

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs)



EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
MÚLTIPLAS: DA ANTIGUIDADE
À ERA DIGITAL

Vol. 2

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

**Educação e Linguagens Múltiplas:
da Antiguidade à Era Digital**
Vol. 2

Copyright © Autoras e autores

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

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

Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 456p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-0408-6 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

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

Design interno: Wdson Fernandes

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

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

OS ORGANIZADORES



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

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista *ad hoc* em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ONLINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DA LEITURA, DOS RECOMEÇOS E O ATO DE INOVAR .11	
SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (UFPB).....	11
SILVEIRA, Éderson Luís (UEMS)	11
DAS VARETAS AOS E-BOOKS READERS: UM TRAJETO DA LEITURA	
OCIDENTAL	14
DUARTE, Elaine Cristina Carvalho (UERJ/ UFF/Cederj).....	14
A VIOLÊNCIA CONTRA A PESSOA IDOSA NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO:	
UMA REVISÃO DE LITERATURA	29
DANTAS, Rômulo (UNIFIP).....	29
SANTANA, Wilder K. Fernandes de (UFPB)	29
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM METODOLOGIA ATIVA: A HISTÓRIA	
DO POVO NEGRO NO BRASIL, NOS EUA E NA ÁFRICA DO SUL.....	39
SILVA, Ana Lúcia da (UNIFAL-MG)	39
VIEIRA, Gabriela Itagiba Aguiar (UNIFAL-MG).....	39
STOP MOTION USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM SALA DE AULA,	
UMA PROPOSTA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EJA. 56	
MACHADO, Adilma Gomes da Silva (UFPB).....	56
SILVA, Charlene de Lima Alexandre da (UFPB)	56
A DÉCADA DO OCEANO E O USO PEDAGÓGICO DO PADLET COMO	
TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	
APLICADA AO ENSINO MÉDIO	68
ARGUELHO, Maria de Lara Palmeira de Macedo (UFS).....	68
SANTOS, Laryssa (UFS).....	68
LANDIM, Myrna Friederichs (UFS)	68
GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto (UFS).....	68
PRÁTICAS DE ORALIDADE E GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA	
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	85
SARAIVA, Luciano Mendes (UFAC)	85
OLIVEIRA, Rafael Hermogenes de (UFAC).....	85
SILVA, Jucileide Souza da (UFAC).....	85

DESIGNS DE CULTURAS: ENTRE LINGUAGENS, MENTALIDADES E LETRAMENTOS	103
GUERRA, Míriam Martinez (UFNT)	103
A INCLUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LIBRAS DO PONTO DE VISTA DO FUTURO PROFISSIONAL DA SAÚDE.....	121
JUREMA, Jefferson (UEA)	121
GOMES, Karina Macedo (UEA).....	121
BRAGA, Antônio César Rodrigues (UEA)	121
ALENCAR, Olívia Alves Martins de (UEA).....	121
OS GONFALONES DE BENEDETTO BONFIGLI: O PASSADO NO PRESENTE	135
MAKOWIECKY , Sandra (UDESC).....	135
OS FIOS DOS DESAFIOS TECIDOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA COMUNIDADE RURAL NO ESTADO DE MATO GROSSO/BRASIL	151
OLIVEIRA, Maria Aparecida Hungria de Almeida (UFMT)	151
PASSOS, Luiz Augusto (UFMT).....	151
RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO-PROFESSOR E O SUJEITO-ALUNO EM SALA DE AULA APÓS O DISTANCIAMENTO SOCIAL: O QUE DIZEM OS DISCURSOS NO FORMATO DE MEMES?	168
CAMARGO, Charliane Carla Tedesco De (UFFS)	168
SAUGO, Mayara Bruna (UFFS).....	168
FAKE NEWS NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE LEITURA E PRÁTICAS DISCURSIVAS PROMOTORAS DA DESINFORMAÇÃO	186
COSTA, Dennis Souza da (UFPB).....	186
SILVA, Elias Coelho da (UFPB)	186
TEIXEIRA, Ivana Siqueira (UFPB)	186
FRANCELINO, Pedro Farias (UFPB).....	186

O PROTAGONISMO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE (ACS) NO TRATAMENTO DE PACIENTES COM TUBERCULOSE: ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO DA SAÚDE..... 202

OLIVEIRA, Richardson Lemos de; REIS, Lidiane Dias; OLIVEIRA, Monalisa Garcia de; SILVA, Vanessa Santos da; RUELA, Guilherme de Andrade; LUCENA, João Batista; SOUSA, Gisele Maria de; SÁ, Fábíola Pessoa Figueira de; PERNAMBUCO, Marília Lopes; OLIVEIRA, Laura Cristina de ALVES, Flávia Peixoto; CHELUCCI, Rose Procopio; PAULA, Wallace da Silva de; NÓBREGA, Luiz Leonardo Louzada; REIS, Andressa Leal do Nascimento; AUGUSTO, Patrícia Soares; BRANDÃO, Paula Paraguassu.....202

NARRATIVA BIOGRÁFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A FOLHA DE PAPEL E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS..... 213

NOVAES, Daniel (UFSCAR)..... 213
CAMARGO, Branca Monteiro (UNIFESP)..... 213

A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL229

TAÚ, Joice Elaine (UDESC).....229
LUCAS , Elaine Rosângela de Oliveira (UDESC)229

HUMOR, RISO E ETHOS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO CHARGE.....243

DUTRA, Carliana de Moura (UFERSA).....243
SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA)243
FONSECA, Francisco Geonilson Cunha (SEMEC Parnamirim e Monte Alegre)243

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO EM TERESINA.....259

MELO, Antonio de Freitas (UFPI) 259
LIMA, Maria Divina Ferreira (UFPI) 259
FERREIRA, Erivan dos Santos (UCP)..... 259

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR, O BRINQUEDO E O JOGO.....272

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro (UFPA)..... 272

GÊNERO EM ESTUDO: O E-MAIL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADO PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO-PNLD TRIÊNIO 2012-2014	281
CANTUÁRIO, Antonio Artur Silva (UFPI).....	281
INFLUÊNCIA DISCURSIVA DE ALTHUSER NA REVISTA “O PODER POPULAR”: A ESCOLA VISTA PELAS LENTES MARXISTAS.....	298
SILVA, Matheus Henrique da (UFPB).....	298
OLHARES SOBRE A METÁFORA DE SKYRIM: JOGOS ELETRÔNICOS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA.....	319
SANTOS, Jorge Wenceslau dos (CEFET/MG)	319
GONÇALVES, Irlen Antônio (CEFET/MG)	319
A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR: ANÁLISE DE PRÁTICAS LÚDICAS EM CONEXÃO ENTRE AS LINGUAGENS MOTORA E MATEMÁTICA.....	334
CONDESSA, Maria Isabel Cabrita (FCSH – UAc; CIEC – UM)	334
AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ANTIDIÁLOGO NA EDUCAÇÃO	353
FERREIRA, Meire Helen Silva (PUC - GO)	353
A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) DE CONCLUSÕES DE MONOGRAFIAS DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA.....	367
SIMÕES, Alex Caldas (IFES)	367
SANSÃO, Richardison Saleme (UFES)	367
O PERÍODO SENSÍVEL DA LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DO ADULTO PREPARADO E DO AMBIENTE PREPARADO PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA.....	384
WEISHEIMER, Fernanda Minghetti (UNISUL)	384
MOONLIGHT SOB A LUZ DO LUAR: MASCULINIDADE “FRÁGIL” E O CONTROLE DE CORPOS NA ESCOLA	394
REZENDE, Bibiana Anjos (UFMT)	394
A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	409
CHAVES, Valdicélia de Oliveira (UFRRJ).....	409
GOULART, Sílvia Moreira (UFRRJ)	409

ESTRATÉGIAS DISCURSIVO-INTERACIONAIS DE CONTROLE DE TÓPICO NA FALA-EM-INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	425
LADEIRA, Wânia Terezinha (UFV)	425
NONATO, Carlos Henrique (UFV)	425
EDUCAÇÃO, CULTURA & SOCIEDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UM MUNDO DESIGUAL	442
COSTA, Ginegleyson Amorim da (PUC-GO)	442

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

DAS VARETAS AOS E-BOOKS READERS: UM TRAJETO DA LEITURA OCIDENTAL

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho (UERJ/UFF/Cederj)¹

Desde a criação dos instrumentos de caça, pelos primeiros humanos, que o homem vem se utilizando de técnica. A acepção etimológica de técnica vem do grego *tekhné* que pode ser entendida como arte ou habilidade.” A *tekhné* compreende as atividades práticas, desde a elaboração de leis e habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesão do médico ou da confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes” (LEMOS, 2008, p.26). Técnica é o meio encontrado pelo homem para transformar e interferir na natureza usando-a a seu favor.

Da mesma raiz etimológica, mas com sentido mais amplo, a tecnologia é a capacidade de unir a técnica ao conhecimento, ou seja, utilizar as habilidades mais primárias do homem aliadas à ciência. Se por um lado a técnica surge para resolver os problemas mais fundamentais do homem, por outro a tecnologia tem o intuito de realizar os desejos e facilitar as atividades humanas, sendo capaz de aliviar e simplificar os esforços físicos e mentais do ser humano.

Técnica e tecnologia fazem parte da formação do homem enquanto leitor. Ao analisar o processo de evolução do livro, é perceptível a sua adequação às técnicas e tecnologias vigentes em cada época, como afirma Villaça (2002, p.46):

[...] não sabemos como os romanos liam Ovídio, podemos supor, [...] que as unidades de significados estavam mais próximas dos ritmos da fala do que as unidades tipográficas – [...] e a página como unidade do livro data do terceiro ou quarto século d.C. Antes disso, tinha-se que desenrolar o livro.

Mais tarde os monges da idade média desenvolveram a técnica de copiar textos, a qual foi substituída pela tecnologia da prensa de

¹ Doutora em Letras pela Universidade de Brasília; Professora substituta no Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); Tutora de Literatura Brasileira na Faculdade de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF/Cederj); E-mail: naneduarte@gmail.com.

Gutenberg, que proporcionou uma revolução no mundo das letras, possibilitando o surgimento da indústria do livro.

O objeto livro, impresso, como idealizou Gutenberg, sobrevive até os dias de hoje, e ganhou uma aura sagrada, simbolismo de intelectualidade e conhecimento. Entretanto, as novas tecnologias digitais têm criado outros suportes de textos que certamente mudarão a história da leitura no século XXI.

Para se ler não é necessário, exclusivamente, conhecer o alfabeto. Ler é um ato de significar, de dar sentido a algo que se observa. Portanto, pode-se afirmar que a leitura não está necessariamente associada à escrita, pelo contrário, “durante a maior parte da história escrita, ler denotava falar” (FISCHER, 2006, p. 9). Até mesmo quem não conhece as letras do alfabeto é capaz de ler, pois ler é ter capacidade de decifrar, interpretar e produzir sentido acerca do mundo que nos cerca. “Ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler.” (MANGUEL, 1997, p. 20).

Segundo o dicionário Michaelis (2011), a palavra ler pode ter várias acepções:

1. Conhecer, interpretar por meio da leitura;
2. Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras;
3. Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito;
4. Estudar, vendo o que está escrito;
5. Decifrar ou interpretar bem o sentido de;
6. Decifrar, perceber, reconhecer;
7. Explicar ou prelecionar como professor;
8. Inquirir, perscrutar;
9. Tomar conhecimento com a vista da indicação de um instrumento;
10. Rever e corrigir um texto composto;
11. Inteirar-se em um mapa da configuração geográfica da Terra ou de parte dela nele representada.

Com o advento da escrita e mais tarde, da impressão gráfica, ler parece ter se associado exclusivamente ao ato de interpretar apenas letras e palavras. A cultura hermenêutica ganhou notoriedade nos levando a crer na falsa premissa de que leitura e escrita alfabética são indissociáveis. É A. Lloyd James (apud. MCLUHAN, 1972, p. 130) quem afirma que “a invenção da imprensa irradiou, espalhou e difundiu a linguagem impressa e deu-lhe um grau de autoridade que ela nunca mais perdeu.” Entretanto, a história da leitura nos mostra que ler está além da visão. Ler é um ato sinestésico. O método Braille, utilizado pelos cegos para leitura, é um exemplo de texto que escapa

completamente da leitura visual, mostrando que é possível ler com todos os sentidos, “o domínio de um só sentido é a fórmula para a hipnose. E uma cultura pode ficar encerrada no sono de qualquer dos sentidos. O despertar se produz quando sobrevém a excitação de qualquer dos outros sentidos” (MCLUHAN, 1972, p. 112).

A história nos conta que os homens primitivos e sociedades antigas praticavam o ato de ler pictografias, figuras gravadas em argila, entalhes de ossos, cascas de árvores, couro, e até mesmo liam nós e varetas, usadas para expressar quantidade. Obviamente tratava-se de uma leitura bastante simples, mas capaz de exprimir as necessidades básicas de expressão daquelas comunidades. Era comum também a comunicação a distância por meio de fumaça, fogo e reflexos em metais. Ainda hoje nos utilizamos de sinais luminosos para estabelecer comunicação, ato bastante comum entre pessoas perdidas tanto na terra quanto no mar.

A leitura de textos complexos e escritos só foi possível com o surgimento da escrita completa que segundo Fischer (2006, p. 14), demorou a surgir.

Durante muito tempo a comunicação foi feita por meio de símbolos. Para se registrar quantidade, usava-se, por exemplo, pedras, varetas ou nós. Somente por volta de seis mil anos atrás é que a escrita completa surgiu na região da Mesopotâmia. Por armazenar as inúmeras informações de forma mais simples e concisa, ela logo foi reconhecida como ferramenta de importância indiscutível. O pesquisador Jack Goody, (Apud. DARNTON, 2010, p. 39) confirma a autoridade da escrita aferindo a ela o posto de “avanço tecnológico mais importante da história da humanidade.”

Entretanto, o surgimento do alfabeto, apesar de ter modificado os comportamentos de leitura, não tornou de imediato essa prática fácil e acessível, muito pelo contrário. Quando analisamos a história da leitura é fácil perceber porque a leitura individual e completa, como conhecemos hoje, demorou tanto para acontecer. Segundo Friedrich Kittler (1999, p. xxxix) “Os meios determinam nossa situação”. Ler no passado demandava esforço, “a leitura estava relacionada sobretudo ao trabalho. Isto é, não se tratava de uma atividade solitária, aprazível e silenciosa, mas sim pública, exigente e audível” (FISCHER, 2009, p. 17). A leitura de rolo do papiro, embora tenha sido uma grande revolução para a época em que surgiu, era

uma leitura extremamente difícil. Era preciso desenrolar o texto enquanto se lia. Para essa tarefa era obrigatório o uso das duas mãos, impossibilitando o leitor de executar qualquer outra tarefa enquanto lia.

Os textos eram lidos oralmente e em público e a palavra lida era tida como verdade. Desse modo a literatura oral e a escrita eram vistas como uma só. Isso também era decorrente do pequeno número de pessoas letradas da antiguidade. Poucos eram capazes de ler inscrições, ficando a leitura, por grande parte do tempo, relacionada à escuta.

Toda essa dificuldade no processo de ler não significa que os atos de leitura pública não eram interessantes. Certamente a cultura da leitura oral possuía características distintas da leitura individual e tendemos a acreditar na superioridade da segunda sobre a primeira. Nesse sentido, tomamos a leitura de nosso tempo sempre como superior, o que demonstra uma atitude preconceituosa com relação aos hábitos do passado. A oralidade teve e ainda tem seu lugar na literatura, apresentando características peculiares ao seu gênero. Ao nos atendermos aos costumes da antiguidade oral, nos deparamos com uma sociedade que se valia de muito mais do que unicamente o som, mas também da movimentação do corpo, da entonação da voz, o que conferia ao texto um status quase dramático.

Dos Romanos a sociedade ocidental herdou as formas básicas de nossas letras. O latim surgiu na região do Lácio, onde foi fundada Roma, por volta do século VIII a.C. Basicamente, no princípio, as leituras em latim tinham caráter apenas utilitário. A língua servia para registrar nomes de “proprietários em vasos e objetos de metal, algumas dedicatórias religiosas e alguns textos curtos” (FISCHER, 2006, p. 61). Apenas durante a República a escrita tornou-se mais completa, expandiu sua função e também aumentou significativamente à área geográfica em que era utilizada em decorrência das conquistas romanas acontecidas nos séculos II e I a.C..

Apesar do grande desenvolvimento da escrita a cultura romana permaneceu essencialmente oral não vendo a leitura como uma aptidão necessária. É Fischer (*Idem.*, p. 62) quem afirma que a palavra latina *Legō* (leio) denominava “reúno, coleciono; escolho, seleciono; examino, analiso; declamo, leio em voz alta, recito”. O que denota

uma sociedade que via a leitura como um ato coletivo e público. Tal prática de leitura perdurou até o século XIV apesar da grande evolução da escrita e dos meios de divulgação textuais. Mais uma vez vê-se a importância da oralidade para a formação do leitor ocidental.

A cultura romana a partir do final da República, séculos II e I a. C., reunia um número grande de cidadãos os quais participavam ativamente de atividades sociais que exigiam o domínio da leitura. Propostas de leis, relações de nomeados a cargos, tabuletas para votação, dentre outras manifestações civis eram comuns em Roma e transformaram a sociedade romana no primeiro Império da Leitura. Ao contrário de outros lugares, era comum encontrar textos escritos em quase todo Império Romano.

O mercado de livros na Roma antiga era bastante promissor. Havia livrarias, com estantes de madeiras que exibiam os rolos de papiro, embora esses rolos, vindos do Egito, fossem muitos caros, e apenas as famílias mais abastadas pudessem ter acesso a eles. Há registros de que a partir do século IV d.C. formou-se uma grande demanda por esses textos. As obras de Homero, Virgílio e fragmentos da Bíblia eram os exemplares mais expressivos.

Os grupos de leituras, que eram bastante comuns na Grécia antiga, também assumiram em Roma, a partir do século II a.C., um lugar de destaque na sociedade. Leituras públicas de versos, histórias e lendas eram lidas pelos próprios autores dos textos. O público participava desse ato aprovando ou reprovando as leituras com palmas, gritando, aclamando os oradores.

No século VI d.C. o hábito das leituras públicas foi interrompido pelo enfraquecimento do Império Romano e principalmente pela fragmentação do latim. Com a expansão do Império e as invasões germânicas, o latim começou a se transformar e por volta do século VIII d.C. até mesmo alguns eclesiásticos não eram mais capazes de ler a Bíblia latina.

Sem dúvida o pergaminho, criado pelos gregos entre os anos 197-158 a.C., foi o maior veículo de fé do novo mundo que se desenhava, assim como o códice, que teve sua primeira aparição, ainda em papiro, no século I d.C., em Roma. Mesmo após o surgimento dos novos meios, tanto o papiro quanto o livro em rolo, ainda continuaram sendo os preferidos, pois tendo em vista que a leitura se constrói pelo hábito, é compreensível que os leitores da

antiguidade tenham demorado para aderir aos nascentes formatos textuais, embora os novos meios oferecessem mais vantagens. E foi por volta do século IV, em razão da facilidade de manuseio do códice, e pelo fato do papiro ser um material muito quebradiço, quando dobrado em brochuras, que o *códex* em pergaminho e manuscrito já havia substituído quase que completamente o rolo de papiro.

A evolução do cristianismo coincide com o desenvolvimento do pergaminho e do códice. Segundo Fischer (*Idem*, p.78) as primeiras cópias da Bíblia, que se tornaram tradicionais, foram confeccionadas em códice de velino². Essa prática acabou por assegurar o triunfo do códice de pergaminho e também do formato do livro moderno, que embora tenha sofrido algumas modificações, é copiado até hoje.

De fato, o sucesso do códice se deve a facilidade de acesso ao texto que se lê. Seu antecessor, o livro de rolo, além de pesado e difícil de guardar, não permitia ao leitor transitar com agilidade de um trecho para outro da obra, além de não permitir inserção de comentários aos textos, pois o rolo não apresentava margens e para segurá-lo era necessário usar as duas mãos, como já mencionado anteriormente.

Pode-se dizer que a leitura em tela de computador é uma leitura em rolo aprimorada, uma vez que lemos rolando os textos e muitas vezes esses textos, especialmente os publicados diretamente em *web sites* na internet, é compacto, sem separação de páginas. A grande diferença fica a cargo da possibilidade que temos de manipular o texto e escrever em suas margens. Há quem afirme que a leitura em computador é bastante desconfortável, como era a leitura em rolo, uma vez que a máquina é pesada e desajeitada. Porém, com os modelos portáteis, cada vez menores, os *tabletes*, *smartphones*, *e-books readers*, essas dificuldades estão sendo sanadas.

Assim como o rolo foi substituído pelo códice e o papiro pelo pergaminho, a leitura oral e pública acabou substituída pela leitura silenciosa, apesar dessa prática ter demorado bastante a acontecer efetivamente.

É importante ressaltar que essa mudança na forma de ler trouxe mudanças para o texto e também para o leitor. Os escritos da antiguidade são um pouco difusos ou até mesmo enfadonhos para

²Velino é um tipo de “papel” feito de pele de vitela. Apresenta qualidade superior ao dos demais pergaminhos, pois é mais compacto, liso e acetinado.

um leitor do século XXI, pois os textos feitos para serem lidos em voz alta e em público se diferem muito dos textos feitos para leitura silenciosa. Enquanto a leitura silenciosa privilegia a concentração de quem lê, a leitura oral priorizava a performance do orador e durante algum tempo foi escrito sem separação entre as palavras. Os movimentos do corpo e a entonação da voz eram sem dúvida elementos cruciais para a significação do texto. Por essa razão a leitura silenciosa não trouxe consigo apenas hábitos diferentes de leitura, mas também mudou a maneira da construção textual. Assim o texto que era repetitivo, repleto de divagações, disperso e carregado de informações de pouca importância, tornou-se mais complexo e concentrado. Semelhante fato tem acontecido com o surgimento dos textos eletrônicos e com as publicações literárias na internet. Publicação e leitura virtual não significam apenas digitalização de textos no formato que os conhecemos, mas sim uma nova forma de construção.

É necessário lembrar que a leitura silenciosa foi um grande divisor de águas no modo de ler e modificou profundamente a praxe de leitura no ocidente. A leitura que era compartilhada e muitas vezes censurada, passou a ser intimista, secreta, sem censuras, permitindo que o leitor se aproximasse dos conceitos discutidos de um modo direto, fazendo suas próprias comparações e referências cruzadas.

No século XI floresceu um intenso comércio de livros, entretanto a dificuldade de produzir grandes volumes de textos só foi resolvida em meados do século XV com o surgimento da prensa de Gutenberg. Em 1450, em Mainz, na Alemanha, foi impressa a primeira página em tipo móvel de metal, em papel (que surgiu na China em 105 d. C., mas só se tornou conhecido no Ocidente no século XII, quando apareceu na Itália).

Não seria um exagero dizer que o papel e a prensa propiciaram o surgimento da indústria do livro. Estima-se que na segunda metade do século XV foram produzidos mais de trinta mil livros, um feito prodigioso para a época, visto que em média a produção de livros até o século XV era menos de duzentos e cinquenta mil exemplares.

Há quem afirme que a invenção da prensa de Gutenberg foi uma grande revolução. Sem dúvidas o mundo do texto impresso causou uma eminente mudança no mundo da leitura. Embora desde o século VIII os chineses já conhecessem os meios impressos, em

forma de blocos de madeira entalhada, foi com o surgimento da tecnologia de Gutenberg que a impressão de textos em massa se frutificou. Segundo Briggs e Bruke (2006, p. 24) “por volta de 1500, haviam sido instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa”.

Desse modo o livro impresso se firmou como a grande fonte de conhecimento da idade moderna. Nessa perspectiva a oralidade se perdeu, os textos baseados em imagens foram deixados de lado pela história impressa e a leitura coletiva ou pública foi substituída pela leitura individual e intimista. Sem dúvidas que a impressão por tipos móveis deu ao sistema de leitura ocidental uma grande vantagem com relação às orientais. O sistema de escrita alfabético era muito mais fácil de ser reproduzido em grande escala do que o sistema de ideogramas chinês, japonês e de outras culturas que utilizassem sistemas de escrita não alfabéticos. Todo esse processo deu margem ao surgimento da produção em massa de livros e de um amplo mercado da leitura que transformou o hábito de ler.

No século XIX a cultura da leitura oral já havia se tornado completamente obsoleta. O livro impresso tornara objeto de privacidade e silêncio. A prática de ler em silêncio e individualmente criou interesse pela alfabetização gerando um grande empenho em investir em escolas. Foi a partir desse período que a leitura mudou seu *status* de concentração do conhecimento para acesso a mais informação. A leitura tornou-se mais fácil e recorrente. Não apenas os livros ficaram mais acessíveis, mas também o surgimento da iluminação a gás facilitou as condições de leitura. Estava instaurado definitivamente o mercado do livro. Os editores, que anteriormente editavam e também vendiam, passaram a se preocupar apenas com a publicação dos textos, tendo como foco dois mercados distintos: a grande elite, disposta a pagar preços altos por uma literatura de qualidade e uma classe menos favorecida, que preferia textos intelectualmente mais simples.

Sem dúvidas foi no século XX que a comunicação de massa ganhou força, principalmente com o advento do rádio e da televisão, entretanto é inegável que a indústria da cultura iniciou no século XIX. Teixeira Coelho (2001, p. 6,7) corrobora com a afirmação de Fadul atestando que a indústria cultural surgiu com os primeiros jornais e com o romance de folhetim, “uma arte fácil que se servia de

esquemas simplificadores para traçar um quadro da vida na época (mesma acusação hoje feita às novelas de TV).” Porém a cultura de massa³ só se consolidou na segunda metade do século XIX com a formação de um sistema cultural que englobava além do jornal e do folhetim também o teatro de revista, a opereta, o cartaz, dentre outros produtos.

Sem dúvidas foi nesse período que a literatura, por exemplo, perdeu sua aura sagrada para tornar-se um produto lucrativo. Entretanto, não se pode confundir indústria cultural com baixa qualidade artística, embora para muitos críticos essas duas coisas sejam indissociáveis. Segundo Arlindo Machado (2010, p.24):

[...] os intelectuais de formação tradicional resistem à tentação de vislumbrar um alcance estético em produtos de massa, fabricados em escala industrial. (...) para esses intelectuais, falar em criatividade ou qualidade estética a propósito da produção midiática só pode ser uma perda de tempo.

Os defensores da artemídia, entretanto, costumam ser menos arrogantes e mais espertos. Eles defendem a ideia de que a demanda comercial e o contexto industrial não necessariamente inviabilizam a criação artística, a menos que identifiquemos a arte como artesanato ou com a aura do objeto único.

Desse modo, quando falamos de artemídia, entramos no campo dos estudos de intermedialidade, que expande os estudos de leitura e literatura para os estudos das mídias, das interartes, considerando seus desdobramentos e suas tecnologias.

3 É importante ressaltar que Teixeira Coelho diferencia indústria cultural dos meios de comunicação de massa e cultura de massa. Para ele “uma porta de entrada para o assunto pode ser o das relações existentes entre a “indústria cultural”, os “meios de comunicação de massa”, e a “cultura de massa”, expressões hoje comuns e que fazem parte obrigatória de todo discurso sobre esta área. À primeira vista, essas expressões tendem a colocar-se como sinônimas, ou parecem apresentar-se de tal modo que, quando uma é mencionada, as duas outras se seguem automaticamente. Não é assim. Vejamos as relações entre “meios de comunicação de massa” e “cultura de massa”. Tal como esta é hoje entendida, para que ela exista é necessária a presença daqueles meios; mas a existência destes não acarreta a daquela cultura. A invenção dos tipos móveis de imprensa, feita por Gutenberg no século XV, marca o surgimento desses meios — ou, pelo menos, do protótipo desses meios. Isso não significa, porém, que de imediato passe a existir uma cultura de massa: embora o meio inventado pudesse reproduzir ilimitadamente os textos da época, o consumo por ele permitido era baixo e restrito a uma elite de letrados” (COELHO, 2011, p. 5).

Vivemos na era da Cibercultura, é inegável a importância das tecnologias na vida do homem contemporâneo. Ela, em todas as suas formas, tornou-se uma extensão desse homem. O acesso imediato a informação nos aproximou do mundo e tem nos proporcionado inúmeros benefícios. “Acessar, em tempo real, informações sobre quase tudo que existe no mundo e poder estabelecer contato direto com as fontes de informações, representa uma drástica mudança de paradigma na sociedade humana.” (VILLAÇA, 2006. p.03). Se o mundo ganhou uma nova dimensão, a literatura e o sistema de leitura, que é uma representação do homem, acompanharam essa mudança. A arte se faz com os meios de seu tempo, e nesse sentido as artes midiáticas são a expressão da criação artística atual exprimindo a sensibilidade e o conhecimento do homem do início do terceiro milênio, como afirma Arlindo Machado (2007, p. 10).

Assim como o texto impresso revolucionou o mundo da literatura, o texto digital tem influenciado significativamente as práticas de leituras do homem contemporâneo. Com o surgimento do livro digital e da internet, os atuais paradigmas textuais têm passado por modificações. A cada dia surge no ciberespaço novas possibilidades de criações literárias, contribuindo para a formação de um leitor com um perfil diferente do tradicional leitor de texto impresso. Não nos posicionamos mais como meros leitores diante das *home pages* da internet, agora devemos, para que haja sentido, ver e interagir com a obra. Esse agir se dá através da interatividade digital, como o clicar em ícones. Podemos, também, manipular as formas midiáticas, como som, imagem e texto. Somos não mais leitores apenas, mas exploradores, navegadores, num mundo de infinitas possibilidades. A ação não obedece a caminhos determinados e lineares, mas pode ser feita por desvios, conexões, adições, por meio dos *links*, como um passeio pelo espaço cibernético. Tornamo-nos um “*flâneur* digital”, o “*ciberflâneur*,” como afirma André Lemos (2008, p.70). Esses caminhos virtuais não lineares que vêm formando o leitor contemporâneo, embora rompa com os paradigmas literários dominantes e consagrados, não é menos importante e também não peca por “menos estruturação, menos elaboração estética, menos conceptualização, ou menos ambição cultural” (TORRES, 2004, p.116).

A realidade virtual transformou nossa visão de mundo, o que parecia ser um sonho tornou-se realidade. A virtualidade diminuiu as distâncias no mundo, hoje nos comunicamos com todas as partes do planeta, acompanhamos fatos em tempo real e acessamos informações imediatas de qualquer meio eletrônico⁴.

Robert Darnton (2010, p.15) afirma que “o futuro, seja ele qual for, será digital. O presente é um momento de transição, onde modos de comunicação impressos e digitais coexistem e novas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente.” Vamos aos poucos nos encontrando no ciberespaço e nos tornando parte da cibercultura.

Atualmente o que se vê é um crescente número de hábitos de leitura relacionados ao mundo virtual. Ler em um computador, em um *tablete*, em um *e-reader* ou até mesmo na tela de telefones celulares é uma prática que tem se tornado cada vez mais usual. Na medida em que essa prática cresce, cresce também a preocupação com o futuro da literatura, especialmente com o futuro da leitura em livros impressos. Entretanto, historicamente, as manifestações literárias que se davam por meio dos textos manuscritos e orais, não desapareceram a partir do século XV quando surgiu a prensa e o livro impresso, as três formas coexistiram por um longo período, e apesar de ser menos usual nos dias atuais, a literatura oral continua viva. O que se vê no processo de transição do texto impresso para o eletrônico é quase uma relação especular com o passado. Assim como as obras impressas copiaram as obras manuscritas, os livros eletrônicos tendem a copiar os livros impressos e a transformação da nossa sociedade impressa para a digital se dará de forma gradual o que não significará o fim da literatura. Ao contrário do que muitos querem crer, os *e-readers* não significam o fim da leitura, mas sim uma mudança no comportamento do leitor que passará a se relacionar com os textos de outras formas alterando a noção que se tem de literatura e leitura.

O teórico germânico Sigfried Schmidt (1990, p. 5) entende que “a transformação dos estudos literários em texto - estudos em conjunto com uma expansão de fenômenos temáticos a partir de

⁴Por meios eletrônicos nos referimos aos *Personal Computers (PCs)*, *Notbooks*, *Netbooks*, *Tablets*, *E-readers*, celulares e todos os demais aparelhos que possibilitem ao leitor estabelecer uma interação com os multimeios.

textos literários para outros produtos de mídia (filmes, vídeos, publicidade rápida, etc) transformou os estudos literários em um tipo específico de estudos de mídia...” Para Adalberto Müller e Erick Felinto (2009, p.9):

Hoje já não é muito difícil perceber como os suportes do papiro e do livro colaboram para a determinação de processos de criação e leitura inteiramente diversos. Focando sua atenção exclusivamente sobre o problema da interpretação e do conteúdo, os estudos literários aboliram o “corpo” da literatura. Mas o surgimento de novos suportes tecnológicos (como o hipertexto, por exemplo) criou condições culturais para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a materialidade do texto.

Nessa perspectiva amplia-se o conceito de literatura e leitura para além das fronteiras do texto escrito uma vez que a literatura e o sistema de leitura é também um estudo das mídias. Schmidt atesta que as atividades literárias estão relacionadas entre si, a recepção, produção, distribuição e processamento são partes integrantes do sistema literário não podendo ser excluídos dos processos de estudos acerca do mundo da leitura.

A forma como os gregos, os romanos, os egípcios e os medievais liam estavam intimamente ligados ao sistema literário e as práticas de leitura. A forma como os modernos leem também é indissociável das mídias. A leitura silenciosa e individual tal como a conhecemos hoje, só foi possível a partir do suporte livro, leve, barato e fácil de manusear. Assim não há como isolar os objetos de estudos da literatura do hábito de leitura, pois eles se apresentam a partir da forma com que foram constituídos, tornando os suportes imprescindíveis para a apreensão dos conteúdos, uma vez que o primeiro é um determinante do segundo.

Segundo Adalberto Müller (2011, p.114) quando nos relacionamos com as mídias elas são como “amputações”, ou seja, as usamos como se fossem extensões de nosso corpo, mas fingimos que elas não estão ali, não as aceitando como parte de nosso corpo.

[...] ao invés de percebermos as mídias (os meios), percebemos o seu conteúdo e a ele damos toda a importância. Esse é o

sentido da famosa frase “*the medium is the message*” (o meio é a mensagem), que deve ser entendida a partir do polo do sujeito (‘o meio’), e não do objeto (‘a mensagem’).

Partindo dessa perspectiva pode se afirmar que a literatura digital é um produto das mídias das quais ela se vale. Todo o processo de hibridismo presente nos e-textos são recorrentes dos suportes disponíveis para que esses textos se façam híbridos. A comprovação disso é que a idealização da poesia visual é muito anterior ao surgimento dos recursos multimídia, entretanto a concretização dos poemas verbivocovisuais só foram possíveis com o surgimento dos aparelhos multimidiáticos, ou seja, há uma relação de interação entre autor e leitor com os recursos tecnológicos que determinam a construção de uma poética eletrônica. Vê-se que os textos eletrônicos não são apenas um gênero literário ou um meio de propagação de um gênero, mas sim uma prática cultural, uma vez que não somente abarcam o fazer literário da modernidade, mas também representam o homem contemporâneo inserido nesse jogo cultural artístico. Vivemos em na sociedade das imagens, e por isso o mundo moderno não aceita mais a monocromia.

Nesse sentido a literatura se vê no mesmo caminho, abarcando a totalidade de uma modernidade em *technicolor*, misturando cores, linguagens e conceitos. Heterogeneidade parece ser a palavra de ordem do novo universo que se desvenda. A literatura eletrônica atravessa palavras, linguagens visuais e sonoras, movimentos corporais, atribuindo a esses elementos o mesmo valor, propiciando uma significação que se revela a partir do entrecruzamento dessas linguagens, de novos espaços, novas posturas sociais e corporais.

Finalizando, os levantamentos históricos discutidos nesse capítulo mostram que texto e mídia são indissociáveis, embora nunca tenha se dado a importância devida para a segunda. O fazer literário está atrelado aos suportes que o ampara. É nesse sentido que McLuhan afirma que “o meio é a mensagem” e que Kittler atesta que “os meios determinam nossa situação”. A postura de leitura também está atrelada de maneira indivisível ao texto e seu suporte, portanto ler demanda vários aspectos sociais e cognitivos que não somente o simples deslizar de olhos sobre o texto e a decodificação verbal. É como afirma Gumbrecht (1998, p. 67) que atesta que os historiadores literários dedicaram toda a sua atenção apenas aos aspectos

semânticos e às formas dos conteúdos dos textos, deixando de lado os “mutáveis meios de comunicação como elementos constitutivos das estruturas, da articulação e da circulação de sentido.”

Nesse contexto, como a leitura é parte fundamental e inerente ao processo educacional, faz-se necessário pensar sobre novos processos pedagógicos que abarquem o hibridismo e a multipluralidade dos textos atuais. Em um universo em que palavras, sons e imagens se interpenetram, é urgente que as escolas reformulem seus métodos e cumpram o seu papel de ensinar para autonomia, para a cidadania e para estimular a reflexão e o pensamento.

Referências

- BRIGGS, Asa, BURKE, Peter. **Uma História Social Da Mídia**. De Gutenberg a Internet. São Paulo: Jorge Zahar, 2006.
- DARNTON. Robert. **A questão dos livros**. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- Felinto, Erick; MÜLLER, Adalberto . Medialidade: Encontros entre os Estudos Literários e os Estudos de Mídia. In: **Contracampo**, Niterói, v. 19, p. 125-136, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17480>> . Acesso em: 23 de out. de 2022.
- FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. Trad. Lawrence Flores Pereira. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 1998.
- KITTLER, Friedrich. **Gramophone, film, typewriter**. Stanford University Press, 1990.
- LEMOS, André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea** 4.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Nacional, 1972.
- MÜLLER, Adalberto. As contribuições da teoria da mídia alemã para o pensamento contemporâneo. In: **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 13, p. 107-126, 2009. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/74840>> . Acesso em: 23 de out. de 2022.

SCHMIDT, Siegfried. **Why literature is not enough, or: literary studies as mídia studies**. Siegen: Lumis, 1990.

TEIXEIRA COELHO. **Moderno Pós Moderno**. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

TORRES, Rui. Poesia experimental e cibercultura: por uma literatura marginalizada? **Poex**, Porto, v.1, p.116 – 127, 2004. Disponível em: < https://po-ex.net/evaluation/PDF/torres_flup.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

VILLAÇA, Nizia. **Impresso ou eletrônico. Um trajeto de leitura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

A VIOLÊNCIA CONTRA A PESSOA IDOSA NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

DANTAS, Rômulo (UNIFIP)¹
SANTANA, Wilder K. Fernandes de (UFPB)²

Introdução

A velhice se configura como um processo humano cujos princípios são previstos tanto na Constituição Federal (CF -1988) quanto na Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). No Brasil, a pessoa idosa tem sido atrelada a classes e a grupos minoritários, desprovidos de influência e de força, tuteladas por manifestar desamparo. Diante disso, a problemática identificada se dá nos diversos tipos de violência sofridos pela pessoa idosa, haja vista que esse público se torna dependente de outros por questões de vulnerabilidade advindas da condição da velhice.

Como se dispõe o art. 1º, inciso III, da Constituição da República Federativa do Brasil, todos os direitos da pessoa idosa estão em sede constitucional, e a displicência em estabelecer tais direitos que são essenciais, posteriormente, afrontará a sua integridade. No dia 1º de outubro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.741, que designou o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Justifica-se nosso estudo por entendermos que no período pós-pandêmico ainda se mantêm altos os índices de violência contra a pessoa idosa no Brasil, necessitando-se de novas políticas públicas, principalmente de caráter jurídico.

Nesse sentido, o Objetivo deste trabalho é discutir sobre a crescente violência contra a pessoa idosa no Brasil pós-pandêmico. Em termos metodológicos, para produzir o presente resumo,

¹ Graduando em Direito na UNIFIP (Centro Universitário de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Atualmente desenvolve trabalhos técnicos na área de Linguagem e Direito. Possui formação complementar em História da Filosofia, Filosofia Antiga, Latim I e Psicologia Filosófica pela Faculdade Católica de Fortaleza. E-mail: romulodt3@gmail.com

² Doutor e mestre em Linguística pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), com experiência em Análise do Discurso e Religião. Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). E-mail: wildersantana92@gmail.com

utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura em portais como SCIELO e BVS. Para fundamentar o marco teórico do nosso trabalho, recorreremos às contribuições de Moraes *et al.*, (2020); Santos *et al.*, (2021), bem como dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e da FIOCRUZ (2021).

Defende-se que é possível criar, a níveis estadual e municipal, varas específicas e exclusivas para essa classe de pessoas, tendo como intuito o combate aos diversos tipos de violência sofridos por esses corpos (FOUCAULT, 1971; 1999).

Em termos estruturais, nosso capítulo será dividido em três seções, após a introdução: uma teórica, em que discorreremos sobre a violência contra a pessoa idosa no Brasil pós-pandêmico. A segunda seção compreende os procedimentos metodológicos da pesquisa, enquanto o último tópico é analítico, que consiste na interpretação e análise de uma notícia por maus tratos a uma idosa nesse período. Após isso, seguem as considerações finais e as referências.

A violência contra a pessoa idosa no Brasil pós-pandêmico

Alguns portais eletrônicos e estudos científicos (BRASIL, 2022; JORNAL USP, 2022; MORAES *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2021), têm demonstrado que ainda nesse período posterior ao ápice da pandemia da COVID-19 no Brasil, o qual denominamos pós-pandêmico, reincidem altos índices de violência praticada contra a pessoa idosa.

Conforme Santos *et al.*, (2021, p.2),

A violência é representada por ações ou omissões cometidas uma ou muitas vezes, que prejudicam a integridade física e emocional e impedem o desempenho do papel social do idoso, uma vez que pode atingir a preservação da sua imagem, identidade e autonomia, assim como abarcar seus valores, ideias e crenças, até seus espaços e objetos pessoais. Portanto, trata-se de evento que pode se manifestar de várias formas: abuso físico, psicológico, sexual, abandono, negligência, abusos financeiros e autonegligência.

Isso significa dizer que o idoso tem sido vítima de diversos tipos de violência, que acabam prejudicando tanto a sua integridade

física e emocional quanto seu desempenho social, assim como sua identidade, valores e até mesmo a saúde mental. Também é possível afirmar que essas diversas formas de violência contra a pessoa idosa são fatores que atingem níveis como físico, emocional e psicológico. Um fato que endossa o aumento de práticas de violência contra o idoso no pós-pandemia é que, conforme o portal eletrônico OAB do Espírito Santo, “Pelo menos 15,7% da população idosa está submetida a um tipo de violência, segundo a OMS” (2022).

Fundamentados no pensamento de Moraes *et al.*, (2020), compreendemos ser importante reconhecer o aumento da violência contra a pessoa idosa (VCPI), o qual se manifesta nas formas de agressão psicológica, física, sexual, patrimonial e institucional, negligência e abuso financeiro (BRASIL, 2020). Krug *et al.*, (2002) e Yon *et al.*, (2017) nos ajudam a constatar que a VCPI, considerada uma grave violação dos direitos humanos, também se constitui como um problema de saúde pública em decorrência das mazelas presentes na rotina do idoso acometido por essas práticas.

No que diz respeito especificamente aos períodos pandêmico e pós-pandêmico (com resquícios e casos isolados de adoecimento), cabe mencionar que se tratam de momentos históricos em que a população esteve submetida à violência doméstica, sobretudo grupos vulneráveis, como é o caso das pessoas idosas. Nesse caso, sendo considerada como um problema complexo e de alta gravidade pela OMS (2021), a gestação da COVID-19 contribuiu para um significativo aumento das violências praticadas contra idosos, dilatada pela condição de isolamento social a que todos foram submetidos, por recomendação da OMS e do Ministério da Saúde do Brasil para contenção da doença.

Conforme divulgado na cartilha, *Quem nunca?* (2022), produzida pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, “Com uma parcela populacional tão expressiva, o número de conflitos envolvendo idosos também tem aumentado, com conflitos em diversas esferas, tanto no contexto familiar quanto a problemas relacionados à dependência financeira”. Segundo o Estatuto do Idoso, é violência contra a pessoa idosa “qualquer ação ou omissão praticada em local público ou privado que lhe cause morte, dano ou sofrimento físico ou psicológico” (BRASIL, 2003).

Em consonância com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), a cartilha *Quem nunca?* (2022) apresenta alguns pontos que demarcam tipos de violência praticada contra a pessoa idosa:

Figura-1: Tipos de violência contra a pessoa idosa

01	Abuso físico, violência física ou maus-tratos físicos Refere-se ao uso da força física para compelir os idosos a fazerem o que não desejam, para feri-los, provocar-lhes dor, incapacidade ou morte
02	Abuso psicológico, violência psicológica ou maus-tratos psicológicos Corresponde a agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar os idosos, humilhá-los, restringir sua liberdade ou isolá-los do convívio social
03	Abuso sexual ou violência sexual Refere-se ao ato ou ao jogo sexual de caráter homo ou heterorrelacional, utilizando pessoas idosas, que visam a obter excitação, relação sexual ou práticas eróticas, por meio de aliciamento, violência física ou ameaças
05	Abuso financeiro e econômico ou violência patrimonial Consiste na exploração imprópria ou ilegal dos idosos ou ao uso não consentido por eles de seus recursos financeiros e patrimoniais
06	Abandono É uma forma de violência que se manifesta na ausência ou deserção dos responsáveis governamentais, institucionais ou familiares de prestarem socorro a uma pessoa idosa que necessite de proteção
07	Negligência Relativo à recusa ou omissão de cuidados devidos e necessários aos idosos, por parte dos responsáveis familiares ou institucionais
08	Autonegligência ou violência autoinfligida Diz respeito à conduta da pessoa idosa que ameaça sua própria saúde ou segurança, pela recusa de prover os cuidados necessários a si mesma

Fonte: Cartilha *Quem nunca?* (2022)

Conforme está explicitado na figura anteposta, diversos são os tipos e manifestações de violência contra a pessoa idosa, tais como: a) abuso psicológico, violência psicológica ou maus-tratos psicológicos; b) abuso sexual ou violência sexual; c) abuso financeiro e econômico ou violência patrimonial; d) abandono; e) negligência e f) autonegligência ou violência autoinfligida.

Para o *specificum* de nossa pesquisa, focalizamos no abuso físico, violência física ou maus tratos. Esse tipo de violência consiste na utilização muitas vezes da força física com a intenção de

manipular o idoso a realizar ações que vão contra sua vontade, ou ainda os ferir e causar-lhes sofrimento por meio da dor. A violência de natureza física ainda pode chegar aos extremos, como homicídio ou até mesmo provocar o suicídio.

A seguir, adentramos na etapa metodológica da pesquisa.

Procedimentos Metodológicos Da Pesquisa

A presente seção agrega conhecimentos de base científica para a elaboração deste estudo. Sendo assim, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, segundo Gil (2017, p. 17), pode-se definir a pesquisa como “[o] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostas”. A pesquisa, sob esse aspecto, é utilizada quando “não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (GIL, 2017, p. 17).

Conforme Minayo (2003, p.224)

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Nossa pesquisa, intitulada *A Violência Contra A Pessoa Idosa no Brasil Pós-Pandêmico: Uma Revisão De Literatura* está caracterizada com uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico, em que se pretende realizar a coleta de informações que serão analisadas.

Em termos metodológicos, para produzir o presente capítulo, utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura em portais como SCIELO e BVS.

É bibliográfica, haja vista que fizemos um levantamento teórico para que tivesse respaldo científico, pois a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 1998, p.49)”.

Com a proposta de discutir sobre a crescente violência contra a pessoa idosa no Brasil pós-pandêmico, este manuscrito tem sua pesquisa caracterizada como qualitativa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa traz como preocupação questões com um nível de realidades difíceis de ser quantificadas, haja vista que “Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A abordagem qualitativa, desse modo, “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, (MINAYO, 1994, p. 22).

Como critérios de escolha para os trabalhos que serviriam de fundamentação da pesquisa, fizemos um recorte temporal de 7 (sete) anos, entendendo, nós, que esse fenômeno da violência contra a pessoa idosa aumentou significativamente no ápice da Pandemia de COVID-19, estimulado por representantes do governo bolsonaro.

A próxima seção agrega uma discussão analítica, especificamente sobre uma notícia divulgada no portal eletrônico Mídiamax (2022), em que uma idosa sofria violência e maus tratos provocados pelo próprio filho.

Análise: maus tratos a uma idosa no pós-pandemia

Esta consiste na etapa analítica da pesquisa, em que delimitamos como *corpus* uma notícia divulgada no portal eletrônico Mídiamax (2022), segundo a qual uma Idosa era mantida acorrentada em casa com sujeira por toda parte.

Aqui entendemos se tratar de um tipo de violência caracterizada por maus tratos, haja vista que a idosa "era mantida em cárcere e acorrentada pelo próprio filho de 35 anos" (MIDIAMAX, 2022), além do que os vizinhos sempre ouviam gritos de socorro vindos da casa e que o homem os ameaçava com um facão.

Algumas testemunhas narraram que sempre viam a idosa machucada e que já estavam acostumados a ligar para a polícia, “Era de manhã, tarde, noite, não tinha horário para ele bater nela”, disse uma moradora (MÍDIAMAX 2022). Moraes *et al.*, (2020, p. 1479), ao se debruçarem sobre a violência contra os idosos durante a pandemia

de COVID-19, utilizam o modelo ecológico, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para

Entender os processos envolvidos na gênese das violências, como base para a compreensão dos possíveis determinantes do aumento deste tipo de violência no contexto da pandemia. Tal modelo propõe que as violências, especialmente as interpessoais, são fruto de fatores macroestruturais, comunitários, relacionais e individuais, que interagem e se retroalimentam, promovendo cenários facilitadores e dificultadores para a ocorrência das violências, muitos deles sensivelmente impactados pela crise sanitária, econômica e pelo distanciamento social prolongado durante a pandemia.

Em outras palavras, poderíamos afirmar que uma das alternativas para o combate à violência está atrelado às suas origens. Dessa forma, o modelo ecológico proposto pela OMS (Organização Mundial de Saúde) auxilia no reconhecimento dos diversos tipos de violência, as quais foram intensificadas durante e após o ápice da pandemia de COVID-19.

Ainda de acordo com o portal eletrônico Mídiamax (2022), acerca do caso de violência contra uma idosa de 74 anos, "Lixo e fezes de gato estavam espalhados por todos os cômodos da residência..." (MIDIAMAX, 2022) de modo que "o cheiro forte de fezes e urina dos animais incomodava os vizinhos. Roupas espalhadas e o banheiro em situação deplorável para uso" (MIDIAMAX, 2022).

Santos *et al.*, (2021) argumentam que a OMS tem relatado aumento de cerca de dez vezes de abusos e negligências contra as pessoas mais velhas durante esse período pandêmico, alertando, inclusive, sobre o maior risco de violência entre aqueles idosos com problemas de mobilidade.

Dados divulgados pela Fiocruz (2020), em parceria com o Ministério da Saúde (2020) atestam que "A violência contra o idoso costuma ser sofrida em silêncio devido à dependência, ao afeto, à insegurança e ao medo de represálias pela proximidade com o agressor", sobretudo porque "parte expressiva das denúncias de maus tratos são atribuídas aos familiares próximos, geralmente seus cuidadores" (FIOCRUZ, 2020).

Tais fatos são confirmados pelo relato da própria vítima, que em depoimento, "contou que estava sendo mantida em cárcere

privado por dois meses, e que estava há dois dias sem comer. A vítima tinha marcas de lesões no pescoço e nas pernas que seriam de a idosa ter sido acorrentada na cama pelo filho” (MIDIAMAX, 2022). Ainda segundo comentários da vizinhança, a vítima teve a perna quebrada em um dos momentos de agressão de forma que acabou incapacitada permanentemente, tendo que usar muletas.

A análise deste caso não apenas confirma o aumento da violência para com idosos desde os momentos mais críticos da pandemia de COVID-19, mas evidencia uma fragilidade em políticas de proteção ao idoso, bem como expõe o descaso ainda sofrido e vivido pela pessoa idosa no Brasil. As leituras e as análises realizadas apontaram que ainda há grandes índices de violência praticada contra a pessoa idosa e que o Estado, enquanto mantenedor da justiça e do direito, precisa ainda, viabilizar demandas necessárias para esses sujeitos.

Considerações finais

A pesquisa assinala como um dos resultados fundamentais o fato de que a ausência de políticas específicas direcionadas aos idosos contribuiu para o aumento considerável da violência contra a pessoa idosa, sendo sintomática a sensação de abandono e negligência por parte do poder público para com os indivíduos desta faixa etária.

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida cumpriu com o que fora proposto em seu objetivo, de discutir sobre a crescente violência contra a pessoa idosa no Brasil pós-pandêmico. Do ponto de vista metodológico, entendemos que esta pesquisa, sendo bibliográfica e documental, agrega valores teóricos, no campo das ciências jurídicas, de modo que não se esgota em definições fechadas e acabadas.

Em todo o processo de construção e constituição desse manuscrito, procuramos ser guiados por princípios que caracterizam o fazer científico, tal como a legalidade concernente aos dados da pesquisa, com a prerrogativa de que nosso estudo já se trata de novos olhares sobre a temática em movimento.

As análises apontam para a existência de condições de ordem sócio-histórica sobre a temática da violência contra a pessoa idosa, de

modo que ainda nesse período posterior ao ápice da pandemia da COVID-19 no Brasil, reincidentem altos índices de violência praticada contra o idoso.

Espera-se que a presente pesquisa possa influenciar novos pesquisadores a se debruçarem sobre essa questão. De modo semelhante, ansiamos para que estudiosos, analistas, juristas e demais profissionais adjacentes sintam-se estimulados a refletir, produzir e lutar pela efetivação de políticas públicas que garantam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.

Em linhas finais, que a superfície de nossa produção convoque respostas ativas para indagações existentes, bem como sirva de base e provocação para outras análises que virão.

Referencias

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado. Constituição. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. [LEI No 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003](#). Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Senado Federal. **Estatuto do idoso**. Brasília (DF), 2003.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Violência contra a pessoa idosa: vamos falar sobre isso? Perguntas mais frequentes sobre direitos das pessoas idosas**. Brasília: **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**; 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **TJDFT Lança cartilha e divulga dados de violência contra pessoa idosa. 2022**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2022/junho/central-do-idoso-lanca-cartilha-e-divulga-dados-de-violencia-contrapessoa-idosa>.

Acesso em: 21/02/2023

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Quem nunca? / Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. — Brasília: TJDFT, 2022.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998 [1971].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORNAL USP. **Aumento de casos de violência contra idosos**

demonstra falta de políticas públicas. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/aumento-de-casos-de-violencia-contra-idosos-demonstra-a-falta-de-politicas-publicas/> acesso em: 21.02.2023

KRUG, EG; DAHLBERG, LL; MERCY, JÁ; ZWI, AB; LOZANO, R. World report on violence and health. Geneva: **World Health Organization**; 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade, 23ª edição, Petrópolis RJ, vozes 1994.

MORAES, Claudia Leite de et al. Violência contra idosos durante a pandemia de Covid-19 no Brasil: contribuições para seu enfrentamento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 4177-4184, 2020.

OAB Espírito Santo. **Pelo menos 15,7% da população idosa está submetida a um tipo de violência, segundo a OMS.** Disponível em: <https://www.oabes.org.br/artigos/pelo-menos-15-7-da-populacao-idosa-esta-submetida-a-um-tipo-de-violencia-segundo-a-oms-135.html>. Acesso em: 20.02.2023

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos et al. Violência contra o idoso durante a pandemia COVID-19: revisão de escopo. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS — TJDF. **Central Judicial do Idoso.** 2021. Disponível em: <https://atalho.tjdft.jus.br/6DIcli>. Acesso em: 21.02.2023

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Addressing violence against children, women and older people during the COVID-19 pandemic: key actions.** Genève: WHO; 2020 [cited 2023 fev 24]. Available from: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1

YON, Y; MIKTON, CR; GASSOUMIS, ZD; WILBER, KH. Elder abuse prevalence in community settings: a systematic review and meta-analysis. **Lancet Global Health.** 2017; 5(2):e147-e56.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM METODOLOGIA ATIVA: A HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO BRASIL, NOS EUA E NA ÁFRICA DO SUL

SILVA, Ana Lúcia da (UNIFAL-MG)¹
VIEIRA, Gabriela Itagiba Aguiar (UNIFAL-MG)²

Introdução

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.

(Nelson Mandela, 2007)

Nelson Mandela, ativista negro do Congresso Nacional Africano (CNA), na África do Sul, agraciado com o Prêmio Nobel da Paz, em 1993, deixou um legado de resistência e luta contra o racismo no mundo contemporâneo. Ele permaneceu preso por 27 anos na África do Sul, porque ele e outros/as ativistas do CNA ousaram lutar contra o *apartheid* e em prol da liberdade do povo negro.

Esse pensamento de um dos grandes líderes do século XX, da História da humanidade, Nelson Mandela, nos instiga a pensar a Educação antirracista, pois ninguém nasce odiando uma pessoa pela cor de sua pele, religião, condição econômica, entre outros marcos identitários. O racismo, o preconceito, as práticas de discriminação, entre outras de opressão, são ensinados ao longo de nossa vida social, e também podem ser desconstruídos e combatidos a partir da Educação antirracista comprometida com a formação humana e em Direitos Humanos.

¹ Doutora em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), linha de pesquisa “Ensino, aprendizagem e formação de professores”, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), linha de pesquisa “História Política”, da UEM. Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), do Departamento de Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, campus de Alfenas. E-mail: ana.lucia@unifal-mg.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG e Pós-graduanda em Perícias Médicas e Medicina Legal pela Faculdade de Medicina da Santa Casa de São Paulo. Mestra em Ciências da Reabilitação pela Universidade Federal de Alfenas (2019). Professora da Faculdade de Medicina e perita médica da UNIFAL-MG. Médica do trabalho da UNIFI. E-mail: gabriela.vieira@unifal-mg.edu.br

No século XXI, na primeira década, após lutas históricas dos movimentos sociais, movimento negro e indígena, aprovaram-se as leis educacionais que abriram caminhos para a Educação antirracista, as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. A Lei n. 10.639/2003 definiu a obrigatoriedade do estudo da História da África e cultura afro-brasileira, e incluiu no calendário escolar a data “20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra”, nas instituições de ensino públicas e privadas de nosso país (BRASIL, 2003). A Lei n. 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essas legislações educacionais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, que rege a Educação nacional (BRASIL, 2008).

A Educação antirracista com base nas epistemologias do Sul, ou seja, nos conhecimentos e saberes de grupos historicamente excluídos pela Ciência moderna, como africanos, povos originários, entre outros, visa a “descolonização do saber” (SANTOS, MENESES, 2010, p. 26), dos currículos e práticas pedagógicas ancoradas no paradigma tradicional, ocidental e eurocêntrico. As epistemologias do Sul são um convite ao amplo reconhecimento das experiências de conhecimento no mundo, propiciando o combate ao epistemicídio e a valorização da diversidade de saberes dos povos, sem hierarquizações, a fim de que as instituições de ensino sejam um mosaico de histórias, culturas, conhecimentos e saberes (SANTOS, 2019; GOMES, 2019; SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Nessa perspectiva, ao vislumbrar a Educação antirracista fundamentando-se no aporte teórico das epistemologias do Sul, especificamente das epistemologias negras e com metodologia ativa, na Educação Superior, nesse texto estarão em destaque o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na formação continuada e inicial de professores e professoras da UNIFAL-MG, campus de Alfenas.

Esse capítulo pretende apresentar o relato de experiência do ensino de História negra e das relações étnico-raciais no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul na perspectiva da Educação antirracista com metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), na disciplina “Educação e Relações étnico-raciais”, no curso de graduação em Matemática, no 1º semestre/2022, da Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, campus de Alfenas.

PRODOC, a formação continuada de professores e professoras na UNIFAL-MG: apresentação

O Plano de Formação Pedagógica do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Federal de Alfenas (PRODOC) está pautado na oferta de condições de desenvolvimento da profissão docente. Assim, o PRODOC desenvolve ações formativas contínuas, entre as quais oficinas de Metodologias ativas. O objetivo das oficinas de metodologias ativas é permitir que os professores e as professoras se instrumentalizem para práticas mais centradas nos estudantes.

As oficinas sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) motivaram o planejamento do ensino de História na perspectiva da Educação antirracista, (re)pensando as relações étnico-raciais e a luta pelo combate ao racismo em diferentes contextos históricos, no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul, a partir da análise de filmes, desenvolvendo atividades segundo alguns dos princípios da metodologia ativa.

Desenvolvimento docente: Aprendizagem baseada em problemas (PBL) como ponto de partida

A Aprendizagem Baseada em Equipes, do Inglês *Team Based Learning* (TBL) surgiu da observação de que aprendemos com situações do cotidiano que apresentam problemas que precisam de solução. As questões a serem solucionadas no dia a dia revelam lacunas de conhecimento que podem ser convertidas em objetivos de aprendizagem.

O PBL pode ser base da estrutura curricular ou estratégia pedagógica para uma parte do currículo. Há cursos, no Brasil e no mundo, cujos currículos são baseados plenamente em PBL, com módulos ou grandes eixos que integram os conteúdos por meio da solução de problemas. Em outros casos, há currículos que privilegiam as metodologias ativas, entre elas, o PBL para integrar o conteúdo das diferentes disciplinas (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014; BATE, HOMMES, DUVIVIER, TAYLOR, 2014).

O PBL é uma estratégia pedagógica em que o ensino está centrado no estudante que dirige seu próprio estudo após identificar

as lacunas de conhecimento e os objetivos de aprendizado dos problemas apresentados. Quanto ao/a professor/a, ele deixa de lado o papel hierárquico de transmissor de conhecimentos e passa a ser facilitador do aprendizado (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014; BATE, HOMMES, DUVIVIER, TAYLOR, 2014).

Atividades pedagógicas em PBL podem promover a integração horizontal de conteúdos do mesmo período do curso e a integração vertical, entre as fases iniciais e mais adiantadas de um curso. Além disso, possibilita a integração entre os/as estudantes, entre os/as professores/as, e entre os/as professores/as e os/as estudantes.

As atividades pedagógicas em PBL partem de um problema elaborado por uma comissão de professores/as a partir dos objetivos de aprendizado das disciplinas do período sendo apresentado aos/as estudantes como texto, vídeo, recorte de notícia ou situação problema (TAYLOR, HOSSAM, 2013; AZER, PETERSON, GUERRERO, EDOREN, 2012).

Para solucionar o problema, os/as estudantes integram os conhecimentos prévios com os conhecimentos que irão adquirir por meio da busca de informações e da própria discussão com os/as colegas. Além dos conhecimentos, desenvolvem-se habilidades de comunicação, trabalho em equipe e raciocínio clínico (TAYLOR, HOSSAM, 2013; AZER, PETERSON, GUERRERO, EDOREN, 2012).

A Comissão de elaboração de problemas privilegia situações comuns e próximas da realidade que os/as estudantes encontrarão no seu futuro profissional. Dessa forma, há aproximação entre a teoria e a prática.

O PBL é uma estratégia pedagógica para pequenos grupos, com os benefícios como maior liberdade, abertura e coesão entre os/as estudantes e destes/as com o/a professor/a. Nesse sentido, o PBL se desenvolve por meio de sessões tutoriais que seguem os sete passos da estratégia pedagógica, a saber:

1. Esclarecimento dos termos difíceis;
2. Identificação dos problemas;
3. Formulação de hipóteses (“brainstorming”);
4. Resumo das hipóteses
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem;
6. Estudo individual;
7. Rediscussão do problema

As sessões tutoriais são intercaladas com períodos para o estudo individual da seguinte forma: Na primeira sessão, chamada de “sessão de abertura”, o problema é apresentado aos/às estudantes que leem e identificam e esclarecem os termos desconhecidos ou difíceis. Passam para a identificação dos problemas, discutem e, numa “tempestade de ideias”, formulam as hipóteses e identificam as lacunas de conhecimento que são convertidas em objetivos de aprendizagem. Passa-se para a etapa de estudo individual e, após uma ou duas semanas, acontece a “sessão de fechamento”, não qual discutem novamente e solucionam o problema por meio da integração dos conhecimentos. O número de situações-problema varia conforme com os temas e o tempo disponível e há experiências de dois ou três problemas por semestre, com duas sessões para cada problema; na sessão de abertura cumprem-se os cinco primeiros passos do PBL, o intervalo entre as sessões oferece tempo e oportunidade para o estudo individual (sexto passo) e a sessão de fechamento contempla o sétimo passo do PBL (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014; BATE, HOMMES, DUVIVIER, TAYLOR, 2014).

Para as sessões tutoriais de PBL, os/as estudantes são distribuídos/as aleatoriamente em grupos, de dez ou doze participantes para um/a professor/a, aqui chamado de tutor/a. O/a tutor/a deve facilitar o processo de aprendizado e observar se os/as estudantes seguem os sete passos da metodologia. Vale ressaltar que o/a tutor/a não precisa ser um/a especialista no tema do problema nem precisa ter conhecimentos profundos sobre os objetivos de aprendizagem porque, além de não ser sua função dar aula expositiva, ele/a recebe o “guia do tutor” com o problema e os objetivos de todas as unidades curriculares. Além disso, o “guia do tutor” contém um resumo e as principais referências para confirmar se os/as estudantes estão no caminho certo para alcançar os objetivos de aprendizado. Também é função do/a tutor/a favorecer o bom relacionamento do grupo, garantir um ambiente seguro para o aprendizado, em que haja clima de segurança, com espaço realmente protegido para toda dúvida e toda ideia ser valorizada e para favorecer a discussão e a participação de todos os/as estudantes. Outra função do/a tutor/a é cobrar dos/as estudantes as referências utilizadas e estimular a busca adequada às bases de dados.

Finalmente, é função do tutor avaliar o aprendizado e oferecer *feedback* aos estudantes (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014; BATE, HOMMES, DUVIVIER, TAYLOR, 2014; DAVIS, 1999).

Os/As estudantes devem escolher um/a coordenador/a e um/a relator/a para cada sessão. O/A coordenador/a lidera o grupo tutorial, encoraja a participação de todos os/as colegas, mantém a dinâmica do grupo tutorial e apoia o/a relator/a no registro adequado dos objetivos de aprendizagem. O/A relator/a anota as discussões e os eventos ocorridos de forma clara, concisa, fiel e com respeito às opiniões do grupo.

A desvantagem do PBL é a necessidade de investimento pessoal e material, já que os professores e as professoras devem ser capacitados para o uso adequado da estratégia pedagógica e cada docente se dedica a um pequeno grupo de estudantes (8 a 12 estudantes).

Relato de experiência: a Educação antirracista com metodologia ativa na formação inicial de professores e professoras na UNIFAL-MG

A participação na Oficina de metodologia ativa PBL despertou o interesse por uma prática que favorecesse o engajamento do/a estudante e motivada pelo desejo de aplicar os novos conhecimentos, planejou-se uma prática pedagógica com os seguintes princípios:

- Ensino centrado no/a estudante;
- Construtivista/ ativo;
- Contextual;
- Autodirigida.

Para isso, elaborou-se um texto que contemplasse os objetivos de aprendizagem da disciplina e que fosse:

- Realístico e baseados em fatos reais;
- Envolvente e capaz de estimular integração dos conhecimentos da disciplina;
- Desafiador, mas ajustado ao nível prévio de conhecimento dos/as estudantes;
- Endereçado aos objetivos preestabelecidos;

- Lógico no seu desenvolvimento (método dedutivo);
Partindo dos objetivos:
 - Estudar a História negra e as relações étnico-raciais em diferentes contextos históricos Brasil, Estados Unidos e África do Sul a partir da análise de filmes;
 - Pesquisar a História e a luta antirracista do povo negro no Brasil, EUA e na África do Sul.
- Caso:

Antes da apresentação do caso, na disciplina de “Educação e relações étnico-raciais” a professora já havia desenvolvido estudos sobre a Educação antirracista e sua legislação, a História do povo negro no Brasil a partir dos estudos de intelectuais negros, tais como Carlos Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva em *Educação como exercício de diversidade* (2005), Abdias do Nascimento em *O genocídio do negro brasileiro*: (2017) e Lélia Gonzalez em: *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020) livro organizado por Flávia Rios e Márcia Lima, trabalhando os conceitos de racismo, do mito da democracia racial, das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Dessa maneira, os/as estudantes já tinham conhecimentos prévios sobre a legislação, a Educação antirracista e a História negra no Brasil.

Em uma dessas aulas, alguns/algumas estudantes ressaltaram que queriam conhecer mais sobre a História do povo negro nos Estados Unidos e na África do Sul. Por isso, redigiu-se o caso (problema) instigando a pesquisa sobre a História negra no Brasil, nos EUA e na África do Sul, problematizando:

Como o racismo e as relações étnico-raciais foram construídos historicamente em diferentes contextos?

Como a História negra, as lutas do povo negro foram representadas nas produções cinematográficas?

No mundo contemporâneo, capitalista, globalizado e neoliberal, textos, imagens, músicas, documentários, séries, filmes entre outros audiovisuais nos interpelam sobre a vida do presente e/ou do passado, e às vezes projetam o futuro, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a internet e a conexão à rede mundial, o acesso às redes sociais, ao cinema, ao Youtube, a Netflix, entre outros espaços.

Considerando que a Escola dos *Annales* (1929) questionou a História Tradicional e propôs a história-problema, novas abordagens e novos objetos, ampliou o conceito de documento e tempo, propondo o tempo da longa duração, ou seja, a análise de transformações e permanências, as mudanças, as semelhanças e as diferenças na história humana. No ensino de História se propôs o estudo da História negra a partir da análise de filmes. Assim, pode-se depreender que os filmes fazem registros da vida contemporânea e/ou “reconstroem o passado, revivendo guerras, batalhas, amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer” (BITTENCOURT, 2011, p. 353).

Os filmes proporcionam o entretenimento como também fazem representações da história, da vida humana do presente, passado e/ou do porvir. O filme na pesquisa histórica poderá se constituir em fonte documental de análise e/ou recurso didático-pedagógico no ensino de História. A análise fílmica pressupõe considerar o contexto histórico de produção, quem o produziu, a direção, analisando as relações entre os filmes, a cultura e a sociedade (BITTENCOURT, 2011; VALIM, 2012).

No ensino de História na perspectiva da Educação antirracista, por meio da proposta pedagógica com metodologia ativa, se objetivou (re)visitar e analisar a História negra a partir de filmes. Por isso, foram selecionados os seguintes filmes:

- “Besouro” (2009), de direção João Daniel Tikhomiroff. Esse filme fez a representação da vida e das lutas do povo negro no Brasil pós-abolição, o racismo e as desigualdades sociais, raciais e de gênero, a capoeira e os capoeiristas, por meio da trajetória de vida de Besouro.
- “Mississipi em Chamas” (1988), de direção Alan Parker. Esse filme fez a representação da segregação racial nos EUA, a luta pelos direitos civis do povo negro e das ações da Ku Klux Klan (KKK). A KKK é uma organização que surgiu no século XIX, após aprovação da 13ª emenda constitucional que pôs fim a escravidão do povo negro. A KKK, desde o seu surgimento e ao longo do século XX (contexto histórico de produção do filme “Mississipi em Chamas”), fez a defesa da supremacia branca, pondo em prática o racismo, a discriminação e o extermínio do povo negro.

- “Um Grito de liberdade” (1987), de direção de Richard Attenborough. Esse filme fez a representação da luta do povo negro na África do Sul contra o *apartheid*, com destaque a trajetória de vida do ativista negro Steve Biko e ao movimento da Consciência Negra. Enquanto Nelson Mandela permanecia preso, Steve Biko e outros ativistas negros seguiram o combate ao *apartheid* e lutaram em prol da libertação do povo sul-africano.

É importante expor que o ensino de História na perspectiva da Educação antirracista com a utilização da metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) já estava previsto no programa de ensino da disciplina: “Educação e relações étnico-raciais”, desde o início do 1º semestre do ano acadêmico de 2022.

Na metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o problema contemplou os filmes selecionados e mencionados anteriormente. O problema foi redigido pela professora da disciplina de “Educação e relações étnico-raciais” Ana Lúcia da Silva, com orientação da professora Gabriela Itagiba Aguiar Vieira que ministrou a oficina de Metodologia ativa - Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), no PRODOC, da UNIFAL-MG, em 2022.

Dinâmica proposta:

- A 1ª semana. Aulas presenciais, com 4 horas/aulas. Apresentação do caso (problema) para a turma de Matemática - Licenciatura. Na sala de aula com a turma de Matemática foram feitas leituras para conhecimento do caso, por meio de narração e interpretação dos personagens. Uma estudante leu como se fosse a Marli, e outro estudante representou o Pedro, personagens do caso.

Caso: apresentação do problema

Marli: - Oi, Pedro, tudo bem?

Pedro: - Tudo bem, Marli, conta para mim o que você fez nesse final de semana.

M: - Eu fiquei de boa em casa! Mas, não me esqueci daquela entrevista do Abdias do Nascimento, quando ele falou que no início do século XX, no Brasil, existiam racismo e discriminação racial tal como nos Estados Unidos, mesmo não tendo *apartheid* aqui.

P: - Para com isso, Marli! Racismo não existe no Brasil, isso é mi mi mi... Vivemos bem aqui, somos cordiais, o país do futebol, do carnaval, do samba...

M: - Eu não acredito que você pensa assim! Rapaz tem que estudar mais! Como eu sei que você não gosta de ler muito, começa vendo o filme “Besouro”, cinema nacional.

P: - Se te faz feliz, Marli, kkkkk... Eu vou assistir esse tal “Besouro”.

M: - Ah! Pedro...

P: - Fala Marli, o que é agora?

M: - “Mississippi em chamas” já viu? Esse filme mostra como era a vida do povo negro nos EUA.
 P: - Não. Eeeee Marli, você e sua mania de querer ensinar História com filmes. História se aprende na escola!
 M: - Pedro, eu não acredito que estou ouvindo isso!
 P: - Marli, eu pensei que você fosse romântica, gostasse de filmes românticos! Agora, essa de racismo no Brasil e nos EUA com filmes, nossa, muito sério. Fala pra mim de um filme romântico, de ação...
 M: - Ah, Pedro, eu posso até ser romântica, mas gosto de aprender a história e as lutas do povo negro com filmes também.
 P: - Para com isso, Marli, o Brasil é uma democracia racial!
 M: - Pedro, daqui a pouco você irá dizer que nos EUA e na África do Sul não tiveram racismo e *apartheid*!
 P: - Marli acho que você tem assistido muitos filmes, aí fica “paranoica” com essa “coisa” de racismo, *apartheid*.
 M: - Eu, Pedro, se fosse você, assistiria ao filme “Um grito de liberdade”, para ver como era a vida do povo negro na África do Sul, quando tinha *apartheid*.
 P: - Marli, eu gosto de você, mas quando começa com essa de racismo, discriminação, *apartheid*, não dá, para com isso mulher! Que tal no próximo final de semana darmos um rolê, ir pra balada!?
 M: - Pedro, para você com isso! Vai estudar um pouco “migo”, para não passar vergonha por aí!
 P: - Nossa Marli! Precisa falar assim comigo!?
 M: - Pedro, vamos fazer assim, veja esses filmes, estuda um pouco, depois a gente conversa.
 P: - Bom, Marli, se é para felicidade da nação, diga ao povo que verei esses tais filmes! Kkkk...
 M: - Que legal, Pedro, somos jovens, temos muito que aprender ainda nessa vida!
 P: - Marli, se eu fizer isso, depois a gente pode dá um rolê ou uma baladinha juntos!?
 M: - Se fizer, quem sabe! Depois nos falamos. Bora, bora, bora, pra sala, que nossa aula já vai começar.

Nessa prática didático-pedagógica, os/as estudantes foram apresentados ao caso sobre o qual debateram. Identificaram-se os termos desconhecidos e identificaram lacunas de conhecimentos e objetivos de aprendizagem.

- Na segunda leitura desse caso, a professora solicitou aos/as estudantes que grifassem os termos que consideravam desconhecidos e os filmes que não haviam sido assistidos, anotassem no caderno e/ou notebook para pesquisa. O prazo foi de 15 dias para pesquisa.
- A 2ª semana de estudo. Assistir aos filmes e realizar a pesquisa (intervalo de 15 dias)

Pesquisa individual. No intervalo de 15 dias até as aulas seguintes, os/as estudantes dirigiram seus estudos de forma a contemplar os objetivos de aprendizagem e preencher as lacunas de conhecimentos.

- A 3ª semana de estudo. Aulas presenciais, com 4 horas/aulas.

Nessas aulas, os/as estudantes retomaram o caso e apresentaram os resultados dos seus estudos na roda de conversa, informando onde realizaram a pesquisa, as referências.

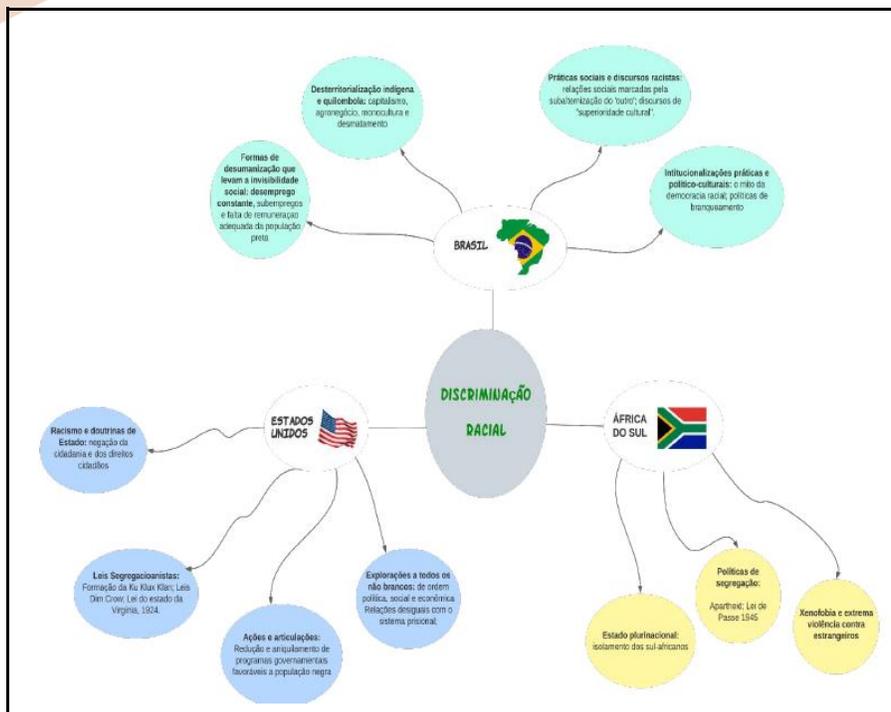
A turma foi dividida da seguinte forma: um coordenador, um relator, e participantes. Coordenador(a): coordenou as apresentações, incentivando todos/as estudantes a falarem sobre o tema de estudo.

Relator(a): anotou as ideias centrais das apresentações, das impressões dos filmes assistidos e a pesquisa realizada sobre apartheid.

Participantes: cada estudante apresentou seu estudo, as impressões sobre os filmes “Besouro” (2009) de direção João Daniel Tikhomiroff, “Mississipi em Chamas” (1988) de direção Alan Parker e “Um Grito de liberdade” (1987) de direção de Richard Attenborough, e também os resultados da pesquisa realizada.

Na 4ª semana, Aulas presenciais, com 4 horas/aulas e também a organização e a apresentação de um Mapa conceitual/mental.

Segue um exemplo de mapa conceitual/mental feito pela acadêmica Isabela Aparecida Silva Reis:



Avaliação dos/as estudantes:

O processo de avaliação do estudo com metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):

- Pesquisa. Valor: 2,0 (dois, zero) pontos.
- Participação em sala de aula e a apresentação do estudo, as impressões/análises dos filmes e os resultados da pesquisa realizada. Valor: 3,0 (três, zero) pontos.
- Organização e apresentação do mapa conceitual em sala de aula. Valor: 5,0 (cinco, zero) pontos.

Essa foi a segunda avaliação do 1º semestre de 2022, na disciplina de “Educação e relações étnico-raciais”. Valor total: 10,0 (dez, zero) pontos.

Percepção dos/as estudantes:

Os/as estudantes gostaram do desenvolvimento do estudo sobre a História negra e a luta antirracista por meio de filmes e a metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

Uma forma diferente de estudar, onde não ficaram apenas ouvindo, como nas aulas expositivas. Já que apenas algumas pessoas participam.

Com a metodologia ativa PBL, os/as estudantes tiveram que estudar/pesquisar, organizar o estudo individual, depois apresentarem em sala de aula. Assim, participaram mais da dinâmica de estudo e discussões acerca dos conteúdos em sala de aula.

Eles e elas também ressaltaram que era muito bom saber que a UNIFAL-MG, por meio do PRODOC possibilita a formação continuada de professores e professoras na Instituição de Ensino Superior.

Atividades finais da disciplina “Educação e relações étnico-raciais”

A professora da disciplina como tutora da metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), procedeu a avaliação dos/as estudantes, fazendo um *feedback* do estudo realizado. Para o último dia de aulas da disciplina ela disponibilizou um texto de estudo em PDF:

SILVA, Ana Lúcia da. PRIORI, Angelo. O movimento social *Black Lives Matter* nos EUA e no Brasil: da violência racial e policial ao genocídio do povo negro. PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni (orgs.). **Ensino de História, diversidade e Educação antirracista**. In: Curitiba: Brazil, Publishing, 2020. p. 89 - 124.

Assim, nós retomamos os estudos da Educação antirracista com metodologia ativa - PBL. A professora falou sobre a biografia de Nina Simone, musicista e instrumentista, que conviveu com Martin Luther King e Malcolm X, nos EUA, inserindo-se na luta antirracista pelos direitos civis do povo negro. Posteriormente, apresentou-se um audiovisual disponível no *Youtube*, onde Nina Simone ao piano, cantou “Mississippi Goddam” ou “Maldito Mississippi”. Observação: configurou-se esse vídeo para apresentar a legenda em português.

Vídeo. “Nina Simone: Mississippi Goddam” ou “Maldito Mississippi”. Disponível no site: <<https://youtu.be/LJ25-U3jNWM>> Acesso em: 16 nov. 2022

Além disso, a professora indicou outras referências para quem quisesse ler e/ou pesquisar em outro momento, mesmo após a finalização da disciplina. Ela levou e apresentou esses livros em sala de aula, comentando cada um:

BENJAMIN, Anne (org.). **Parte de minha alma/Winnie Mandela**. Trad. Luiza Ribeiro. São Paulo: Círculo do livro, 1984.

GOMES, Flávio dos Santos. LAURIANO, Jaime. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JUNQUEIRA, Mary A. **Estados Unidos: a consolidação da nação**. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: a formação da nação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2016. (Para entender)

NARO, Nancy Priscilla S. **A formação dos Estados Unidos**. São Paulo: Atual, 1994. (Discutindo a História)

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAIL, John. **Winnie e Nelson Mandela**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

Na disciplina “Educação e relações étnico-raciais” objetivou-se o estudo da História negra, analisando como o racismo e as relações étnico-raciais foram construídos historicamente em diferentes contextos, como também as lutas antirracistas do povo negro.

Considerações finais

Nesse relato de experiência se apresentou as possibilidades do trabalho didático-pedagógico de ensino de História na perspectiva da Educação antirracista com metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), (re)pensando a luta do povo negro no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul, problematizando como o racismo e as relações étnico-raciais foram construídos e combatidos historicamente, a partir da análise dos filmes “Besouro” (2009) de direção João Daniel Tikhomiroff, “Mississippi em Chamas” (1988) de direção Alan Parker e “Um Grito de liberdade” (1987) de direção de Richard Attenborough.

No desenvolvimento desse trabalho didático-pedagógico, constatou-se que a metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) instigou e levou os/as estudantes a organizarem o estudo, a pesquisa, a apresentação individual e em grupo, a organização e apresentação do mapa conceitual/mental.

Eles e elas participaram mais das discussões dos conteúdos de estudo, em sala de aula. Dessa forma, o estudo teve como protagonistas os/as estudantes, e não apenas a professora da disciplina (com a função de transmissora de conteúdo).

Enfim, visou-se uma Educação antirracista e em Direitos Humanos ancorada nas epistemologias do Sul, com metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), diversas linguagens, tais como textos, vídeos de divulgação científica, arte, audiovisuais como filmes, videoclipe e músicas. A Educação antirracista que proporcione o combate ao epistemicídio, o racismo, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, o machismo, o classicismo, entre outras práticas de opressão, estabelecendo diálogos acerca de raça, gênero e classe.

Referências

- AZER S.A., PETERSON R., GUERRERO A.P.S., EDGREN G. Twelve tips for constructing problem-based learning cases. *Medical Teacher*, 34:361-367, 2012.
- BATE E., HOMMES J., DUVIVIER R., TAYLOR D.C.M. Problem-based learning (PBL): Getting the most out of your students—Their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84. *Medical Teacher*, 36:1-12, 2014.
- BENJAMIN, Anne (org.). **Parte de minha alma/Winnie Mandela**. Trad. Luiza Ribeiro. São Paulo: Círculo do livro, 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: 2011. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)
- BORGES M.C., CHACHÁ S.G.F., QUINTANA S.M., FREITAS L.C.C., RODRIGUES M.L.V. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2014;47(3):301-7 <http://revista.fmrp.usp.br>.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, definiu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, alterando a LDBEN, Lei n. 9.394/1996.

- BRASIL. Lei n. 10.639/2008, definiu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana e afro-brasileira, alterando a LDBEN, Lei n. 9.394/1996.
- DAVIS MH, Harden RM. Problem-based learning: a practical guide. AMEE Medical Education Guide n.15. Medical Teacher, 12(2):130-140, 1999.
- GOMES, Flávio dos Santos. LAURIANO, Jaime. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223 - 246. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 181 - 228.
- JUNQUEIRA, Mary A. **Estados Unidos: a consolidação da nação**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: a formação da nação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MAHARAJ, Mac. KATHRADA, Ahmed (consultores editoriais). **Mandela: retrato autorizado**. Trad. Alexandre Moschella e Joana Canedo. São Paulo: Allestrade, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2016. (Para entender)
- NARO, Nancy Priscilla S. **A formação dos Estados Unidos**. São Paulo: Atual, 1994. (Discutindo a História)
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- RIOS, Flávia. LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos/ Lélia Gonzalez**
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. Introdução. SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 - 27.
- SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Ana Lúcia da. PRIORI, Angelo. O movimento social Black Lives Matter nos EUA e no Brasil: da violência racial e policial ao genocídio do povo negro. PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni (orgs.). **Ensino de História, diversidade e Educação antirracista**. In: Curitiba: Brazil, Publishing, 2020. p. 89 - 124.

TAYLOR D.C.M., HOSSAM H. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher*, 35:e1561-e1572, 2013.

VAIL, John. **Winnie e Nelson Mandela**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

VÍDEO. “Nina Simone: Mississippi Goddam” ou “Maldito Mississippi”. Disponível no site: <<https://youtu.be/LJ25-U3jNWM>> Acesso em: 16 nov. 2022

VALIM, Alexandre Busco. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283 - 300.

Filmes

“Besouro” (2009) de direção de João Daniel Tikhomiroff.

“Mississippi em Chamas” (1988) de direção de Alan Parker.

“Um Grito de liberdade” (1987) de direção de Richard Attenborough.

STOP MOTION USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM SALA DE AULA, UMA PROPOSTA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EJA

MACHADO, Adilma Gomes da Silva (UFPB)¹
SILVA, Charlene de Lima Alexandre da (UFPB)²

Introdução

Um dos grandes desafios das unidades educacionais nos dias atuais é a formação do estudante que domine várias áreas do conhecimento, habilidades, competências, visando ampliar conhecimentos e capacidades. Para que os alunos tenham sucesso no âmbito da vida escolar, as tecnologias são aliadas no ensino-aprendizagem de uma comunidade leitora.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA é um dos pilares da modalidade de educação, fazendo com que pessoas fora de sua faixa etária possam concluir os estudos e assim fazer parte da sociedade como um todo, porém na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam algumas lacunas para este tipo de modalidade, mas pode-se encaixar perfeitamente, adaptando o currículo alinhando prioridades.

O uso da tecnologia na educação digital de informação e comunicação também vem exposto no mesmo documento citado acima e são incorporadas às práticas docentes no sentido de fomentar aprendizagens significativas, despertando interesse dos estudantes promovendo alfabetização e letramento digital.

Para Moran (2006) “Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”.

O acesso e inclusão da pessoa surda a esta alfabetização e letramento na modalidade EJA, continua sendo bastante discutida nos espaços acadêmicos e tem sido fonte inesgotável de conhecimento e debate, por isso a importância de trabalhos como estes aqui mencionados.

¹ Mestranda pelo Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, adilmalibrasp@gmail.com

² Mestranda em Linguística pelo Proling- UFPB, charlene.limaalexandre@gmail.com

O *Stop Motion* nesta perspectiva, se torna um recurso interessante para a alfabetização e letramento digital de pessoas surdas em salas de aulas inclusivas, pois as questões visuais são bastante exploradas. Neste contexto da EJA, o uso das ferramentas, pode explorar técnicas de animação e assim provocar interesse no público surdo, jovens e idosos.

A técnica de animação provém de sequências de imagens, desenhos, fotografias, apresentadas que dão movimento e proporcionam uma ilusão de ótica para quem a observa. Precisa de muita criatividade, por ser uma forma artesanal de se fazer um filme ou curta-metragem de algo.

A proposta da alfabetização e letramento a partir do uso de tecnologias pelo *Stop Motion* com a proposta de escola inclusiva, comunga com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que em seu artigo 1º assegura que “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania”.

A mesma lei em seu artigo 3º que sejam diminuídas e entende as barreiras comunicacionais e na informação: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite receber mensagens e informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”.

O projeto apresentado foi desenvolvido em uma escola da cidade do Recife com atividades desempenhadas pelo professor de Arte e uma intérprete de Libras, que desempenharam o trabalho com estudantes surdos da EJA inclusos, como também aos demais estudantes, zelando pela proposta inclusiva e de interação.

Apresenta-se como objetivos: I- Analisar o uso do stop motion como ferramenta de ensino- aprendizagem na EJA, II- Observar a metodologia do stop motion como facilitador na inclusão digital de estudantes surdos inclusos em sala de aula; III- Explorar as experiências vivenciadas, a partir de diversidade enfrentadas pelos alunos do EJA que contemplam também alunos com deficiência (surdos); IV- Perceber as mudanças dos alunos, no comportamento e interação nas aulas de Arte, a partir de trabalhos conjuntos.

Neste projeto, propõem-se considerar o stop motion não somente pelo aspecto do funcionamento na sala de aula nas escolas, mas a intenção é compreendê-lo abrangendo os aspectos

interacionais, sociais e, sobretudo, linguístico. O Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, apontou que mais de 10.000.000 da população brasileira apresenta algum grau de nível de surdez.

A lei nº 10.436/ 2005 a Lei de Libras traz a língua como direito linguístico da pessoa surda para se comunicar e interagir. São esses aspectos que nossa pesquisa pretende colocar em evidência para discutir a questão da interação por meio de recursos visuais como o *Stop Motion*.

Metodologia

Nossa pesquisa é do tipo qualitativa que adota como perspectiva descritiva e observacional. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva “descreve determinada população ou fenômenos”. Nesse sentido, adotou-se a atitude de observação de colocar em suspenso todos os nossos juízos acerca das relações entre interação, ensino-aprendizagem da pessoa surda, tecnologias da informação e comunicação como forma de inclusão na EJA.

Apontou-se a postura de deixar os sujeitos se expressarem, de forma livre, suas experiências acerca do tema com criatividade. Marconi e Lakatos (2010, p 155) explicitam sobre a abordagem qualitativa compreendem que:

Trata-se de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

O interesse, no primeiro momento, são as observações, descrições e explorações do fenômeno da interação com o uso do *Stop Motion* elaborados pelos sujeitos da pesquisa, preocupou-se neste trabalho alcançar uma generalização por meio da frequência com que determinados dados serão relatados. A proposta é investigar as relações entre os estudantes dentro da sala de aula.

Consequente Sampieri (2013, p. 419) a observação qualitativa infere que:

Não é uma mera contemplação (sentar-se para ver o mundo e tomar notas). Implica entrarmos profundamente em situações sociais e

mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações. Como também explorar ambientes, descrever comunidades, compreender processos, identificar problemas.

O presente artigo foi desenvolvido em uma escola com estudantes surdos e ouvintes da modalidade EJA de ensino da rede pública de Recife, ocorrido em 2021 entre os meses de novembro e dezembro do referido ano. A atividade estava prevista dentro do planejamento escolar da docente do Componente Curricular Arte, porém foi feito um recorte e será apresentada a análise das concepções de interações em apenas uma turma da EJA IV.

Sampieri (2013, p. 417) explicita os procedimentos para coletas de dados, compreende:

A coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidiano dos participantes ou unidades de análise. No caso dos seres humanos em seu dia a dia: como falam, em quem acreditam, o que sentem, como pensam, como interagem, etc. O processo qualitativo é o próprio pesquisador ou os próprios pesquisadores.

Os estudantes apresentavam no total de 12, divididos em grupos de 3 (três), dentre eles 3 (três) alunos surdos em uma mesma sala, facilitando a divisão das turmas e cada grupo ficou com um surdo para participar e observar, assim a inclusão e a interação entre os participantes era mais tranquila de ser observada. A amostra segundo Sampieri et al. (2013) “o processo qualitativo é um grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades, etc., sobre o qual devemos coletar dados, sem que necessariamente seja representativo do universo ou população”

A turma foi dividida em grupos de três, entre surdos e ouvintes que desenvolveram uma animação em *stop motion* sobre a utilização atual da tecnologia relacionada aos desenhos e imagens do dia a dia escolhida por cada grupo, a partir de vivências do cotidiano e assim observar possíveis desdobramentos.

Após a finalização da pesquisa por parte dos alunos, a professora de Artes promoveu a discussão com a turma. Com base na discussão e em todos os dados levantados, os grupos tiveram base para nas aulas criar um roteiro e produzir uma animação em *stop*

motion que ilustrasse a vida cotidiana em um curta-metragem que foram expostas a realidade de cada grupo.

Planejar a aula com a professora de Artes e discutir como intervir na sala de aula com uma atividade que chame a atenção dos alunos, chama-se atenção para o planejamento prévio para execução de uma aula produtiva, assim as novidades que forem aparecendo no caminhar, poderão ser discutidas e reorganizadas.

Segundo Libâneo (1994, p. 01) infere sobre planejamento escolar:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

Nesta perspectiva, o planejamento escolar, conjunto com o planejamento das aulas comungou em conversar com os alunos sobre animação, fotografia, planejamento, mostrar filmes com o tema e despertá-los a curiosidade, satisfação pessoal, autoestima, filmes e conteúdos que os estimulem dentro e fora da sala de aula.

Referencial teórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é amplamente discutida na BNCC e amplamente difundida no cenário educacional, porém há sempre diálogos acerca da escassez de políticas públicas no Brasil, inclusive nos últimos anos houve muitos retrocessos.

O objetivo da EJA é oferecer ao estudante o acesso de pessoas fora da faixa etária, proporcionando uma educação de qualidade, ela é pautada na inclusão e qualidade social, fazendo com que a escola continue garantindo uma formação integral, com vistas à melhoria de vida e benefícios da vida escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a EJA aparece em seu artigo 37 da e salienta que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Afirmando o que foi posto anteriormente e assim dialogando com diversos conceitos, diferentes visões que permeiam de modo significativo a EJA de fato.

A educação de surdos também faz parte dessa gama de discussões, ela não é estanque e está em discussões acaloradas desde o século passado, pois quando se fala de educação de surdos, apresenta-se muitas teorias que traz até os dias atuais.

A Libras ainda é um desafio dentro e fora da sala de aula, os estudos sobre o contexto histórico, linguístico, de aprendizagem e de quem faz uso da língua, ainda há muita reflexão, pela diversidade das comunidades surdas existentes no Brasil. E esta discussão se estende também a EJA, como também a interação dessas pessoas dentro de uma sala de aula inclusiva.

De fato, assim como a EJA, no contexto de discussão de políticas públicas, a Libras também vive um momento de muitas dúvidas, por vezes compreendida erroneamente, sem a participação das pessoas surdas para dialogar sobre o assunto.

Ao surdo na EJA o uso de novas tecnologias em sala de aula, vem auxiliar nas competências e habilidades, a sua forma de usar, de maneira responsável, que facilitem o processo de letramento digital, como também seu uso de recursos e linguagens que ajudem no cotidiano do estudante.

À luz das Tecnologias da Informação e comunicação a Base Nacional Curricular infere que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Quanto ao letramento da Pessoa surda, Lodi (2004) apresenta algumas discussões sobre práticas de letramento das pessoas surdas que são observadas diariamente e refletem na concepção do que significa a palavra. Não se trata apenas de ensinar ao surdo ler e escrever, é importante que o estudante identifique e entenda seu papel no mundo como cidadão.

Para tratar do tema, a autora também conceitua letramento como um conjunto de uso social inserida no seu dia a dia que reflete na linguagem e também se relacionam e interagem nas ações e ao uso de materiais escritos, que se entrelaçam, intrinsecamente, com valores socioculturais, linguístico-discursivos e político-ideológicos.

A caracterização do *stop motion*, segundo Barry Purves e João Eduardo Nóbrega Tortello (2011), compreende como a não mais refinado que os objetos e personagens possuem, são diferentes dos feitos em computadores, porém são as imitações que deixam os seres inanimados incríveis, pois é um ser sem vida interagindo com movimentos tomando formas.

O *stop motion* tem a função de animar aquilo que não tem movimento, que se apresenta naturalmente estático, a técnica surgiu em Paris, com George Méliès e o nome faz referência à câmera que parou de gravar, por isso o nome, nos dias atuais, os filmes fotografados e colocados para dar movimento levam o nome da técnica.

Antes a técnica era gravada com objetos fotografados com fundo preto, hoje se usam várias outras técnicas, como a massinha de modelar e precisam ser flexíveis e se adequar aos movimentos e duração para fotografar e fazer os filmes, é preciso também dominar técnicas de performance, ilusão, instinto e criatividade.

Para CIRIACO (2011), O *Stop Motion* só ocorre devido ao fenômeno da Persistência Retiniana, essa técnica causa uma ilusão no cérebro quando o filme é feito com 24 fotografias a cada segundo, que nada mais é que uma ilusão de ótica.

Os estudos apontam que a ferramenta de baixo custo, dá movimento à várias fotografias colocadas em um aplicativo ou junta-se às fotografias para dar mobilidade e assim é possível fazer filmes de curta-metragem que se movimentam.

Com esta técnica estudada e organizada pelo professor, foi possível aproveitar a atual situação pandêmica vivida desde 2020 no Brasil, a volta no sistema de revezamento por quantitativo de alunos em sala de aula fez com que professores reinventaram a ideia de aulas mais atrativas, principalmente com o uso de celulares não só nas salas de educação anos iniciais e finais, mas também na turma de EJA.

A tecnologia na educação segundo o teórico Moran (2009) ajuda o estudante a aprender e utilizá-las de forma responsável e ativa no seu dia a dia, eles são protagonistas de uma tecnologia acessível que pode fazer a diferença na sala de aula e na forma de novas aprendizagens.

Para Moran (1998, p. 148- 152), argumenta sobre a construção do conhecimento e aponta:

[...] o conhecimento a partir de um processo multimidiático é mais “livre”, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pela questão sensorial, pelo emocional e pela questão racional, uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria convergências e divergências instantâneas, que precisam de um processamento múltiplo, instantâneo e respostas imediatas.

Assim, a interação com os professores e com os outros alunos faz com que a comunicação se torne afetiva e acolhedora com seus estudantes através de relação consigo e com o sujeito social ali apresentado, aguçando a criatividade e novas práticas, além de motivar os discentes e produzir material diferenciado para uma sala de aula mais significativa.

Resultados e discussão

Nossa pesquisa é do tipo qualitativa que adota como perspectiva descritiva e observacional, assim pode-se apresentar maior visão de vários fenômenos identificados nesta discussão que traz uma maior relevância para o trabalho e corroboram para um ensino-aprendizagem mais profundo.

Apresentar uma oficina para os alunos de Stop Motion - é uma técnica de animação com várias fotografias e fotogramas, usando como recurso uma máquina de filmar, uma máquina fotográfica ou um computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, os mais comuns são a massa de modelar ou massinha, na área de fotografia, e assim ajude os alunos a construir uma aula mais dinâmica e divertida, com uso de outras metodologias e não apenas trabalhando a cartilha ou livros didáticos.

Alunos da EJA, como também os alunos com deficiência, neste caso estudantes surdos, são capazes de confeccionar outros trabalhos que aguçam sua imaginação diferentes formas de aprender a ler, escrever e se tornar leitor de uma forma diferente.

Na observação ficou evidenciado na metodologia da professora, que se debruçou a organizar aulas dinâmicas da sala de aula que contemplem também os alunos surdos, um exemplo prático, a professora trabalha com uso de imagens que retrata o cotidiano real, assim, a experiência fica mais próxima possível da realidade.

A) Toda a comunidade escolar foi envolvida nesse processo, tanto os alunos como professores e outras turmas.

A oficina não gerou custos, pois foi explicado aos alunos que não precisava de câmera fotográfica profissional, até de um celular poderia tirar as fotos, o importante era que eles tirassem fotos de tudo o que achavam importantes, guiados pela docente. Os materiais foram usados com recursos da escola e materiais próprios da escola, a edição do pequeno filme ficou com os próprios alunos, que tiraram as dúvidas com muita interação.

B) Lápis, lápis de cor, papel, câmera fotográfica, computador, mesa de luz, lanternas, fantasias de carnaval, Movie Maker, filmes, tv.

Aulas expositivas de interação e diálogo, com apoio de recursos audiovisuais, leituras de textos, exposição de desenhos, fotos e apresentação de filmes, mesas, cadeiras, quadro branco, piloto, computadores, dois por alunos.

Os objetivos foram alcançados, pois levaram os alunos a refletirem sobre a dinâmica de comunicação, do uso das tecnologias digitais, de alfabetização e letramento como facilitador nesta questão. Outro ponto importante foi a interação entre os participantes, como também a forma de se aprender produzindo arte.

A transformação da ficção em realidade, feita e apresentada nos desenhos e imagens levadas do cotidiano, trazendo condição para que isso acontecesse estimulando a criatividade, que não é só utilizada na Arte, mas também está presente na Língua Portuguesa, na Língua Brasileira de Sinais, na Matemática, em História e Geografia, prezando pelo direito linguístico do estudante surdo.

Para exploração da criatividade, foram passados filmes de plataformas digitais, com produção já existentes de *Stop Motion* para

estimulação de criação dos filmes pelos grupos. Depois foi pedido aos estudantes fazerem suas próprias pesquisas e socializarem com os grupos em aulas propostas em dias estabelecidos pela professora de sala de aula. As pesquisas foram feitas de forma individual, na internet.

Também relata aspectos tanto das aulas, quanto construção do conhecimento como aspectos físicos da sala. Observamos aspectos como a quantidade de alunos da sala, os materiais disponíveis para professor e alunos,

O livro didático utilizado, a forma de trabalho do professor, a relação didática, dentre outros aspectos, tudo de forma um pouco sucinta, devido ao pouco tempo.

Considerações finais

A tecnologia nos dias atuais se tornou de suma importância nas unidades escolares, ela é capaz de unir e fazer com que os humanos interajam entre si e entre os outros. A forma de ensinar foi repensada, numa sala de aula tão diversificada, através da prática do stop motion esta interação foi percebida e descrita neste artigo.

Notou-se uma melhora considerável no letramento e “rendimento” dos alunos a partir da ideia e socialização do projeto com o stop motion, pois se trata de aulas diversificadas, que une todos os estudantes com tecnologia de baixo custo. A participação nas aulas, como também produção do projeto e depois as perguntas feitas e respondidas, foram levados em consideração pelo docente e pelos estudantes.

Com os alunos divididos em várias turmas, revendo os conceitos, tendo uma oportunidade única, de serem leitores críticos de sua própria produção com posturas de autoavaliação. Uma forma diferente refletindo sobre as críticas construtivas, erros, acertos e melhorias, uma visão bem diferente sobre educação e formas de avaliar.

Com o protagonismo no processo se faz necessário refletir sua importância, sobretudo numa turma tão diversificada, onde outra Língua também faz parte do processo, foi uma experiência rica e com resultados fabulosos, os estudantes apresentaram o trabalho durante um período tão curto, sobretudo, num pós-pandemia.

Espera-se que estudos como estes venham estimular mais discussões sobre o assunto, que não se cessem, pensando a interação de estudantes surdos numa sala de aula inclusiva e a importância da EJA para os que, no tempo escolar, tenham a garantia de sucesso, uma educação emancipatória e de qualidade.

Referências

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08/10/2022.
- _____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08/10/2022.
- _____. **Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Lei/L10436.htm>. Acesso em 30/10/2022.
- _____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30/10/2022.
- _____. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a modalidade de educação de surdos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 05/10/2022.
- _____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05/10/2022.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 07/11/2022.
- CIRIACO, Douglas. **O que é o stop motion?** Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/info/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em: 05/10/2022.
- JUNIOR, Alberto Lucena Barbosa. **Arte da Animação.** Técnica e Estética Através da História. Editora SENAC.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos.** 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARCONI, MA. Lakatos, EM. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12 a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **Mudança na Comunicação Social.** São Paulo. Paulinas, 1998.

MOURA, Edgar Peixoto. **50 anos luz, câmera e ação.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

PURVES, Barry. **Stop-motion.** Porto Alegre: Trad. João Eduardo Nóbrega Tortello. Bookman, 2011. 200p.

SOTT, Anthony. **Stop Motion.** Disponível em: <http://www.stopmotionanimation.com/>.

Acesso em: 07/11/2022.

A DÉCADA DO OCEANO E O USO PEDAGÓGICO DO PADLET COMO TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) APLICADA AO ENSINO MÉDIO

ARGUELHO, Maria de Lara Palmeira de Macedo (UFS)¹

SANTOS, Laryssa (UFS)²

LANDIM, Myrna Friederichs (UFS)³

GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto (UFS)⁴

A Década dos Oceanos – 2021-2030

A Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, iniciada em 2021 pela Organização das Nações Unidas (ONU), também denominada de “Década do Oceano” é uma iniciativa de âmbito internacional que busca atrair a atenção para o desenvolvimento sustentável dos oceanos (UNESCO, 2019). O ideal da sustentabilidade oceânica depende de profundas transformações sociais e econômicas, sejam estas transformações conceituais ou práticas, a fim de que possam ser trilhados os melhores caminhos para reduzir a degradação dos oceanos, permitindo que os ambientes marinhos se recuperem dos impactos causados até então pela ação humana e possa ser preservada a biodiversidade marinha em prol da prosperidade da vida.

Esta iniciativa surge como reforço à implementação das ações relacionadas à sustentabilidade de oceanos, mares e recursos marinhos estabelecidas como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 14) selecionados para compor um dos eixos centrais na programação da Agenda 2030 (IPEA, 2018). O sucesso de ambas as ações depende tanto da conscientização da sociedade em relação a sua responsabilidade ambiental, quanto do envolvimento

¹Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: larapalm@yahoo.com

²Graduanda do curso de Química. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: lary.spqr@gmail.com.

³Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: myrna.friederichs@gmail.com.

⁴Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: carmenparisotto@gmail.com.

de diversos agentes formadores de opinião, tais como cientistas, gestores e empresários.

No entanto, para que mudança na condução das políticas de preservação e conservação aconteçam torna-se indispensável a conscientização social da importância dos oceanos e necessita contar com a mobilização de grandes agentes formadores de opinião, tais quais professores, cientistas, gestores e empresários. Neste contexto, a transmissão do conhecimento por meio de canais informativos comuns no dia a dia constitui uma excelente estratégia de comunicação com os estudantes, tornando-se uma importante ferramenta na construção de narrativas educacionais.

Para esclarecer a relação do Brasil com a relevância dos ambientes marinhos e das ciências oceânicas, vale destacar que, segundo a Comissão das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUMDM), o país possui reconhecido direito internacional sobre um território marítimo cuja área é em torno de 3,6 milhões de quilômetros quadrados, ambiente este conhecido como Amazônia Azul, com dimensões de biodiversidade ainda desconhecidas (IBGE, 2011).

Além do espaço geográfico, não podemos deixar de considerar a tendência histórica de altas taxas de ocupação dos litorais brasileiros: atualmente, cerca de 26,6% da população brasileira vive na zona costeira (IBGE, 2011). No estado de Sergipe, por exemplo, ecossistemas como manguezais, praias e estuários recebem a pressão antrópica associada a exploração econômica de recursos naturais (FONTES, 2017). e o Zoneamento Ecológico-Econômico Costeiro (ZEEC) que orienta o processo de ordenamento territorial, apesar de sua importância como instrumento de gestão territorial até 2018 sequer existia como agenda política em Sergipe (NICOLODI et al., 2018) e apenas, agora em 2022, foi aprovado o Projeto de Lei nº 334/2021 que trata do ZEEC do Litoral Sul de Sergipe (SOUZA, 2022).

Diante dos dados expostos, é evidente que a conscientização das pessoas e suas responsabilidades socioambientais é parte do processo de busca da sustentabilidade. Neste sentido, as mídias sociais podem contribuir sensivelmente para a educação ambiental (DORIGONI e SILVA, 2016). Neste processo de tomada de consciência e apropriação de saberes, a comunidade científica assume um papel fundamental na iniciativa do diálogo com a comunidade,

principalmente com os jovens e adolescentes, assim possibilitando que atuem (futuramente) na sociedade de modo que altere seu rumo em direção a caminhos sustentáveis (FRANÇA, 2015).

No mundo contemporâneo amplamente tecnológico, cada vez mais, o processo de aprendizagem de toda e qualquer informação, científica ou não, caminha no sentido da interatividade e participação. Não se concebe mais uma escola totalmente desvinculada das redes sociais (RESNICK, 2021), tecnicista e conteudista. Por estes e outros motivos, a educação científica atual requer a utilização de mídias contemporâneas, de canais de comunicação por onde a informação é divulgada rapidamente, permitindo o diálogo e a escuta ativa do alunado, tornando o ato educativo mais focado na discussão, no diálogo e na troca de experiências (PORTO et al., 2017).

Em tempos pós-pandêmicos, de desinformação e de questionamentos sobre o valor da ciência, tanto a educação quanto a ciência necessitam de reafirmação, divulgação e discussão, principalmente em temas complexos e interdisciplinares que apresentam pequena taxa de visibilidade quando comparados a outros assuntos mais comuns. É aí que temos a participação fundamental da mídia, que tem o potencial não só de transmitir o conhecimento, como também de atuar no desenvolvimento de uma cidadania ativa, em que a ação transformadora seja um caminho natural em direção à formação de uma consciência individual e coletiva (PORTO et al., 2011).

Neste sentido, a contínua e crescente contaminação das águas oceânicas por plásticos, metais pesados, material orgânico ou mesmo a mineração do fundo dos oceanos, entre outras atividades que utilizam dos recursos marinhos e têm potencial para causar impacto, representam um grande desafio para que se atinjam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cabendo à comunidade científica e tomadores de decisão trabalhar para vencer tais desafios (HATJE et al., 2018).

Devido a tudo isso, chega-se à ideia de que o uso das redes sociais para divulgação do ODS 14 e das ciências oceânicas, apesar de não ser inédito, tem potencial para ser mais bem explorado e assim constituir-se em apoio pedagógico à territorialização dos ODS, sobretudo em ambiente escolar.

Qualidade do Ensino (ODS-4) e adaptação aos Novos Tempos

O tema da educação contemplada pelo ODS 4 envolve diversas interpretações e possibilidades, principalmente no que diz respeito a robustez dos indicadores utilizados nas mensurações da qualidade, bem como a interpretação de seus resultados frente a especificidades geoeconômicas e sociais. Nos últimos tempos, a análise da qualidade do ensino em diversos países tem sido frequentemente realizada com base em indicadores de qualidade, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), além de outros mecanismos de aquisição de dados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

No Brasil, a qualidade do ensino tende a ser historicamente comprometida por diversos fatores, dentre eles, a oferta insuficiente de vagas nos diversos níveis educacionais e as disfunções no fluxo dos estudantes ao longo de sua formação. Embora os indicadores não estejam totalmente adequados a interpretação da realidade local, perdendo parte da sua representatividade, resultados históricos pouco promissores evidenciam a necessidade de mudanças nos métodos de ensino e nas estratégias governamentais (LEMES, 2015).

Por necessidade ou intenção, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação, desde o início da pandemia deflagrada no Brasil em março de 2020, tiveram seu uso potencializado. Atualmente, estes recursos ganharam espaço e significado. Contudo, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2020, o acesso à tecnologia é uma barreira a ser transposta, uma vez que resultados da pesquisa indicam, por exemplo, que apenas 31,4% (região norte) e 54,7% (região nordeste) dos estudantes da rede pública tem acesso à banda larga no ensino fundamental (INEP, 2021).

A nova abordagem pedagógica associando as TDIC e mídias sociais aos recursos didáticos convencionais, exige que estudantes e professor dialoguem tanto com as informações dos livros didáticos quanto com o conteúdo midiático, produzindo em ambos os atores, um entendimento crítico e mais proativo sobre os temas estudados e conseqüentemente sobre o mundo (RESNICK, 2014).

Contudo, devido à ausência de mecanismos de controle de qualidade das informações nas redes sociais, há o risco real que estudantes tenham acesso à informação pouco científica e/ou completamente errôneas. Cabe, portanto aos professores dos novos tempos, o papel de timoneiros, despertando o senso crítico dos estudantes quanto a veracidade das informações e confiabilidade das fontes. Neste projeto foi avaliado o uso da pesquisa de opinião para compreensão e identificação de meios e a avaliação da eficácia das mídias sociais como ferramenta auxiliar no processo educacional tal qual proposto por Dorigoni (DORIGONI e SILVA, 2016).

Em tempos de isolamento social e desinformação, iniciativas que promovem a educação e valorizam a ciência são de grande valor social, sobretudo quando na abordagem de temas interdisciplinares e complexos como a relação do homem com os oceanos. Vivemos tempos de profundo desequilíbrio dessa relação. Além de ampliarmos intensamente a exploração dos recursos marinhos, a degradação do ambiente tem acelerado o processo de desequilíbrio ecológico com efeitos comprovados na diminuição da biodiversidade marinha.

As alterações químicas e físicas responsáveis pelo branqueamento de corais e o aquecimento das águas oceânicas, tem sido amplamente descrito pela ciência como um processo em evolução. Desta forma, é fundamental a ampla divulgação de ciência para conscientização ambiental, como primeiro passo na mudança de um cenário de devastação para outro de sustentabilidade e desenvolvimento.

Ao longo dos últimos dez anos, vem sendo desenvolvidas pesquisas estritamente científicas sobre a margem continental do Oceano Atlântico na região de Sergipe, sendo de extrema relevância para a devolutiva social através do desenvolvimento de estratégias didáticas para a disseminação das informações científicas acumuladas durante este período (ARGUELHO *et al.* 2018; ALVES *et al.*, 2018; CONCENTINO *et al.*, 2018; MONTES *et al.*, 2019; ARGUELHO *et al.* 2020 e ALVES *et al.* 2020 e GUIMARÃES, *et al.* 2020).

O uso das redes sociais para divulgação de pesquisas, dados e teorias sobre os oceanos, ecossistemas costeiros e a atuação humana, não é algo novo, mas acreditamos que seu uso no apoio pedagógico ao ensino tradicional permanece pouco explorado e pouco compreendido.

O objetivo deste projeto é o desenvolvimento e divulgação de conteúdo científico sobre o ODS-14 que trata das metas de preservação e conservação de oceanos e ecossistemas costeiros para utilização como material complementar no ensino de jovens e adolescentes, bem como a análise do potencial das mídias sociais como recurso pedagógico no ensino das ciências oceânicas. Os temas trabalhados neste projeto, tais como, ecologia, química, geologia e economia, na perspectiva da educação ambiental, dizem respeito aos diversos aspectos associados ao desenvolvimento sustentável dos oceanos e ecossistemas costeiros, e serão desenvolvidos de maneira integrada, tendo como eixo de transversalidade a ciência oceânica.

Metodologia

As ações propostas neste projeto foram organizadas em três etapas distintas, (1) produção do material autoral sobre temas associados ao ambiente marinho, (2) aplicação do material em ambiente escolar como ponto de partida para as discussões e por fim, (3) análise qualitativa dos resultados da ação educativa mediada de forma tecnológica.

Na produção do material foram selecionadas como fontes de informação, referências bibliográficas de diversos formatos, para construção da base teórica da argumentação. Entre essas fontes, as mais visitadas foram os artigos científicos. Como orientação na escolha dos temas foram utilizadas as metas do ODS 14 e as sugestões exemplificadas no Guia de Interseccionalidade da Agenda 2030 que destacam as dimensões ambientais, sociais e econômicas dos oceanos, suas fragilidades e estratégias de preservação e conservação frente a ação humana. Posteriormente, após a leitura de amplo referencial teórico sobre o assunto foram elaboradas as argumentações de cada matéria dividida em subtópicos.

A transcrição da linguagem científica para uma linguagem mais coloquial, foi um dos critérios para a elaboração da matéria, a qual, na medida do possível, apresenta uma linguagem mais acessível aos estudantes do Ensino Médio, sem, contudo, descaracterizar a relação do tema com a ciência. Desta forma, alguns termos científicos foram mantidos e elucidados, no próprio texto ou em paralelo, no intuito de, aos poucos, ampliar o vocabulário e a cultura geral dos

estudantes no que se refere as ciências oceânicas. Este procedimento segue orientação da teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e as subjetividades do processo de aprendizagem de Vygotsky (PAGANOTTI, 2011).

A conexão entre os subtópicos do material foi feita a partir da elaboração de um mapa mental do assunto com suas respectivas referências bibliográficas. Para tornar a experiência do estudante mais interativa, foi elaborada uma seção com questões de resposta automática ou *quizzes*, além da apresentação. Também foi incluída uma história curta e interativa, com ilustrações autorais e diferentes finais, que incentivam o aluno a descobrir mais sobre a fauna de modo descontraído. Apesar da riqueza de imagens cinematográficas, comumente empregada nas mídias digitais, sobre o ambiente marinho e suas criaturas, a maioria das pessoas não conhece este ambiente. Por isso, buscou-se introduzir nas matérias, sempre que oportuno, imagens reais e com permissão para uso gratuito, a fim de despertar o interesse do leitor e auxiliar na compreensão do conteúdo discutido.

Na segunda etapa, a divulgação do conteúdo elaborado, foi realizada através do uso da plataforma PadLet, para compartilhamento do conteúdo em murais que serão posteriormente ampliados com uso de matérias de ampla divulgação e a participação dos próprios estudantes. Na plataforma de compartilhamento Youtube, foram disponibilizadas narrações das matérias escritas, de forma resumida, a fim de aumentar a acessibilidade e também de proporcionar uma forma alternativa de estudo pensando nos alunos que se adaptariam melhor à narração do que à leitura. Para adesão das escolas entramos em contato com dois professores da rede pública, ex-alunos da universidade, um que trabalha na capital e outro que trabalha em uma cidade distante 66 km do litoral. Estes professores aceitaram incluir o material como atividade extraclasse.

Na etapa de avaliação da eficácia dessa estratégia de divulgação do ODS 14 e as ciências oceânicas mediada tecnologicamente foi utilizado um questionário *on-line* semiestruturado para coleta de informações com sete perguntas abertas e oito fechadas com tempo médio de resposta de 10 minutos. Os dados foram tratados em conjunto e expressos em porcentagem. As falas dos estudantes foram transcritas de modo original, sem

correções ortográficas e as citações apresentadas em destaque seguem identificação por ordem numérica. O foco do questionário consistiu na análise do conteúdo com base na percepção dos estudantes quanto a atratividade e praticidade das ferramentas, relevância dos temas apresentados, entre outros aspectos que nos ajudem a compreender como as ciências oceânicas podem ser melhor apresentadas para este público específico.

Resultados e discussões

Um dos caminhos mais promissores para o desenvolvimento sustentável se inicia com a disseminação do conhecimento, pois ele é capaz de mudar pessoas, gerar novas ideias, que por sua vez podem ganhar força e transformar-se em ações. Quando se pensa em conhecimento e aprendizagem, automaticamente se pensa em escola. Não é o único meio de cultivar tais virtudes, mas continua sendo o principal. Apesar disso, as mídias sociais vêm ganhando cada vez mais espaço na transmissão de informação, a todo momento surgem novos cursos virtuais e muitos professores apostam na produção de conteúdo audiovisual no formato de vídeo aulas. De modo geral, o que se espera é que a inclusão digital favoreça a formação de um estudante que seja um pensador criativo, desde que a informação veiculada represente um conhecimento verdadeiro. (RESNICK, 2021).

Se o conhecimento necessita alcançar todos os nichos, então vale apostar em todos eles. Por isso, neste projeto, foram selecionados temas que conectam o conhecimento dos livros didáticos à sabedoria popular, aquilo que é exposto pelas mídias tradicionais ou não, que acabam se transformando em senso comum. O conhecimento contemporâneo sobre as ciências oceânicas, abrangendo os problemas ambientais de âmbito global e nacional, foi tratado como objeto de estudo e foco da comunicação entre universidade e escola pública.

Assim, os critérios utilizados foram: ocorrência do tema na BNCC do ensino médio, no que tange às ciências oceânicas, problemas ambientais que o mundo enfrenta atualmente e informações adicionais que englobam o conhecimento da biodiversidade marinha numa perspectiva fenomenológica. Assim, os

alunos aprendem não só o que precisam para atender às exigências legais para progresso na formação, como também carregam uma bagagem extra de conhecimento e habilidades que os permite associar o que aprenderam com o que está a sua volta.

Os assuntos selecionados foram:

I – AS ZONAS OCEÂNICAS - a classificação das colunas d'água, estruturas do espaço físico do ambiente oceânica e sua relação com a biota.

II – OS CORAIS - os corais, características, importância ambiental, efeitos do aquecimento global na saúde destes ecossistemas.

III – OS POLOS TERRESTRES – os efeitos do aquecimento global nos polos terrestres e suas consequências para a fauna marinha.

IV – AS ZONAS COSTEIRAS – suas características, delimitações e relações demográficas com o ambiente.

V – OS MANGUEZAIS - os manguezais e sua importância ecológica.

VI – A PESCA – a pesca como atividade econômica, formas, instrumentos, manejo sustentável e relações de impacto na biodiversidade.

Todo o conteúdo criado foi reunido na plataforma PadLet. O mural digital criado encontra-se disponibilizada no link: <https://padlet.com/cianoceano/3oynhf6l6s5ixi3d>

Após a divulgação do conteúdo aos professores de duas escolas estaduais realizamos a avaliação da aceitação do PADLET entre os estudantes como instrumento de divulgação científica a fim de compreender a percepção destes quanto a relevância do tema, entre outros aspectos que ajudem a compreender como as ciências oceânicas podem ser melhor apresentadas para este público específico.

Abaixo, temos os resultados da aplicação do questionário online, que recebeu a resposta de 108 estudantes. Todos os estudantes que participaram da pesquisa estão matriculados no ensino médio em duas escolas estaduais, uma escola estadual da cidade de Capela há 66 km de Capital e 45 km do litoral, a qual nos forneceu 52 avaliações e outra escola da Capital (Aracaju/SE), localizada no litoral, onde obtivemos 56 avaliações. Ao todo, a maior parte dos estudantes entrevistados encontra-se no primeiro ano do ensino médio (81,5%),

sendo 4,6% do segundo e 13,9% no terceiro ano. A maioria dos entrevistados (83 %) tem idade entre 15 e 17, 3,7% abaixo de 15 e 13,3 % acima de 17 anos.

Considerando a faixa etária e de escolaridade do público envolvido, era esperado que os estudantes apresentassem alguma familiaridade com assuntos ambientais, os quais muitas vezes estão contextualizados nos livros didáticos nas áreas de Biologia, Química e Geografia. No entanto, cerca de 86,1% dos alunos não tinham ciência de que estamos da Década dos Oceanos, proposta pela OMS e iniciada em 2021. A Década dos Oceanos é uma iniciativa que reforça as ações relacionadas à sustentabilidade de oceanos, mares e recursos marinhos. Ao mesmo tempo, a mesma porcentagem de estudantes (86,1%) informou não ter ciência da existência do Parque Estadual Marituba, situado na região costeira do Estado de Sergipe. Apesar de ter sido criado por Decreto em janeiro de 2020, esperava-se que sendo ele a primeira unidade de conservação de proteção integral do estado de Sergipe, os alunos, em tempos de pandemia tivessem tido acesso a este tipo de informação, pelas mídias sociais. Este parque, assim como muitos outros parques nacionais e estaduais, tem uma função educativa e cultural que infelizmente tem sido pouco aproveitada para o ensino público.

As matérias abordadas no PadLet ajudaram a colocar em evidência estes e outros conhecimentos associados às questões oceânicas discutidas na atualidade tanto no âmbito global como regional, mostrando eficiência na transmissão de um conhecimento complementar ao escolar através do uso desta tecnologia nas atividades extraclasse. Quando empregamos as mídias sociais para fins educacionais podemos potencializar a presença da escola e do conhecimento na vida do estudante, apresentando informação em um formato contemporânea, respaldado pela ciência, que se situam na dinâmica de processos de ensino modernizados. Assim, o uso da Internet como mecanismo de desenvolvimento, de criticidade, de colaboração mútua que transforma as informações em conhecimentos sistematizados vem ganhando espaço nas tentativas de se criar uma pedagogia mais adequada e atrativa para os nativos digitais (DORIGONI, 2016).

Quanto às opiniões e a recepção dos alunos aos assuntos abordados, cerca de 79,6% acharam o conteúdo claro e explicativo,

demonstrando eficácia na transmissão de informação. Ao mesmo tempo, 89,8% dos alunos consideraram o conteúdo abordado como muito importante. Sobre o interesse dos estudantes nos temas abordados, as respostas em questão aberta, indicaram que alguns gostaram de todas as matérias propostas (8), outros de nenhuma (2), e de modo geral, houve uma preferência pelo assunto dos corais (19 respostas) e das zonas oceânicas (15) como sendo os temas que mais chamaram a atenção.

A fim de averiguar a percepção dos alunos sobre a importância de preservar o oceano frente os problemas ambientais apresentados na atualidade, 89,8% alunos responderam achar importante a preservação. Entre elas, temos:

Sim muito, não só ele como todas as coisas naturais do nosso belo planeta! (Aluno 51).

Sim, para preservar as vidas dos seres vivos, e outros que não foram descobertos ainda no fundo do oceano (Aluno 12).

A análise das respostas tendo como base a concepção pedagógica de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem com base no desenvolvimento na zona proximal, permite perceber que, o pensamento crítico sobre as questões oceânicas pode ser desenvolvido a partir do conhecimento prévio que estes estudantes revelam sobre as questões ambientais. Contudo, para que este processo aconteça é necessário a exposição a diferentes percepções sobre o tema, fortemente relacionados as bases econômicas, sociais e ambientais que determinam o ideal da sustentabilidade.

Conforme a narrativa apresentada, há neste conteúdo o desenvolvimento do senso de dever e responsabilidade com o meio ambiente, pois entender as relações entre o homem e a natureza, principalmente no contexto dos oceanos e ecossistemas costeiros, além da sua valorização como tema educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais esclarecida e consciente de suas responsabilidades socioambientais.

Para exercitar a criatividade associada ao senso de responsabilidade foram feitas duas perguntas. Na primeira delas, sugerimos aos estudantes se colocarem em uma posição de poder, com o seguinte questionamento: “Se você fosse o(a) Ministro(a) do

Meio Ambiente o que você faria para preservar os oceanos?” Esta pergunta despertou o interesse dos estudantes que produziram textos mais longos e elaborados, demonstrando maior tempo de reflexão sobre o tema. Dentre as diversas respostas apresentadas, destacamos:

Iria propor a ideia de usarmos materiais biodegradáveis, que obtém uma decomposição mais rápida! E isso ajudaria um pouco, à não ter tanto impacto na poluição! (Aluno 47).

Em primeiro lugar eu tomaria atitudes drásticas para coibir a poluição, e aos poucos eu iria mostrar para a população a importância de políticas públicas para a preservação dos oceanos.

Aumentava a fiscalização nos oceanos e criaria uma campanha, que puniria com serviço comunitário quem jogasse lixo nos oceanos, rios, mangues, etc. (Aluno 41).

[...] bom, eu faria campanhas para ajudar na conscientização, formaria grupos de pessoas para ajudar a limpar a área de praias e rios, e palestras em escolas para o conhecimento chegar em jovens q possam passar a ideia (Aluno 18).

Acho que isso deve partir não só de uma pessoa, e sim de toda a população, então, eu usaria a minha influência para fazer com que as pessoas percebam que devemos preservar o oceano e o ambiente (Aluno 22).

É perceptível o senso de responsabilidade coletiva, da valorização da educação ambiental como caminho para mitigação dos danos ambientais, para que seja possível garantir a proteção do meio ambiente de modo que isso esteja associado à sustentabilidade e ao desenvolvimento socioeconômico. Assim, surge reciprocidade entre direito e dever, porquanto o desenvolver-se e usufruir de um Planeta plenamente habitável não é apenas direito, é dever precípua das pessoas e da sociedade. Direito e dever como contrapartidas inquestionáveis (MILARÉ, 2004).

A segunda pergunta formulada foi: “E o que as pessoas comuns como eu e você podem fazer para preservar os oceanos?”

A maior parte das respostas menciona o descarte de lixo no local correto, para que não acabe poluindo todos os lugares por onde as pessoas passam. Dentre as respostas dadas, destacamos:

Evite comprar produtos que exploram a vida marinha. Essa primeira dica é bem simples e já ajuda bastante a salvar os oceanos. Isso porque alguns produtos podem ser bem nocivos e infligir danos a vários ecossistemas marinhos, como os recifes de coral, refletindo, posteriormente, nas populações de peixes local (Aluno 30).

Incentivar as outras pessoas para não jogar lixo no oceano eu fazia a ronda principalmente nas praias que as pessoas passam seu verão (Aluno 46).

Eu faria uma doação pela proteção dos oceanos (Aluno 13).

Não jogar lixo neles nem os poluir de qualquer outra forma. Também conscientizar outras pessoas acerca da importância de preservarmos os oceanos (Aluno 16).

As respostas, em geral, demonstram consciência de atos tanto individuais quanto coletivos e da ação antrópica sobre os recursos marinhos, como mencionados na matéria sobre a Pesca.

Sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) escolhidas tivemos um resultado que indica boa aceitação do formato de apresentação do conteúdo didático. A maioria dos estudantes (63,9%) não conhecia a ferramenta do mural digital PADLET, contudo 31,5 % gostaram da qualidade do texto, cuja linguagem foi elaborada para ser mais interativa e descontraída e 45,4% aprovaram o uso de imagens associadas ao texto, sendo que 12% gostaram de participar do quizz e 11,1% valorizou a apresentação de conteúdo na forma de mapa mental. Isto demonstra uma preferência das novas gerações pelo uso de imagens em qualquer contexto. Esta tendência se observa em diferentes contextos da educação de jovens nativos digitais fortemente influenciados pelas mídias sociais.

Conclusões

Através deste projeto foi possível apreender diversas informações importantes sobre o uso das TDICs no ensino das ciências oceânicas e na sensibilização dos estudantes para temas integradores. A Década dos Oceanos foi a base de inspiração para o emprego de novas metodologias como o mural digital, os *quizzes* e o mapa mental atuando como ferramentas de interação e de fortalecimento da cultura oceânica em jovens do ensino médio da rede pública. No formato do mural digital foi possível abordar de maneira interativa e descontraída diversas questões ambientais de maior relevância como as ameaças à biodiversidade marinha e os efeitos ecológicos da ação humana.

Além disso, foi possível averiguar que o uso de mídias sociais como o PadLet, combinadas com linguagem de fácil compreensão e imagens para aguçar a curiosidade, transmite uma noção de realidade mais próxima ao cotidiano, do momento atual, do que um texto com excessos de formalismo e estruturação. A ideia reforça a concepção de que é preciso inovar no formato sem, contudo, perder a qualidade da informação, já que as tecnologias e mídias sociais fazem parte do cotidiano dos jovens.

Dessa forma, diante da receptividade do formato e também do conteúdo apresentado acreditamos ser pedagogicamente vantajoso investir em murais digitais como PadLet e outros recursos como *quizzes* e mapas mentais como ferramentas de aprendizagem, suportadas por informações científicas e referências confiáveis, de modo que estes possam ser incorporados positivamente ao ensino em sala de aula, como uma forma de complementar e contextualizar as informações presentes nos livros didáticos. Nos projetos futuros pretende-se inserir novos recursos tecnológicos no modelo do mural e mais informações sobre a vida marinha, além de ampliar o modelo para outros ODS, como sugerido pelos próprios estudantes.

Referências

ALVES, J.P.H.; GARCIA, C.A.B.; ARGUELHO, M.L.P.M. Capítulo 4. Elementos Traço. In: CARNEIRO, M.E.R.; ARGUELHO, M.L.P.M. (Org.). **Plataforma Continental de Sergipe e Alagoas: Geoquímica e Comunidade Bêntica**. 1ª Ed. São Cristóvão: UFS, 2018, p. 100-143 (Coleção Projeto Marseal, v.2).

- ALVES, J.P.H.; GARCIA, C.A.B.; ARGUELHO, M.L.P.M. Capítulo 4. Elementos Traço nos Sedimentos do Talude Continental da Bacia de Sergipe e sul de Alagoas. In: ARGUELHO, M.L.P.M.; CARNEIRO, M. E. R. (orgs.). **Geoquímica e Bentos do Talude Continental de Sergipe-Alagoas**. São Cristóvão: UFS, 2020. p. 86 - 125. Coleção Projeto Marseal, v.5.
- ARGUELHO, M.L.P.M.; GARCIA, C.A.B.; ALVES, J.P.H.; CARNEIRO, M.E.R.; KNOPPERS, B.A. Capítulo 3. Distribuição da matéria orgânica e composição biogênica. In: CARNEIRO, M. E. R.; ARGUELHO, M.L.P.M. (org.). **Plataforma Continental de Sergipe e Alagoas: Geoquímica e Comunidade Bêntica**. São Cristóvão: UFS, 2018. p. 60-98. (Coleção Projeto Marseal, v.2).
- ARGUELHO, M.L.P.M.; GARCIA, C.A.B.; ALVES, J.P.H.; CARNEIRO, M.E.R.; CARDOSO, C.M. Capítulo 3. Distribuição de carbono, nitrogênio e fósforo no sedimento superficial do Talude de Sergipe e sul de Alagoas. In: ARGUELHO, M.L.P.M.; CARNEIRO, M. E. R. (orgs.). **Geoquímica e Bentos do Talude Continental de Sergipe-Alagoas**. São Cristóvão: UFS, 2020. p. 47- 85. Coleção Projeto Marseal, v.5.
- CABRAL, R.; GEHRE, T. **Guia Agenda 2030. Integrando ODS, Educação e Sociedade**. 1ª ed. São Paulo, 2020. 131-139 pp.
- COCENTINO, A.L.M.; ALCÂNTARA, A.V.; GUIMARÃES, C.R.P.; ARGUELHO, M.L.P.M.; SOUZA, M.F.L.; PAES, E.T.; CARNEIRO, M.E.R. Capítulo 13. Uma Análise Integrada entre Bentos, Ictiofauna Demersal e Parâmetros Geoquímicos da Plataforma Continental de Sergipe e sul de Alagoas. In: CARNEIRO, M.E.R.; ARGUELHO, M.L.P.M. (Org.). **Plataforma Continental de Sergipe e Alagoas: Geoquímica e Comunidade Bêntica**. 1ª Ed. São Cristóvão: UFS, 2018, p. 421-441 (Coleção Projeto Marseal, v.2).
- DORIGONI, G.M.L.; SILVA, J. C. **Mídia e educação: o uso das novas Tecnologias no espaço escolar**. Secretaria da Educação do Paraná. Dia a dia Educação <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2022.
- FONTES, L. C., SANTOS, J. R.; SANTOS, L. A.; MENDONÇA, J. B. S.; SANTOS, M. S. Capítulo 2. Geomorfologia da Plataforma Continental de Sergipe-Alagoas. In: Fontes, L. C., Kowsmann, R. O., Puga-Barnabéu, A. **Geologia e Geomorfologia da Bacia de Sergipe-Alagoas**. Editora Universidade Federal de Sergipe, 2017.
- FRANÇA, A. A. **Divulgação científica no Brasil: espaços de interatividade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2015. 136 p.
- GUIMARÃES, C. R. P.; CARVALHO, M. A. O.; GUIMARÃES, D. A. O. Macrofauna do Sistema Bentônico do Talude. In: ARGUELHO, M.L.P.M.; CARNEIRO, M. E. R. (orgs.). **Geoquímica e Bentos do Talude Continental de Sergipe-Alagoas**. São Cristóvão: UFS, 2020. p. 47-85. Coleção Projeto Marseal, v.5.

HATJE, V., DA CUNHA, L. C., COSTA, M. F. **Mudanças Globais, Impactos Antrópicos e o Futuro dos Oceanos**. Rev. Virtual Quim., 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências.

Atlas geográfico das zonas costeiras e oceânicas do Brasil. 2011, 176 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Pesquisa revela dados sobre tecnologia nas escolas**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em 02 de abril de 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. 345-374.

LEMES, S. S. **Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual**. In: HILDA, C. M. D.; SILVA, M. G. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/u1_d28_v2_tc03, acessado em 15 de junho de 2022.

LEMES, S. S. **Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual**. In: DAVID, C. M.; SILVA, H. M. G.; LEMES, R. R. S. S. **Desafios contemporâneos da Educação**. 139-154.

MILARÉ, É. **Direito do ambiente: doutrina, jurisprudência, glossário**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004. p. 148.

MONTES, M.J.F.; ARGUELHO, M.L.P.M.; GARCIA, C.A.B. Capítulo 3. Distribuição de nutrientes na Bacia de Sergipe e sul de Alagoas. In: MOREIRA, D.L., CARNEIRO, M.E.R., SILVA, A.P., SCHWAMBORN, R. (Org.) **Ambiente Pelágico da Bacia de Sergipe-Alagoas**. 1ª Ed. São Cristóvão: UFS, 2019, p. 54-111 (Coleção Projeto Marseal, v.3).

NICOLDI, J. L.; ASMUS, M.; TURRA, A.; POLETTE, M. Avaliação dos Zoneamentos Ecológico-Econômicos Costeiros (ZEEC) do Brasil: proposta metodológica. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 44, Edição especial: **X Encontro Nacional de Gerenciamento Costeiro**, p. 378-404, fevereiro 2018. DOI: 10.5380/dma.v44i0.54865.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.28, 2005, 5-24.

PAGANOTTI, I. Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. **Nova Escola**, 242, 2011, 1-5.

PORTO, C. M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T., orgs. **Diálogos entre ciência e divulgação Científica: leituras contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 242p.

PORTO, C.; OLIVEIRA K. E.; CHAGAS, A. **Whatsapp e educação: entre Mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017, 302 p.

RESNICK, M. **A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo**. Revista Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/905/mitchel-resnick-a-tecnologia>

deve-levar-o-aluno-a-ser-um-pensador-criativo. Acesso em 02 de abril de 2021.

SOUZA, A. **Aprovado projeto do Zoneamento Costeiro do Litoral Sul de Sergipe.** <https://al.se.leg.br/aprovado-projeto-do-zoneamento-costeiro-do-litoral-sul-de-sergipe/> Acesso em 15 de agosto de 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década das Nações Unidas da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável.** 2019.

PRÁTICAS DE ORALIDADE E GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

SARAIVA, Luciano Mendes (UFAC)¹
OLIVEIRA, Rafael Hermogenes de (UFAC)²
SILVA, Jucileide Souza da (UFAC)³

Introdução

Em tempos de globalização e modernização, pode-se observar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs) estão cada vez mais presentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), atuando como aliados dos professores na elaboração e execução de suas práticas docentes.

Vale destacar que, na concepção de Uphoff (2008) os métodos de ensino surgem e se desenvolvem com base na observação das necessidades dos alunos, e também de acordo com o contexto histórico da época, se definindo em uma dinâmica de ensino que se condiciona aos aspectos sociais, econômicos e políticos. Nesse pressuposto, o ensino de LEM vem se reinventando e o que antes tinha por foco a escrita, a partir do uso do método de gramática e tradução, foi sendo substituído por outros métodos aplicados nas aulas, que iam sendo pensados a partir do perfil dos alunos, e, também, atendendo as “críticas e reivindicações por uma reformulação do ensino das línguas estrangeiras modernas, que consideravam os procedimentos inadequados para o ensino de uma língua viva” (UPHOFF. 2008, p. 9). A partir de então, foram surgindo novos métodos, que iam alinhando-se aos objetivos atribuídos para o ensino de língua em momentos específicos.

A primeira tentativa de atualizar o ensino LEM no Brasil foi em

¹ Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre. E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

² Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Docente no Centro de Estudos de Línguas – CEL. E-mail: rafaelhermogenes10@gmail.com

³ Graduanda em Letras Espanhol na Universidade Federal do Acre. E-mail: jucileide.silva@sou.ufac.br

1931, com o método direto, que "visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita" (UPHOFF. 2008, p.10). Porém, devido à falta de condições financeiras e de professores qualificados para o ensino de línguas, este método não conseguiu ser bem executado na prática, havendo a necessidade de novos direcionamentos.

Para tanto, na tentativa de suprir essas lacunas, documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), ambos com a finalidade de nortear o ensino-aprendizagem de línguas, consideram essencial pensar o espaço e o contexto social no qual o aluno está inserido, os conhecimentos de mundo que ele possui e a função social da escola na construção de um cidadão crítico, participativo, autônomo e atuante na sociedade em que vive. Em contrapartida, a escola enquanto instituição formadora, deve desempenhar o papel de ajudar os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, ensinando-o a se posicionar social e politicamente frente aos desafios e fomentando atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais e a percepção de mundo.

Para alcançar tais objetivos o professor se apoia em ferramentas metodológicas e estratégias de ensino que o auxiliem na oferta de aulas mais interativas e significativas para o aluno. Essas ferramentas recebem o nome de metodologias ativas e têm como principal objetivo motivar o aluno e colocá-lo em uma posição de protagonismo e interação na sala de aula, a partir do convívio em grupo, socialização de conhecimentos e situações de aprendizagem nas quais ele reconheça a responsabilidade que tem sob o próprio aprendizado (MORAN, 2018; CARCELLER, 2019).

Estudiosos como Moran (2018) e Carceller (2019) apontam que, dentre as metodologias ativas mais conhecidas e utilizadas, estão: a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em investigação e aprendizagem por histórias e jogos, ou em outros termos, gamificação.

Nesse sentido, a gamificação consiste em levar para a sala de

aula através de jogos, atividades com conteúdo estruturais, lexicais, fonéticos e culturais, tendo por base o mundo o digital, com o propósito de despertar o interesse dos alunos por se configurar como uma metodologia inovadora e desafiadora, e que em tempos de modernização faz cada vez mais parte do cotidiano dos educandos e vem atuando de forma positiva, porém “a inovação favorece a integração de conhecimento, por isso é necessário um sistema educativo que não se acomode e que sempre que possível, questione seus processos” (CARCELLER, 2019, p. 11)⁴, fato que destaca a importância de um ambiente escolar ou de uma gestão que se alinhe com essa proposta, fomentando a prática de usos das tecnologias no processo de ensino de línguas.

Ao observarmos as orientações da BNCC (2017), no que se refere a área de linguagens e suas tecnologias, pode-se perceber que este documento defende que:

[As] propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2017, p. 487).

Nesse pressuposto, como forma de demonstrar o que foi disposto, apresentamos mais adiante uma sequência didática utilizando-se da gamificação para potencializar o ensino de oralidade em língua espanhola, utilizando-se de uma metodologia ativa que transgredir um ensino sistematizado a partir de modelos tradicionais não somente por utilizar-se das TIDICs no ensino de línguas, uma abordagem que observa os níveis, as expectativas e o contexto social dos educandos, fomentando um ensino pautado na Linguística Aplicada (LA) transgressiva e transdisciplinar.

Ao propormos uma perspectiva transgressiva para o ensino de línguas, nos alinhamos com o que defende Gargallo (1999), ao assinalar que o ensino de espanhol (ELE) deve possibilitar ao aprendiz

⁴ Tradução: Innovar supone probar cosas nuevas, ensayando otras formas de hacer que se adapten mejor a nuestra forma natural de aprender, favoreciendo la integración de conocimientos. Por eso es necesario un sistema educativo que no se acomode y cuestione sus procesos.

acesso às habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em contextos que envolvam uma série de competências linguísticas, sintáticas, gramaticais e culturais, dentro de um formato que o coloque em situações dialógicas e favoreça o desenvolvimento das habilidades orais, para tanto faz-se necessário refletir sobre a “necessidade crucial de ter instrumentos epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e das políticas de ensino tradicionais” (GARGALLO, 1999, p. 10). Ademais, ao propor “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (GARGALLO, 1999), corroboramos a autora e apresentamos a gamificação como uma relevante proposta de abordagem, haja vista apresentar inovações e atuar como um modo de pensar e fazer sempre problematizador, desafiando os alunos a raciocinar e solucionar problemas para avançar nas fases do jogo, a partir de uma proposta que transgride o modelo tradicional de ensino e fomenta a criação do que é novo e que pode trazer diversos desdobramentos positivos aos alunos participantes da ação.

No que concerne ao caráter transdisciplinar para o ensino de LEM, está relacionado com o ensino pensando como híbrido, heterogêneo, dinâmico e situado na vida social do alunado (MOITA LOPES, 2006), podendo ocorrer por meio do ensino de oralidade, um componente importante, mas que por vezes é desprezado pelos professores que dão prioridades ao ensino estrutural da língua. Outrossim, o ensino em uma perspectiva transdisciplinar busca romper com o entendimento do que é o conhecimento e de como ele deve ser ensinado, opondo-se às práticas de ensino descontextualizadas da realidade e que impedem a compreensão dos conteúdos de maneira ampla.

Ao propormos um ensino transgressivo e transdisciplinar, estamos pensando para o espaço escolar possibilidades de envolver no ensino de espanhol conteúdos de outras disciplinas ou que extrapolam a estrutura da língua, auxiliando na compreensão do aluno sobre o seu lugar no mundo ao conhecer elementos diversos importantes para a formação do seu caráter crítico, que podem ser potencializados por meio da gamificação.

Gamificação e prática da oralidade: apontamentos teóricos

Ao pensarmos em novas metodologias para o ensino de LEM, apresentamos a gamificação como uma das estratégias que corroboram a ideia de que o aluno precisa desenvolver diversas competências e habilidades para atuar no mundo modernizado, participando como agente ativo de sua aprendizagem. Com essa proposta o aluno consegue ultrapassar etapas, interagir de maneira física ou virtual, adquirir recompensas e avançar no seu progresso de ensino a partir de atividades que utilizem recursos e elementos específicos de jogos dentro da sala de aula.

Como já mencionado, por muito tempo o modelo de ensino que era considerado ideal para as práticas do professor em sala de aula foi o método tradicional. Contudo, a partir dos anos 80, especificamente impulsionado pelos linguistas Tracy Terrell e Stephen Krashen, surgiu um modelo metodológico nomeado de abordagem comunicativa, que tinha por propósito primordial o ensino e aprendizagem de línguas. Assim, as regras gramaticais, as traduções e as aulas expositivas não eram mais vistas como boas estratégias de estudos e abriu-se espaço para atividades pautadas em situações reais de uso da língua, colocando o aluno como figura central de sua aprendizagem.

Em seus estudos, Prensky (2001) aventa que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para quem nosso sistema educacional foi desenvolvido”⁵ (PRENSKY, 2001). Sendo assim, existe uma necessidade eminente de analisarmos as práticas docentes atuais, repensarmos para quem, onde e como devemos buscar formas, recursos e maneiras para atender a essa demanda de novos alunos, chamados por Prensky de “nativos digitais”, assim nominados por estarem imersos na era digital, rodeados por computadores, celulares, videogames, entre tantos outros recursos tecnológicos e, por isso, pensam e aprendem de forma diferente em relação às gerações anteriores⁶ (PRENSKY, 2001), fatos que confirmam a importância na mudança de postura por parte

⁵ Tradução para: “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”.

⁶ Tradução para: “our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.”

dos professores de língua espanhola, de modo especial, ao inserir em suas práticas docentes ferramentas digitais e jogos diversos, validando a relevância do uso da gamificação.

Moran (2018) define a gamificação como uma aula roteirizada com a linguagem de jogos, e reconhece esse método como importante para trabalhar a motivação do aluno e, também, uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Todavia, faz-se importante que o docente tenha claro os objetivos pedagógicos a serem alcançados com atividades específicas, para que elas não passem a ser somente entretenimento e deixem de lado o compromisso com a aprendizagem do aluno.

Com efeito, a gamificação se configura como uma ferramenta favorável para o ensino da oralidade em sala de aula, pois permite ao professor explorar possibilidades e perspectivas que fomentem a participação do alunado, levando em consideração a diversidade que há em cada turma. Ao adotar o uso de metodologias ativas alinhado ao que se orienta nos documentos oficiais, o docente se depara com possibilidades de adquirir resultados significativos em suas aulas, considerando que a geração atual está frequentemente imersa em tecnologias, interação e comunicação.

Assim, “as metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2018, p. 41). Portanto, a gamificação permite ao professor trabalhar cenários e contextos comunicativos na prática da oralidade da língua espanhola, apoiando-se no uso de ferramentas em uma conjuntura de aprendizado que se aproxima do que o aluno vivencia, despertando assim o interesse para o que está sendo ensinado, ao mesmo tempo que propicia a eles um novo olhar sob sua própria aprendizagem.

Gamificação: uma proposta didática para o ensino de língua espanhola

Dentre as muitas possibilidades, as atividades e práticas gamificadas proporcionam ao aluno de língua espanhola uma

oportunidade de significativa compreensão de temas variados. Por meio das práticas gamificadas pode-se trabalhar atividades de expressões orais e escritas, compreensão leitora e auditiva, além de contribuir para que as aulas se tornem mais interessantes e menos tensas. Ademais, compreender a pluralidade cultural nos meios digitais nos quais estão inseridos os alunos, atualmente, é um caminho que pode ser seguido pelo professor, utilizando as TIDICs em seu favor durante as aulas de LEM, em nosso caso o espanhol, como apresentaremos na sequência didática abaixo.

1º momento

A primeira ação da sequência didática foi a etapa de pré-aquecimento. Para esse momento foram destinados 05 minutos da aula para revisão oral sobre o léxico “los numerales”. Em seguida, foi mediada uma proposta de atividade gamificada, através do uso da plataforma Genially⁷, que tem por função criar conteúdos animados e interativos. Vale ressaltar que a plataforma tem se consolidado como uma excelente ferramenta para a prática de gamificação nas aulas e, paulatinamente, vem ganhando espaços no contexto escolar. A continuação, iremos descrever como ocorreram as demais ações correspondentes à sequência didática.

2º momento

Antes de iniciar a primeira fase, os alunos foram divididos em grupos de igual quantidade, momento em que o professor realizou uma curta explicação de como seria a atividade/game Casa Encantada que seria dividido em duas etapas, sendo que a primeira etapa teria cinco fases e a segunda uma fase. Além disso, comentou sobre a premiação atribuída ao final para o grupo ganhador que seriam chocolates e bombons.

Nos primeiros 5 minutos, o professor orienta os alunos a realizarem uma leitura compartilhada e dramatizada, fomentando práticas de leitura de maneira interativa e orientativa. Como parte do

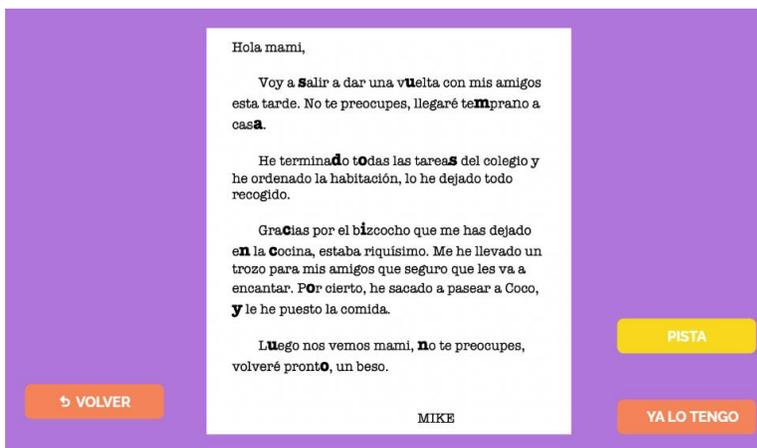
⁷ Genially é uma plataforma que possibilita a criação de conteúdos interativos. É gratuita e proporciona recursos como: banners, infográficos, apresentações de vídeo, animações interativas, guias, projetos de gamificação, entre outros.

game, uma música de fundo cria uma ambientação de suspense promovendo na sala de aula refração da realidade e desenvolvendo nos alunos sensação de participação efetiva na narrativa apresentada que irá conduzir as fases do jogo.

3º momento

Para a primeira fase do jogo, intitulada “Encontrar los trozos del mapa”, foram destinados 40 minutos de aula. Como a sala foi dividida em grupo, durante a realização da tarefa os alunos tiveram que encontrar o número secreto dentro do texto, observando as letras em negrito que formariam uma frase ao final. Ao encontrar este número, o grupo ganhava a pontuação atribuída e desbloqueava mais uma parte do mapa que se juntaria à primeira parte que foi disponibilizada no início do jogo, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 1: primeira fase



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

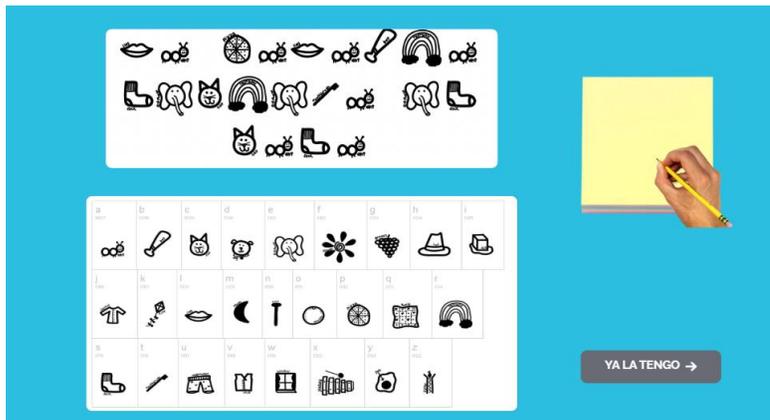
Como os participantes eram alunos iniciantes no estudo da língua espanhola, foi importante rever alguns temas que já foram ensinados em sala. Assim, nessa primeira fase, os alunos praticaram “el deletreo”, uma atividade prática para o reconhecimento da pronúncia dos fonemas da língua espanhola, e ao mesmo tempo os

numerais, tendo em vista que a formação das palavras nessa atividade estava relacionada com numerais cardinais.

Na imagem acima, podemos perceber que, ao iniciar o game, o primeiro enunciado apresenta uma pista quando os fonemas em negrito instruem que a resolução do desafio secreto se daria a partir da soma dos números. Os parágrafos seguintes informam que ao juntar os fonemas que estão em negrito terá como resultado números $2 + 5 + 1 = 8$, sendo o resultado final da equação o número secreto importante para avançar para a próxima fase.

Em continuidade, já na segunda fase, os alunos tiveram que formar uma frase, a partir de figuras apresentadas no tabuleiro e descobrir uma palavra secreta, que deveria ser digitada pelo representante de cada grupo. Certamente um momento de muita apreensão, pois o grupo pontuava se a palavra fosse grafada corretamente e caso o grupo digitasse a palavra incorreta estaria bloqueado durante toda a rodada. Esta ação poderá ser visualizada na imagem 2.

Imagem 2: segunda fase



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

Ainda sob a perspectiva de práticas contínuas para o melhor desenvolvimento da língua espanhola, a fase 2, visa realizar uma ligação entre vocabulários diversos, animais, roupas e outros instrumentos, incentivando o exercício de léxicos da língua espanhola, exercícios que podem aumentar o repertório do aluno.

Essa atividade procura fazer com que o aluno seja capaz de recordar os vocábulos e associá-los às figuras que aparecem. Nesse momento, o professor deve realizar oralmente intervenções e as correções necessárias, durante o desenvolvimento da atividade. Ao final desta fase, espera-se que um número significativo de vocabulários e fonemas sejam praticados.

Na terceira fase, foi orientado aos alunos que ordenassem as cartas, de acordo com o ano que aconteceram os fatos descritos nelas. As cartas continham números que formariam um código secreto com 4 algarismos. O primeiro grupo a desvendar o segredo, pontuaria e aumentaria as chances de ganhar a pontuação destinada para a fase em jogo.

Imagem 3: terceira fase



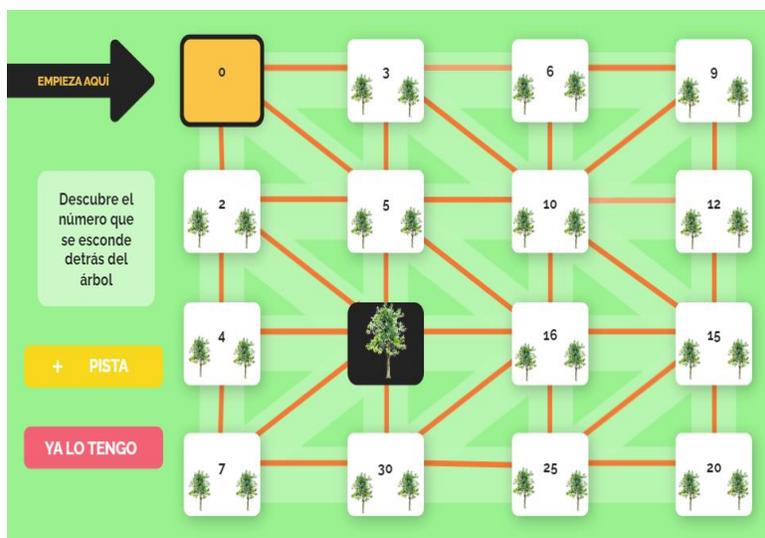
Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

Nas cartas, havia fatos como “año en que el hombre pisó la luna”, “año en que se descubrió la imprenta”, “año en que España ganó el mundial de fútbol” e “año en que nació Cleopatra”. Espera-se que os alunos tenham um breve conhecimento de mundo sobre temas diversos, haja vista que as informações contidas nas cartas são históricas, ainda que esse aluno não tivesse a informação específica do fato, por inferência, seria possível estabelecer a ordem correta considerando a cronologia. Com isso, pode-se instigar os alunos a

pensar e refletir sobre suas respostas.

A quarta fase se tratava de um labirinto de números cardinais. Nessa dinâmica os alunos deveriam encontrar o caminho até a árvore e descobrir o código escondido atrás dela. É válido destacar que, havia uma sinalização indicando que deveriam avançar sempre somando o mesmo número. A parte fundamental dessa fase é fazer com que o aluno, ainda sem a pista, compreenda a dinâmica do jogo e perceba por meio de qual número poderia chegar atrás da árvore. Todavia, se for observado pelo professor dificuldades gerais apresentadas pelos grupos, este então poderia revelar a instrução.

Imagem 4: quarta fase



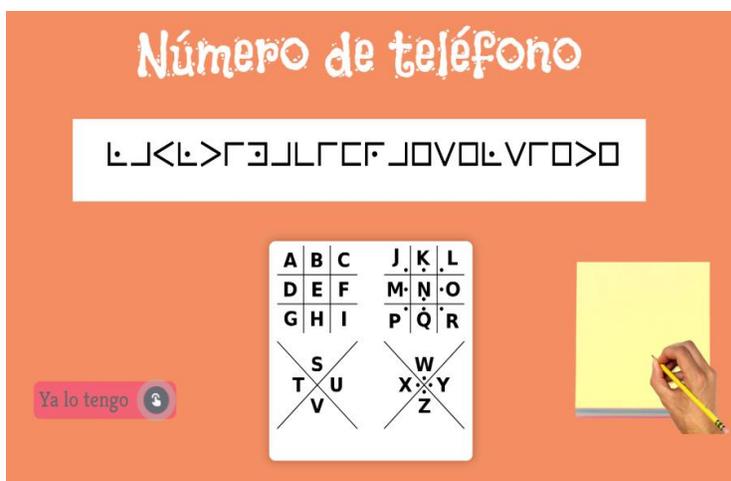
Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

A proposta dessa fase não é tão somente a chegada na resposta, mas observar quais são os caminhos, ideias e estratégias utilizadas pelos grupos para alcançar o objetivo que era identificar a sequência de números e qual o caminho correto para chegar até a árvore. O aluno, por intuição, poderia entrar em um modo criativo, e sentiria uma necessidade de expor ao grupo sua perspectiva para a solução do desafio. Isso resultaria justamente na interação e socialização de conhecimentos almejados através do uso da gamificação em sala de aula, pois os estudantes entrarão em acordo

ou não acerca das ideias apresentadas, e a partir dessa atitude os professores poderiam fomentar a criatividade, o senso crítico e a prática de oralidade entre os estudantes/participantes.

Na quinta fase, os alunos teriam que montar uma frase de acordo com os símbolos que apareciam para eles. A ideia era encontrar nas letras do alfabeto presente no emblema, um número de telefone. Observa-se que, até o presente momento, as práticas dessa atividade de gamificação transitam nos aspectos de seu tema e sub-tema, “los numerales y las letras del alfabeto”, estando, assim, a última fase da parte 1 voltada para o “deletreo”.

Imagem 5: quinta fase



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

O objetivo principal dessa fase é realizar uma associação dos símbolos com as letras do alfabeto, colocando os alunos em uma prática de observação detalhada destes símbolos e automaticamente do alfabeto, pois, um estará conectado ao outro, e a ausência de componentes incorreria em erro porque não formaria a palavra correta.

O aluno precisaria se sentir capaz de realizar essa identificação sem nenhum apoio externo, afinal a ideia dessa prática é que ele consiga utilizar seus repertórios e experiências para solucionar problemas. Com isso, as práticas orais através de vocabulários como:

letras, descrição, direção, posição e formatos, farão com que os grupos além de chegar a uma resposta, pratiquem de maneira indireta conteúdos que já foram estudados ou que poderão ser aprendidos em um futuro próximo. Essa dinâmica finaliza a etapa 1, como pode-se observar na imagem 6.

Imagem 6: final da etapa 1 da atividade

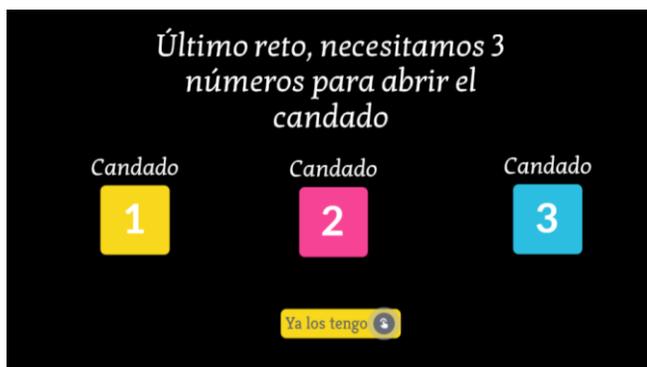


Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

4º momento

Para a segunda etapa do jogo foram destinados 10 minutos de aula. Com o mapa já completo, os alunos teriam que conseguir abrir os cadeados, e para isso precisariam descobrir a sequência correta de números. Veja-se na imagem 7.

Imagem 7: início da etapa 2 da atividade



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

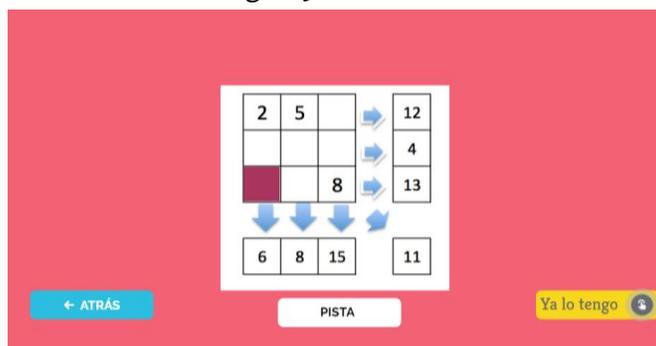
Nesta última fase, os alunos são desafiados a solucionar 3 enigmas de maneira simultânea, pois resolver e encontrar 3 respostas corretas configura-se fundamental para o fechamento do game. A ideia principal, assim como nas fases anteriores, foi promover a discussão e o trabalho em equipe dos integrantes do grupo. Nessa fase as habilidades envolvidas foram o raciocínio lógico e domínio das operações matemáticas. Estes desafios estão expostos nas imagens 8, 9 e 10.

Imagem 8: cadeado 1



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

Imagem9: cadeado 2



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

Imagem 10: cadeado 3



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

Observa-se, até aqui, que uma atividade gamificada como a descrita nesta sequência didática, sinaliza aos professores de LEM algumas possibilidades de envolver aspectos multidisciplinares como sugere Gargallo (1999), destacando a importância de um ensino pautado na LA como defende Moita Lopes (2006) e, ainda, oportuniza o alvo dessa disciplina que foram as práticas de letras do alfabeto e léxico dos numerais cardinais em espanhol.

Imagem 11: espaço para inserir o último código da atividade



Fonte: Print Screen efetuado pelos autores

5º Momento

Os 10 minutos finais da aula são destinados à avaliação e feedback da atividade realizada com os alunos participantes do game. Na oportunidade, o grupo vencedor receberá a premiação anunciada no início do jogo. Além disso, poderá ser promovida uma roda de conversa com todos os envolvidos na dinâmica, oportunizando-os a expressar-se de forma oral respondendo alguns questionamentos:

- I. Como você se sentiu realizando as ações?
- II. Qual fase do game você mais gostou?
- III. Em algum momento você teve dificuldades? Quais?
- IV. O que você achou da experiência de trabalhar em grupo?
- V. Você acha que aprendeu algum conteúdo através dos jogos?
- VI. Você gostaria que mais ações como esta fossem realizadas? Porque?

Após ouvir atentamente todas as respostas e considerações feitas pelos alunos, o professor também deve parabenizar a todos por sua participação efetiva e esforço durante as atividades.

Algumas considerações

Enquanto um espaço democrático e formador, a escola pode promover, partindo de atividades gamificadas, o ensino de oralidade utilizando-se da linguagem, associadas à práticas pedagógicas que fomentem a criação e uso de jogos educativos. Nesse sentido, como resultados da gamificação no ensino de LEM, a partir de nossas experiências no ensino fundamental e médio na rede pública, nós autores, faremos algumas ponderações sobre possíveis benefícios:

- Desenvolvimento da criatividade, autonomia, colaboração, bem como capacidade de resolução de problemas;
- Exercício das capacidades cognitivas, entre elas a memória e concentração;
- Maior participação dos estudantes nas aulas de LEM;
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais;
- Mais interação e diálogo entre os colegas;
- Significativa assimilação de conteúdos;
- Avanço no desempenho durante as avaliações.

Ademais, cabe destacar que, enquanto professores de LEM, que entende a importância da gamificação e insere frequentemente essa metodologia em nossas práticas pedagógicas, acreditamos que uma escola gamificada pressupõe:

- Facilitar a segmentação do conteúdo que será trabalho em aula;
- Dar feedback instantâneo do aprendizado;
- Possibilitar a motivação do alunado;
- Oportunizar ensino de conteúdos de forma interdisciplinar abordando temas diversos.

A sequência didática descrita, demonstra que a gamificação, através de atividades como esta, possibilitam a criação de um ambiente dinâmico, interativo e prático promovendo assim, uma ação direta com a coordenação motora, raciocínio, capacidade de escolhas

e tomadas de decisão rápidas e efetivas para poder alcançar os objetivos do game.

Outrossim, contribui para a revisão e o aprendizado de conteúdos diversos e, de modo especial, para a interação e para a socialização entre os alunos, um fator relevante considerando que estes estão em processo de formação e o game pode colaborar de forma positiva.

Reiteramos, aqui, a importância de utilizar metodologias ativas nas aulas, a exemplo da gamificação através da plataforma *Genially* que, além de ser um espaço de criação, também permite que o professor utilize os games que já estão prontos.

Referências

- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf>. Acesso em: outubro de 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CARCELLER, André Torres. **Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas**. Voces de la educación, v. 4, n.8, 2019.
- FORMOSO, Ramón. **Break out la casa encantada**. Plataforma Genially Education. 2020. Disponível em: <<https://view.genial.ly/5e7f45505ad5150d93cc5f69/presentation-break-out-la-casa-encantada>>. Acesso em: outubro de 2022.
- GARGALLO, Santos Isabel. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORAN, José. **Metodologías ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- PRENSKY, M. (2001), **Digital natives, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.
- UPHOFF, Dorthe. **A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil**. Discurso e ensino: a língua inglesa na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DESIGNS DE CULTURAS: ENTRE LINGUAGENS, MENTALIDADES E LETRAMENTOS

GUERRA, Míriam Martinez (UFNT)¹

Introdução

A língua, a cultura oferecem ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um (GINZBURG, 2006, p. 20).

Propomos aqui revisitar certos caminhos pelos quais o desenvolvimento e transformações das noções de cultura têm passado², com base em acontecimentos da Idade Média, na Ciência Moderna e na Pós-modernidade com a presença de novas tecnologias nas sociedades. Poderemos ter a ideia de que esse ato pode significar revisitar experiências humanas e mudanças de mentalidades mobilizadas, principalmente, pelo desenvolvimento tecnológico diretamente ligado aos usos de linguagens.

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem e da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais e a dos Estudos de Letramento, no viés da Linguística Aplicada, há o entendimento de que a linguagem (e as relações de poder nela imbricadas) interage diretamente na (re)invenção de: axiomas, práticas de letramento³ (KLEIMAN, 1995; STREET, 1993) e de sistemas culturais (mais ou menos ligados à cultura oral ou escrita) nos quais o indivíduo pode ter inúmeras possibilidades de uso da língua, tal qual expõe o historiador Carlo Ginzburg, na epígrafe acima.

Este capítulo organiza-se em três tópicos: o primeiro trata da interação humana na formação de cultura e linguagem, o segundo traz concepções de cultura e mudanças de mentalidades através de

¹ Docente na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Linguagem (IEL - UNICAMP). E-mail: mmgranja@gmail.com.

² O presente artigo é fruto de um trabalho final da disciplina “Estudos culturais, línguas e diversidade”, ministrada pela professora Dra Daniela Palma, durante o período de doutoramento em Linguística Aplicada, no Instituto de Linguagens da Unicamp – IEL.

³ Por “prática de letramento” compreendem-se as maneiras culturais vinculadas a eventos de letramento onde um texto escrito é mobilizado por uma pessoa ou grupo. Elas são práticas discursivas imbricadas em relações de poder e incorporadas em práticas culturais, que mudam com o decorrer do tempo (KLEIMAN, 1995; STREET, 1993).

um breve percurso histórico e o terceiro evidencia alguns *designs* de culturas frente aos diversos usos das linguagens, a seguir.

Interação humana na formação de cultura e linguagem

O mundo ocidental estruturou seus saberes e suas técnicas a partir da linguagem e do entendimento de que o ser humano é aquele que “sabe” e que pode “falar” ou “silenciar” (AGAMBEN, 2008). A estrutura da linguagem humana, baseada na dupla articulação entre língua e discurso, possibilita a comunicação de pensamentos, ao mesmo tempo em que posiciona o falante num determinado “lugar”, de acordo com o espaço que ocupa em seu meio social (GNERRE, 1991).

Esses “lugares de fala” podem ser vistos como “jaulas flexíveis” e “invisíveis”, conforme afirma Ginzburg (2006), que permitem ao indivíduo exercitar sua “liberdade condicionada”, uma vez que falar pressupõe discursos externos entranhados em domínios ideológicos que posicionam o indivíduo em espaços discursivos situados. O domínio ideológico corresponde ao domínio dos signos, conforme Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]),

ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo da criatividade ideológica tem sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 32-33).

Os signos são representados em todas as esferas das práticas cotidianas, propiciando a ocorrência do inesgotável processo dialógico. Nessa circulação de vozes aparecem as relações de poder, o embate entre forças centrípetas (que visam impor seus axiomas, controlar os discursos e monologizar ou, até mesmo, finalizar o diálogo) e as forças centrífugas representadas por um mundo polifônico, onde há multiplicidade de “vozes” e “consciências” (mentalidades) sociais que, para Faraco (2009), visam efetivar o direito à cidadania.

A concepção do que é ser cidadão pode significar ter direitos perante a lei, poder se expressar em público e interagir em meio a pluralidade de vozes sociais. Nessas interações sociais, nas quais a linguagem toma parte, se dá a luta de classes, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 23). As relações entre as forças - centrífugas e centrípetas - buscam formas de “orquestrar” as vozes sociais. Essas vozes refratam a complexidade das práticas de letramentos construídas nos espaços sociais de produção e circulação de discursos (educacionais, políticos, econômicos e etc.) (PRINSLOO; BREIER, 2013).

É na dinamicidade das interações discursivas que o universo da cultura se movimenta, como se fosse um grande diálogo, embora nem sempre simétrico e harmonioso. Conforme Bakhtin (1992),

um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Para o círculo bakhtiniano, um domínio cultural é uma esfera de criação ideológica que não deve nunca ser pensado como um todo espacial, mas sim uma intersecção de múltiplas fronteiras. Essas fronteiras são marcadas pelo plurilinguismo dialogizado, situação na qual as vozes sociais se entrecruzam continuamente e de diferentes maneiras, provocando a formação de outras novas vozes, outras novas mentalidades e transformações culturais. Daí a relevância de pensarmos a ideia de cultura e os modos pelos quais as eras culturais têm contribuído para transformações das mentalidades humanas.

A ideia de cultura e transformações de mentalidade

O termo “cultura” é bastante complexo. Está arraigado a sistemas de sinais linguísticos e filiações discursivas – política,

econômica, religiosa. (SANTAELLA, 2003). O “todo” cultural pode ser concebido como um conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamentos de um grupo (GINZBURG, 2006). A cultura, enquanto agência, pode ser uma estratégia de sobrevivência de discursos e de traduções simbólicas que representam experiências culturais (BHABHA, 2008). As culturas são sistemas instáveis, onde os signos se multiplicam e se reorganizam em novos outros sistemas de significação.

Ainda sobre “cultura”, devemos considerar o perigo implícito nessa palavra, assim como na palavra comunidade, uma vez que há uma tendência a atrelarmos tais palavras à ideia de homogeneidade. Para Burke (2010), a homogeneidade parece implicar ideia de “fronteira” e de um “consenso” que não são encontrados em pesquisas de campo com viés histórico, sociológico ou antropológico. Todo grupo cultural apresenta variedades e, estas, segundo o autor supracitado, contribuem para criar solidariedade entre os membros do grupo, portanto, há que se considerar a heterogeneidade presente nos grupos e que estes grupos passam por situações de conflitos linguísticos, culturais e/ou sociais.

A cada nova cultura que “nasce”, em decorrência das reformulações e mudanças de mentalidade, intensificam-se as interações sociais por meio do advento de uma nova tecnologia, um novo suporte que traz consigo novas linguagens corporificadas por novos signos. Os signos criados em meio a uma cultura geram mensagens e processos de comunicação, transformando ou moldando o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, assim, propiciam o surgimento de novos ambientes socioculturais. Esses novos ambientes podem ser compreendidos como roupagens da cultura; organismo vivo e, sobretudo, inteligente, com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes (SANTAELLA, 2003).

A introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos na sociedade pode ser compreendido a partir de seis eras culturais: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital (SANTAELLA, 2003; 2007). Gradativamente, a cada era cultural a mentalidade do ser humano vem sendo transformada, em meio a complexidade em que suas práticas cotidianas são historicamente situadas.

As sociedades de tradição oral apresentam sistemas de medida do espaço e do tempo: em luas, estações de secas, ritos e cerimônias (CALVET, 2011). Espaço-tempo marcado por práticas cotidianas, como mostra Mikhail Bakhtin, ao analisar a cultura popular da Idade Média traduzida da oralidade por François Rabelais, em relação ao tempo: “em Pantagruel, o capítulo do nascimento do herói descreve o espantoso calor, a seca e a sede geral que ele provoca [...]” (BAKHTIN, 1987, p. 387) e em relação ao espaço:

Nas proximidades da Devinière, na margem esquerda do Négron, existe ainda hoje o ‘prado’ da Saulsaye, que serviu de quadro aos ‘diálogos dos bem embriagados’ e na qual nasceu Gargantua, no dia 4 de fevereiro, durante a festa carnavalesca do abate do gado” (BAKHTIN, 1987, p. 390).

As cenas cotidianas descritas por Rabelais aproximam-se bastante da vivência do povo e esse viver, ligado ao fazer prático, mobiliza um modo de saber e narrar a vida. O sujeito da experiência é o do senso comum (AGAMBEN, 2008), inscrito na cultura predominantemente oral. Essas características trazem um sentido próprio para o termo “experiência”. Remete-nos à incerteza, à falta de precisão no cálculo das coisas da vida e ao apagamento da figura da (autor)idade, já que o senso comum nasce na prática coletiva comum a determinado grupo de pessoas.

O texto de tradição oral está imerso em ideologia que lhe confere a maioria de suas características e esta maioria se relaciona diretamente ao momento histórico (CALVET, 2011). Na cultura oral, o ser humano é o “sujeito da experiência” vivenciada em seu mundo tecnologicamente pouco desenvolvido e é dependente da “memória” como forma de registro de situações e acontecimentos; a palavra verbalizada é sua principal ferramenta na construção de discursos.

Na Idade Média, a acentuada estratificação social definia as condições de vida para a realeza, o clero e o povo. A facilidade de acesso a bens tecnológicos, como a escrita, dependia diretamente dessa divisão social, assim, os “letrados” eram pessoas de posses e a maioria da população era formada por pessoas analfabetas, consideradas “iletradas”. Menocchio, personagem de “Os queijos e os vermes” (GINZBURG, 2006), embora tivesse algum acesso à

cultura escrita, representa a imagem do povo; era moleiro, carpinteiro, marceneiro, pedreiro, entre outras funções sociais.

Sua vida transcorrerá quase exclusivamente entre os muros da aldeia de Montereale. Não sabia grego nem latim (no máximo alguns fragmentos de orações); lera poucos livros, em geral por acaso (GINZBURG, 2006, p. 87).

Menocchio foi um homem do povo e, de certa maneira, representa a mentalidade do povo de sua época, ao voltar-se mais para os afazeres práticos cotidianos, para a experiência vivida. As metáforas construídas por ele, em sua cosmogonia, embora também tenham tido influência de textos literários lidos por ele, foram produzidas a partir de elementos de seu cotidiano e de seu conhecimento prático, para explicar a origem do mundo:

Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos [...] e de todo aquele volume em movimento se formou em massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos. A santíssima majestade quis que aquilo fosse Deus e os outros, anjos, e entre todos aqueles anjos estava Deus, *ele também criado daquela massa, naquele mesmo momento...* (GINZBURG, 2006, p. 97).

Enquanto homem do povo, Menocchio estava menos marcado pela alta cultura, pelo saber “letrado”/científico, vinculado ao conhecimento de códigos linguísticos escritos legitimados (como o Grego e o Latim) que circulavam em contextos de uma classe social da qual Menocchio não tomava parte. Porém, eram as práticas culturais populares que se constituíram a base para a produção literária canônica - textos escritos representantes do discurso dominante aristocrático, ligados aos interesses do clero e das monarquias (LE GOFF, 1987).

Por exemplo, François Rabelais, intelectual do final da Idade Média, utilizou em suas obras – Pantagruel, em 1534, e Gargantua, em 1532 - o léxico advindo da linguagem oral do povo. A nomenclatura de peixes do Mediterrâneo veio para a cultura livresca por intermédio de sua vivência naquele contexto e sua produção literária. “Foram os pescadores marseheses que lhe ensinaram por sua vez os nomes dos peixes do Mediterrâneo” (BAKHTIN, 1987, p. 403), o que mostra

indícios de interligação, de movimentação discursiva entre a cultura considerada canônica e a popular.

A circularidade cultural entre o que é canônico e o que é popular foi analisada por Bakhtin (1987), a partir do contexto da cultura popular registrada por François Rabelais. Essa análise deixa claro que a cultura do povo é tida como discurso de oposição às ideias hegemônicas. Tal discurso é evidenciado por meio de práticas culturais (como, por exemplo, festas e ritos) do povo, como o advento do carnaval, analisado pelo autor supracitado.

O carnaval é uma paródia, uma segunda vida, o segundo mundo da cultura popular, um mundo ao revés (BAKHTIN, 1987). O carnaval representa a liberdade de expressão popular, momento em que o discurso monológico desaparece em meio a pluralidade de discursos. Momento em que todos são iguais e têm direito a voz no espaço público.

Esse jogo de vozes entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante é mediado por relações de força dinamizadora do diálogo, o que leva Ginzburg (2006) a questionar

até que ponto os eventuais elementos da cultura hegemônica, encontráveis na cultura popular, são frutos de uma aculturação mais ou menos deliberada ou de uma convergência mais ou menos espontânea e não, ao contrário, de uma inconsciente deformação da fonte, obviamente tendendo a conduzir o desconhecido ao conhecido, ao familiar? (GINZBURG, 2006, p. 18).

A alta cultura, imbuída no modelo ideológico hegemônico, influenciava diretamente a cultura popular, ao mesmo tempo em que era influenciada por ela. Embora os interesses do clero e da monarquia fossem o de estabelecer uma relação discursiva monológica (forças centrípetas), a figura do intelectual contribuiu para a mobilização das forças centrífugas, para a circulação de vozes sociais advindas da cultura popular, propiciando espaço onde as vozes fossem equipolentes, ou seja, onde as diferenças políticas implícitas nas vozes fossem amenizadas.

Vale ressaltar que, na visão bakhtiniana, a circulação de vozes numa formação social sempre está submetida ao poder; “não há neutralidade no jogo das vozes” (FIORIN, 2016, p. 31). As forças centrípetas da vida social podem ser visualizadas por meio dos usos

da língua(guem) na poética cartesiana, no universalismo gramatical abstrato, como mostra Bakhtin (2002), e em todos os discursos autoritários/totalitários (proferidos por seitas, mitos nacionais, dizeres xenofóbicos, fundamentalistas, etc.) que não aceitam a pluralidade dos enunciados, das vozes dos que estão à margem, dos excluídos dos espaços de poder, dos que estão fora do “centro” (portanto, distantes da força centrípeta). Nesse sentido, a figura do intelectual pode representar uma consciência menos rígida, mais aberta e voltada ao diálogo entre mentalidades contraditórias, tal qual o pensamento galileano (FIORIN, 2016).

As fronteiras (marcadas pelas forças centrípetas e centrífugas) entre os grupos sociais não deixaram de existir, há fronteiras (sociais, econômicas, tecnológicas, geográficas, por exemplo) que distanciam o que se entende como cultura popular e como alta cultura. Nesse interim, a centralidade dos discursos monológicos da alta cultura não apaga a existência das outras vozes menos prestigiadas socialmente. Nesse sentido, pode ser afirmado que a cultura do povo é permeada por práticas cotidianas que envolvem o plurilinguismo nos enunciados concretos produzidos num tempo e espaço social, entre grupos profissionais, geracionais, familiares etc., revelando uma pluralidade de consciências/mentalidades que envolve as vidas dos falantes.

Os ritos e as festas continuam sendo expressão da cultura popular. Essas práticas culturais oralizadas representam a tradição construída em um espaço geográfico situado, por meio de signos corporificados – instrumento musical, ritmo, canto, dança, gesto, adorno corporal, vestuário e culinária. Para exemplificar, a Suça, no Tocantins, região norte do Brasil, é uma dança criada por migrantes afrodescendentes (que foram ao Tocantins para trabalhar em minas de ouro) e é denominada pelos participantes como uma “folia”, um carnaval, que mostra a cultura de um povo marcado pela tradição oral. Essa dança é realizada no momento da festa, da folia carnavalizada, e traz elementos (como rei, rainha e imagens de santos) fortemente ligados aos hábitos e às crenças dos participantes.

A festa, enquanto espaço praticado, põe diversas vozes em movimento, o que significa dizer que pessoas pouco escolarizadas ou não escolarizadas, muitas vezes consideradas “iletradas”, têm direito

a voz no espaço público em que ocorre a festa, quase que numa busca inconsciente por diluir a relação de poder entre a sociedade letrada, vinculada aos conhecimentos escolarizados e cientificamente comprovados, e o saber popular. A festa popular é um momento de dizer “o mundo” daquele grupo de pessoas, uma forma de inscrição na história, uma maneira de evidenciar os saberes populares e desmistificar a concepção de “iletrado”. Afinal, conforme Fiori (1987),

nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inulto: o homem “hominiza-se” expressando, dizendo seu mundo. Aí começam a história e a cultura (FIORIN, 1987, p. 20).

A cultura popular depende das práticas culturais, do rito e da festa, para manter viva a tradição, “senão é a mesma coisa de passar água na peneira”, diz participante da Suça (MINISTÉRIO DA CULTURA; FUNDAÇÃO CULTURAL DO TOCANTINS, 2012). Nesse contexto, os mais velhos são colocados na posição de quem ensina as práticas culturais, inclusive em espaços “letrados” como o escolar. As falas abaixo denotam a força que a tradição tem nas vidas das pessoas que tomam parte no grupo de suceiros, em Tocantins:

Fala 1: Ser “suceiro vem do sangue da gente. Está enraizado na vida da gente. A gente nunca vai deixar perder” [...]

Fala 2: “O som do tambor faz a gente ter saudades do que a gente não sabe o que é” (MINISTÉRIO DA CULTURA; FUNDAÇÃO CULTURAL DO TOCANTINS, 2012).

Nas falas expostas acima, nota-se que a experiência de vida tem grande importância para a manutenção da cultura marcada pela tradição oral. As falas dos integrantes do grupo tocantinense de suceiros revelam sentimentos criados na concretude da vida – do sangue da gente, do enraizamento “da Suça na vida da gente”, do som do tambor, da saudade do que não se sabe o que é – palavras que remetem às experiências vividas por eles, mas que são intransponíveis por meio da escrita.

No entanto, há longo prazo, a forma de registro escrito é o que aproxima gerações futuras das culturas orais temporalmente distantes. Nesse sentido, a imagem do intelectual é relevante na transmutação da cultura oral para a escrita. O intelectual pode ser o

porta-voz de um grupo (minoritário), ainda que a limitação do olhar seja quase condição para o registro escrito. As obras de François Rabelais, por exemplo, são recortes de um contexto da cultura oral da Idade Média registradas/recriadas em obras literárias.

Vale ressaltar que o nascimento do intelectual, a partir da figura dos goliardos, no século XII, se deu em meio ao desenvolvimento social e econômico ocorrido com o surgimento dos burgos e dos ofícios. Segundo Le Goff (2003),

foi com o desenvolvimento urbano ligado às funções comercial e industrial – digamos modestamente artesanal – que ele apareceu, como um desses homens de ofício que se instalavam nas cidades nas quais se impôs a divisão do trabalho (LE GOFF, 2003, p. 29).

O contexto dos burgos (ou urbanos) impõe demandas para o trabalho, para o avanço tecnológico e é o lugar onde a invenção de Gutemberg contribui para significativa mudança na mentalidade do ser humano e em suas práticas culturais. Com a circulação de textos impressos, a modalidade da língua escrita passou a ter maior circulação na sociedade; contexto grafocêntrico onde o ser humano se viu (e se vê) em meio à crise ideológica e à luta de classes, envolvendo conflito entre a cultura de tradição oral e a alta cultura vinculada à modalidade escrita da variante culta da língua.

Menocchio representa o homem em crise ideológica, ele buscava no texto escrito respostas para suas inquietações relacionadas ao discurso religioso e político da época. A cada livro que tinha acesso “mastigara, triturara cada palavra. Ele os ruminava durante anos; durante anos palavras e frases fermentaram em sua cabeça” (GINZBURG, 2006, p. 87).

Menocchio lia seus livros: destacava, chegando a deformar, palavras e frases; justapunha passagens diversas, fazendo explodir analogias fulminantes. Toda vez que confrontamos textos com suas reações a eles, fomos levados a postular que Menocchio possuía uma chave de leitura oculta que as possíveis relações com um ou outro grupo de heréticos não são suficientes para explicar. Menocchio triturava e reelaborava suas leituras, indo muito além de qualquer modelo preestabelecido (GINZBURG, 2006, p. 87).

Tais escritos, lidos por Menocchio, traziam à tona novos discursos (como as ideias humanistas), diferentes do discurso

religioso e político comuns às pessoas de sua época. O contexto de crise teve como pano de fundo drásticas mudanças sociais, políticas e econômicas temporalmente situadas na transição da Idade Média para o Renascimento. A mentalidade do homem moderno estava em construção (fermentando), em meio às posições ideológicas entre o discurso religioso, filosófico e, posteriormente, científico.

A transmutação da cultura de tradição oral para a cultura escrita provocou crise da experiência. A experiência do indivíduo com a língua escrita, por meio da leitura, por exemplo, pode ser transformador, dado que o ato de ler textos escritos coloca o leitor em contato com discursos distanciados de sua vida, assim, a experiência da leitura põe em xeque axiomas vinculados às formações discursivas advindas da vida prática cotidiana de quem experimenta a leitura. Por isso, ao ler determinados livros, Menocchio se via em conflito com suas próprias crenças,

suas afirmações mais desconcertantes nasciam do contato com textos inócuos, como “As viagens”, de Mandeville, ou a História del Giudicio. Não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva (GINZBURG, 2006, p. 95).

O encontro entre grupos vinculados à cultura oral e páginas escritas foi facilitado pelo advento da imprensa, o que possibilitou maior circulação social do objeto livro, no entanto, a “mistura explosiva” está ligada aos efeitos implícitos causados pelo ato de ler, a experiência do leitor com o texto escrito. A linguagem escrita (o semiótico e o semântico) foi o motor propulsor de uma nova mentalidade tanto em relação à laicização na esfera do pensamento humano quanto à modificação da noção de experiência.

O nascimento da Ciência Moderna, com Descartes (1596-1650), inicia-se uma visão pragmática e racionalista, a experiência passou a ser concebida como conhecimento, já não havia separação entre o lugar do sujeito da experiência e o sujeito do conhecimento. O sujeito/autor foi apagado e

expropriado da experiência que se apresenta fazendo valer aquilo que, do ponto de vista da Ciência, não se pode manifestar senão como a mais radical negação da experiência: uma experiência sem sujeito nem objeto, absoluta. (AGAMBEN, 2006, p. 26).

A crise da experiência é onde a poesia moderna, a partir de Charles Baudelaire, não se funda em uma nova experiência, mas em uma ausência de experiência sem precedentes. Por outro lado, a Ciência Moderna faz da experiência o lugar – o método, isto é, o caminho – do conhecimento formal. Para isso, há uma refundição da experiência e uma reforma da inteligência, desapropriando a experiência de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito, sua consciência em um ponto arquimediano abstrato: o *ego cogito* cartesiano (AGAMBEN, 2006).

A visão objetivista está afinada com as forças centrípetas, que intenta estabelecer uma relação monológica. A ideia de linguagem única é uma expressão dos processos históricos da unificação linguísticas, representam as forças centrípetas da vida da linguagem. “A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado” (BAKHTIN, 2002, p. 81). A poética de Aristóteles, de Agostinho, a eclesiástica medieval da “única língua da verdade”, a poética cartesiana do neoclassicismo, o universalismo gramatical abstrato de Leibniz e o ideologismo concreto de Humboldt são citados por Bakhtin (2002) como representações da expressão de forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica. Por outro lado, o autor traz a ideia de que as forças centrípetas da vida linguística atuam no plurilinguismo real, por meio dos dialetos linguísticos, das palavras faladas por um grupo social, geracional, profissional etc., o que denota processo histórico dinâmico que envolve forças/poder na língua em uso, nas culturas.

Observa-se que a relação entre forças centrípetas e centrífugas persiste nas mentalidades atuais, e convivem com as contradições do presente, o que mostra a não neutralidade no jogo das vozes sociais – “quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica. Quando mais se constitui de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana” (FIORIN, 2016, p. 56).

Designs de culturas e usos das linguagens

O pensamento cientificamente estruturado contribuiu para o rápido avanço das técnicas e foi altamente relevante na naturalização das práticas cotidianas, principalmente, nos centros urbanos; nos lares, no local de trabalho e na educação escolarizada. Assim, as práticas de letramento (concebidas como práticas discursivas) também foram transformadas.

Na sociedade industrial do século XX, a democratização da informação vinculada a textos escritos atingiu a classe operária e a cultura popular. Esse acontecimento foi imprescindível para a difusão da informação via tecnologia midiática (correio, telefone, telégrafo) e os meios de comunicação de massa (imprensa, rádio, cinema e TV) (BOSI, 1977).

Os meios de comunicação de massa desempenharam diferentes funções sociais voltadas ao enunciatário: entretenimento, percepção do meio social e transmissão de cultura (WRIGHT, 1964 APUD BOSI, 1977). A cultura de massa é marcada por Bosi (1977) como uma atividade educacional, uma vez que a transmissão de cultura diz respeito à transmissão de valores e normas sociais de uma geração para outra ou de um grupo a outro.

A era da cultura de massa baseia-se em um sistema movido pelo mercado industrial que visa à estandardização de padrões culturais na comunicação de ideias e sentimentos. A indústria cultural foi denominada “ultraleve”, uma vez que os discursos “voam sobre as ondas” e são consumidos psiquicamente pelo povo, (de)formando mentalidades padronizadas por esse sistema cultural. Para melhor produção desse efeito discursivo via ondas, o público foi estratificado em: infantil, infanto-juvenil, juvenil, feminino, estudantil e etc. (MORIN, 1967 apud BOSI, 1977). Para cada público, houve um direcionamento discursivo próprio.

A cultura de massa é homogeneizadora, uma realidade cultural imposta de “cima para baixo”, dos produtores para os consumidores (BOSI, 1977). Os meios midiáticos se constituíam como serviços providos separadamente. Hoje, uma forma de comunicação de massa como a imprensa, por exemplo, é disponibilizada de diferentes maneiras, por meio do impresso e do digital, ou seja, a comunicação de massa pode ser disponibilizada de diferentes maneiras físicas.

Provavelmente em razão dessas mudanças, Jenkins (2009) comenta que a indústria midiática vem passando por “modos de convergência”, ou seja, uma falta de clareza entre as fronteiras midiáticas (o correio, telefone, telégrafo) e comunicação de massa (imprensa, rádio, televisão).

Em relação à linguagem, Rajewsky (2010) entende que há “práticas de intermídia”, ou seja, fenômenos que ocorrem por: a) “transposição midiática” (adaptação de um gênero para outro, por exemplo, filmes produzidos a partir de livros); b) “combinação midiática” (multimídia) ou c) “referências intersemióticas” (referência de uma obra literária em um filme, por exemplo).

A cultura contemporânea é um mosaico, resultado do longo processo de estratificação, formada por “partes” das culturas anteriores, mas sem diminuir a importância dessas culturas. Os meios de produção cultural não desaparecem para dar lugar a uma cultura emergente. Evidência disso é o título da notícia publicada pelo jornal *O Globo* em 14 de abril de 2015: “Vendedor de publicidade digital, Facebook se volta para mídias tradicionais em campanha publicitária”⁴. O Facebook tem investido em publicidade *out-of-home*, ou seja, na comunicação de massa (TV, cinema) e impressa (*outdoor*) como ferramenta para estabelecer a confiança entre os consumidores, segundo o jornal. Isso mostra uma forma de inter-relação dialógica entre culturas que habitam espaços diferenciados.

A cultura oral integrou-se nos meios audiovisuais (principalmente no cinema e televisão). E, a cultura escrita permeia as outras culturas:

a cultura impressa povoa as bibliotecas e os quiosques com suas profusões de manchetes e capas coloridas, fignando a atenção de transeuntes apressados; a cultura de massas, que, longe de perder o seu poder, aprendeu a conviver com as suas competidoras, tanto a cultura das mídias, que é a cultura do disponível, quanto a cibercultura, que é a cultura do acesso. Todas essas formações culturais coexistem num jogo complexo de sobreposições e complementaridades (SANTAELLA, 2007, p. 129).

⁴ Notícia disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/vendedor-de-publicidade-digital-facebook-se-volta-para-midias-tradicionais-em-campanha-publicitaria-15868683>>.

A inter-relação entre culturas resulta em misturas e hibridizações. As diversas formas culturais – da oralidade à cibercultura – coexistem, convivem e sincronizam-se na constituição de uma trama cultural hipercomplexa e híbrida (SANTAELLA, 2007).

A hibridização cultural é o berço da cibercultura, que ocorre tendo como pano de fundo o panorama da globalização e da complexidade das esferas social, econômica e política. Nessa arquitetura fluida em que emerge a cibercultura, o homem é causa e efeito das relações pós-modernas entranhadas em ideologias e poder que envolvem as linguagens.

Como exemplo desse cenário, rememoraremos a primeira passeata virtual com uso de hologramas⁵, realizada em Madri, em frente ao Parlamento espanhol. A manifestação virtual foi uma estratégia, elaborada a partir de ferramentas virtuais, do povo espanhol frente à promulgação da denominada “lei da mordaza” que proíbe a presença de manifestantes reais próximos a prédios públicos, com punição para os infratores que podem ser processados e condenados a pagar multa de 600 mil euros.

Cerca de 2 mil hologramas foram exibidos por mais de uma hora. Cada um deles trazia cartazes com frases de protesto e trazia o rosto de um manifestante real, inscrito online pelos militantes de diferentes organizações. O que os hologramas pedem é a volta do direito de protestar ao vivo, como pessoas de verdade.

A fala de um porta-voz da passeata virtual - “se você for uma pessoa, você não será permitido se expressar livremente. Você será capaz de fazer isso apenas se você for um holograma” - traz indícios de uma real mudança de mentalidade por meio dos processos de desenvolvimento de tecnologias comunicativas.

As relações do homem com a tecnologia refratam práticas de letramento constituídas por práticas discursivas diretamente ligadas à relação de forças entre vozes sociais. Tais relações denotam a presença do homem imerso na pós-modernidade e nas práticas sociais desenvolvidas em contextos situados. A representação do homem atual pode ser compreendida como “o corpo pós-humano, uma tecnologia, uma tela, uma imagem projetada” (HABERSTAM; LIVINGSTON, 1995 APUD SANTAELLA, 2007, p. 43).

⁵ Notícia disponível em: <<http://codigofonte.uol.com.br/noticias/espanha-realiza-a-primeira-passeata-virtual-com-hologramas>>.

Considerações finais

As transformações culturais se dão por meio de processos de estratificação, não de apagamento da cultura anterior. O advento de um sistema não exclui o que veio antes, mas soma-se mais uma camada (SANTAELLA, 2007), ocasionando “ecos” entre as culturas, “indícios” (GINZBURG, 1989) que possibilitam correlacionar as “partes” do processo de mudança entre culturas.

A presença das novas tecnologias constrói ambientes semânticos e cognitivos, delineiam-se inter-relações complexas, permite a polifonia; um universo cultural construído por muitas vozes e consciências que circulam e interagem, reavivando o “diálogo”, no sentido bakhtiniano. A cultura popular, segundo Jenkins (2009), faz parte da construção coletiva de significados presentes hoje, uma vez que participa das mudanças em diversas esferas sociais: religião, educação, leis, políticas, publicidade que operam na sociedade.

Essa possibilidade de diálogo (ou de participação social) pode ser compreendida pelo viés do conceito de “inteligência coletiva”, no qual traz a ideia de que ninguém sabe tudo, cada um de nós sabe alguma coisa e nós podemos juntar as peças se unirmos nossos recursos e combinarmos nossas habilidades (JENKINS, 2009). Esse conceito pode significar a quebra de fronteiras, a compreensão de que vivemos num mundo de palavras do outro (BAKHTIN, 1982) e, portanto, temos de tentar compreendê-las, o que demanda nossa aproximação (da palavra e do saber) do outro.

Em meio a pluralidade discursiva presente na cultura contemporânea, novos *designs* são formados e passamos a habitar novos nichos ecológicos, ambientes virtuais onde a colaboração, a criatividade e o diálogo são palavras de ordem. Com isso, novas necessidades são criadas para os contextos educacionais, fazendo com que se construam outras possibilidades de o homem se relacionar com seu mundo, em constante transformação de discursos, de mentalidades e onde a diversidade das práticas de letramento está em constante ampliação.

Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BHABHA, H. K. O pós-colonial e o pós moderno: a questão da agência. In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. (p. 239-273).
- BOSI, E. **A cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BURKE, P. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Unesp, 2010.
- CALVET, L. J. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORI, E. M. Prefácio. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**: In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LE GOFF, J. História. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- _____; NORA, P. **Fazer história, novos problemas**. Lisboa: Bertrand, 1987.
- MINISTÉRIO DA CULTURA, FUNDAÇÃO CULTURAL DO TOCANTINS. **SUÇA NO TOCANTINS – PARTE 1**. Brasília: Governo Federal, Governo do Estado do Tocantins, 2012, Documentário (18:08 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UedFFWG1z7c>>. Acessado em 10/08/2020.
- PRINSLOO, M.; BREIER, M. (org.). **The social uses of literacy**: theory and practice in contemporary South Africa. v. 4. South Africa: Sached Books, 2013.

- RAJEWSKY, I. Border talks: the problematic status of media borders in the current debat about intermediality. In: ELLESTRÖM, L. **Media borders, multimodality and intermediality**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2007.
- _____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, no 22, dez., 2003.
- STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993.

A INCLUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LIBRAS DO PONTO DE VISTA DO FUTURO PROFISSIONAL DA SAÚDE

JUREMA, Jefferson (UEA)¹

GOMES, Karina Macedo (UEA)²

BRAGA, Antônio César Rodrigues (UEA)³

ALENCAR, Olívia Alves Martins de (UEA)⁴

Introdução

A história da inclusão do paciente Surdo parte do ponto em que eles já foram considerados inválidos, o que em algumas culturas culminava em extermínio; Passa pelos movimentos de integração nas décadas de 1950 a 1980, que induziam as pessoas com deficiência a buscar sua adaptação ao meio social; E se estende à fase de inclusão, que surgiu na década de 1980 e está em plena discussão nos dias atuais. Hoje, a imagem do Surdo é de um indivíduo que pode desenvolver e exercer sua cidadania com autonomia e liberdade, inserido na sociedade amparado por direitos e cumprindo deveres. Logo, para a sociedade, fazer parte da convivência das pessoas com deficiência envolve uma mudança, posto que, para os Surdos, esta acontece quando são aceitos e têm suas diferenças respeitadas. (CHAVEIRO; BARBOSA, 2005)

O decreto Nº 5.626, de dezembro de 2005, parágrafo único, considera como deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Ademais, com este decreto língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser de obrigatória inserção nos cursos de licenciatura e no curso de fonoaudiologia. Além disso, o decreto determinou que os cursos

1 Docente da UEA, pesquisador do CNPQ e Coordenador do curso de Educação Física – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. jjurema@uea.edu.br

2 Estudante do Curso de Medicina - ESA –UEA, Bolsista de PAIC-FAPEAM

3 Estudante do Curso de Medicina - ESA – UEA.

4 Estudante do Curso de Medicina - ESA – UEA.

normais de nível superior, nas diferentes áreas de conhecimento podem oferecê-la como disciplina optativa. (BRASIL, 2005)

O capítulo VII do Decreto de Lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 garante o direito de atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS (Sistema Único de Saúde) e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação. (BRASIL, 2005)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Brasil existem cerca de 45 milhões de pessoas portadoras de deficiência. Sendo que deles, cerca de 10 milhões de pessoas se encaixam nos parâmetros estabelecidos para deficiente auditivo. (IBGE, 2010) Por conta desse número expressivo de indivíduos, é importante que se façam pesquisas sobre o tema, a fim de que se possam sanar dificuldades no processo de formação do profissional da saúde que prejudicam sua entrada no mercado de trabalho com plena capacidade de oferecer o atendimento inclusivo disposto em lei.

É demonstrado pela literatura que a insuficiência na utilização da Libras pelos profissionais da saúde afeta negativamente a comunicação do deficiente auditivo, bem como dificulta seu acesso aos serviços de saúde em todos os níveis da assistência. Isso prejudica a qualidade do atendimento prestado. Logo, é imprescindível que profissionais da saúde conheçam a Libras, a fim de não fragilizar o cuidado com o paciente. (IANNI; PEREIRA, 2009; ARAGÃO et al., 2015).

Esta pesquisa foi realizada por conta destes fatores e apresenta dados promissores e importantes na Região Norte do país sobre a percepção da importância da inclusão do ensino de Libras aos futuros profissionais de saúde, em especial aos da Universidade do estado do Amazonas dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia.

Revisão de literatura

A comunicação entre o paciente surdo e o profissional da saúde

A acessibilidade de pessoas Surdas aos serviços básicos no Brasil precisa melhorar. No âmbito da saúde, o deficiente auditivo tem maior dificuldade de interação com a sociedade e impedimentos de acesso aos serviços pois enfrentam dificuldades em atendimentos que não possuem profissionais que conhecem e usam a Libras (ARAGÃO et al., 2015).

A comunicação ineficaz entre os deficientes auditivos e os profissionais da área de saúde prejudica a relação profissional-paciente. Mas a tendência é que ao reconhecer a falha na comunicação durante o atendimento, o profissional se sinta em posição de refletir sobre essas questões e a buscar soluções. (DANTAS et al., 2014).

De acordo com o estudo realizado por PEREIRA et al. (2017, p. 55), é estabelecida a seguinte relação:

No que diz respeito às pessoas com deficiência auditiva, o principal motivo que os afasta ou coloca-os em experiências negativas no serviço de saúde é a barreira comunicativa, devido à falta de capacitação, conscientização dos profissionais e a escassez ou ausência de instrumentos que auxiliem na comunicação. Esse aspecto pode afastá-los da sociedade, tornando-os solitários, distantes e ignorados. Sendo assim, os pacientes Surdos precisam receber um tratamento especial na assistência à saúde, devido às suas necessidades específicas quando se trata de comunicação, já que esse aspecto é determinante para a construção de um diagnóstico eficiente e correto.

Segundo o trabalho de SOUZA et al. (2017), mesmo com a previsão de acesso facilitado à saúde pelas pessoas Surdas seja com a presença de profissionais capazes de se comunicarem com a comunidade por meio da Libras, a realidade dos serviços de saúde é que não há intérpretes suficientes ou pessoas que consigam se comunicar com os surdos de forma efetiva. Além disso, a barreira comunicacional interfere na prevenção, porque dificuldades de acesso a consultas com profissionais de saúde adiam os cuidados iniciais de doenças que poderiam ser amenizadas. Ademais, em situações emergenciais, a má comunicação com o paciente pode ser

determinante para que procedimentos sejam malsucedidos. Os profissionais de tal segmento demandam habilidade comunicativa para lidar com pessoas surdas e com baixa acuidade auditiva.

O trabalho de Souza et al. também mostra que quando os pacientes necessitam de um intérprete, seja ele membro da família ou não, são repassadas informações cruciais, muitas vezes particulares para o indivíduo, o que pode causar constrangimento ao paciente. Por conta disso, além da confidencialidade, princípios como a autonomia do paciente e tratamento individualizado, podem ser negligenciados quando há uma terceira pessoa intermediando as informações. Fica claro também que essa falta de conhecimento por parte dos profissionais de saúde leva ao distanciamento do vínculo com os pacientes, uma vez que as recomendações e informações sobre as condições de saúde não são repassadas diretamente para o paciente que procura o serviço.

Por fim, o trabalho de Souza et al. (2017) também demonstra que além da limitação comunicacional, os Surdos podem ter dificuldades ao aprender a língua portuguesa, o que leva à privações na educação, na cognição e em aspectos socioculturais, isso pode levar ao isolamento do indivíduo. Ademais, o fato de que a comunidade Surda é uma minoria sociolinguística torna-se um desafio para o Sistema Único de Saúde, principalmente por conta das às barreiras na comunicação e dificuldade no atendimento humanizado desses indivíduos. Dessa forma, a população Surda precisa de inclusão em diversas atividades desenvolvidas para a população geral, em especial as que envolvem educação em saúde, o que oferece ao usuário autonomia para cuidar de si próprio e até mesmo de outras pessoas.

Comunicação educador físico e paciente surdo

O profissional de educação física atua diretamente com a sociedade, logo, é importante que ele trabalhe de forma atrativa para que todos os indivíduos se sintam convidados a participar das muitas atividades físicas existentes, seja na dança, lutas, atividades lúdicas e entre outras, além de realizar com êxito a inclusão prevista nos dispositivos legais que garantem a todos a inclusão, dentre estes os Surdos, como preconiza o Art. 14 do Decreto N° 5626 (BRASIL, 2005).

A ligação entre o Surdo e o educador físico é caracterizada pelo fato de que o educador físico tem a função de facilitador, promotor do desenvolvimento humano e social dos Surdos a partir de diversas atividades a serem realizadas uma vez que as pessoas apresentam desempenhos próprios para cada atividade de acordo com cada habilidade e competência (ALVES; PINTO, 2016).

Comunicação enfermeiro e paciente surdo

A comunicação enfermeiro-paciente pode ser prejudicada por fatores inerentes ao paciente, tais como a impossibilidade de falar, compreender ou ouvir. Essas situações são desafiadoras para os profissionais, que buscam vencê-las utilizando-se de alternativas além da verbalização, como o toque, a leitura das expressões faciais e corporais. No entanto, a literatura indica que sem a comunicação por meio da língua de sinais, a compreensão tanto por parte do enfermeiro quanto por parte do paciente fica comprometida. Essa comunicação prejudicada, atrapalha o processo saúde-doença, o que pode fazer com que o tratamento de saúde não seja efetivo. (CARDOSO et al., 2006).

Comunicação médico e paciente surdo

Em geral, os médicos não estão suficientemente preparados para cuidar do paciente Surdo, porque na formação acadêmica muitos dos currículos não contemplam por exemplo, a disciplina de Língua brasileira de sinais, necessária para atender essa população. A literatura comprova que uma efetiva comunicação com pacientes Surdos é primordial na área de saúde. Tanto pelo fato de que uma comunicação inadequada pode levar a erros no diagnóstico das doenças e na aplicação de um tratamento inadequado ou insuficiente, quanto pelo fato de que a falta de comunicação vai de encontro à humanização do atendimento ao paciente (CHAVEIRO et al., 2009).

Comunicação odontólogo e paciente surdo

Pereira et al. (2017) observa que os pacientes Surdos tem a necessidade de se sentir confortáveis no consultório odontológico. Isso quer dizer conhecer o ambiente e ter interação com a equipe de saúde bucal. Logo, é os profissionais precisam ter atenção e estarem abertos a fim de compreender as necessidades do paciente, ou seja, buscar conhecer as formas de comunicação para com o paciente Surdo. A comunicação efetiva entre paciente e equipe de saúde é de suma importância para uma consulta bem-feita, com diagnóstico correto e tratamento apropriado. Os pacientes surdos apontam a capacitação desses profissionais em cursos de Libras como a principal solução para eliminar essa dificuldade na comunicação.

Metodologia

A pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas conforme o parecer nº 4.397.333. Foi realizado um estudo transversal, seguindo o método quantitativo, envolvendo os acadêmicos matriculados nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em sua unidade de saúde, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA). Para tal, foi aplicado um questionário fechado, com questões de resposta curta e objetiva com base na escala Likert de opinião na plataforma Google Forms, de forma online, após devida apresentação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A abordagem foi feita de maneira virtual, por meio de um convite enviado ao endereço de *e-mail* institucional do acadêmico, respeitando os protocolos de segurança de dados.

O estudo foi focado para a área da medicina, trabalhando-se com atendimento humanizado e inclusão na saúde pública. Os dados foram obtidos exclusivamente de forma online por meio da plataforma Google Forms a fim de respeitar o distanciamento social e a evitar aglomerações devido à pandemia de Covid-19. O tempo de realização desta pesquisa deu-se a partir de dezembro de 2020 até julho de 2021 e utilizou como fontes artigos da literatura especializada publicados a partir de 1994 a 2020.

A população foi composta por 2032 acadêmicos dos cursos de educação física, enfermagem, medicina e odontologia devidamente cadastrados no sistema da Universidade do Estado do Amazonas com base em dados de 2019.

Foram incluídos acadêmicos do curso de Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa; com idade igual ou superior a 18 anos, independentemente de sua condição socioeconômica e independentemente do período em que estavam. Essa inclusão foi feita pois esses estudantes estão/estavam a se graduar em uma área da saúde em uma universidade pública no momento da coleta de dados.

Foram excluídos da pesquisa os acadêmicos que atenderam aos outros critérios, mas não compareceram à instituição por mais de 15 dias sem justificativa. Foram excluídos também acadêmicos matriculados em outros cursos da Universidade do Estado do Amazonas que não eram os quatro cursos escolhidos para esta pesquisa na Escola Superior de Ciências da Saúde: Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia.

Acadêmicos que no momento da aplicação do questionário já haviam concluído a graduação, independentemente do curso e do ano em que foram titulados não foram incluídos nesta pesquisa, uma vez que este trabalho buscou analisar o ponto de vista do futuro profissional da saúde, ou seja, acadêmico que ainda está/estava a cursar um curso de área da saúde, nesse caso, apenas na Universidade do Estado do Amazonas, em sua sede da saúde, Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA/UEA.

O questionário foi constituído de 24 perguntas, sendo as quatro primeiras necessárias para a divisão de categorias na análise de dados (curso, período, sexo e faixa etária) e as vinte seguintes com base na escala Likert de opinião, que atribuí uma pontuação conforme a resposta dada pelo participante. Nas vinte perguntas constavam afirmações sobre a Libras com base na revisão de literatura referentes ao tema abordado associadas à perguntas cujas respostas em escala verificaram se o acadêmico compreendia a relação da língua brasileira de sinais com a saúde pública, bem como sua percepção (favorável, neutra ou desfavorável) sobre o assunto.

Na análise de dados, as pontuações atribuídas foram as seguintes: para as respostas favoráveis **5 – concordo plenamente e 4 – concordo, o valor, respectivamente de +2 e +1 ponto. A resposta neutra não pontua;** para as respostas desfavoráveis **1 – discordo plenamente e 2 – discordo, o valor, respectivamente, de -2 e -1 ponto.** 40 é o número máximo de pontos e -40 é o número mínimo. Para ter sua percepção considerada favorável, o participante deveria atingir pelo menos 11 pontos, que é o cenário em que o participante respondeu que concorda (+1) em 11 das questões, ou seja, mais da metade, e simultaneamente não pontuou negativamente nas outras nove questões, ou seja, respondeu de forma neutra (0).

Resultados e discussões

De dezembro de 2020 a julho de 2021 foram coletadas 347 respostas de acadêmicos de Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia devidamente matriculados na unidade de saúde (ESA/UEA) da Universidade do Estado do Amazonas. 65% foram coletadas de acadêmicas do sexo feminino e 35% de acadêmicos do sexo masculino. 29,9% das respostas foram dadas por acadêmicos com 25 anos ou mais; 41% de acadêmicos de 21 a 24 anos e de 18 a 20 anos, 29,1%. A média de idade dos acadêmicos é de 21 anos. Acadêmicos com menos de 18 anos foram excluídos da pesquisa.

No que diz respeito ao curso, os acadêmicos de medicina somam 34,2% das respostas; os acadêmicos de Odontologia correspondem a 26,6%; os acadêmicos de enfermagem somam 30,4% das respostas e os de Educação Física correspondem a 8,2% das respostas. As porcentagens são proporcionais à quantidade de alunos em cada curso.

Quanto à periodização: No primeiro período estão 1,1% e no segundo estão 3,8%; 25% dos acadêmicos estão no terceiro período e 18,8% estão no quarto período. O ciclo básico – que vai do primeiro ao quarto período – corresponde então a 48,7% das respostas

11,2% dos acadêmicos estão no quinto período; 13,8% no sexto. No sétimo período estão 5% e no oitavo estão 6,3% dos acadêmicos. O ciclo clínico – que corresponde ao período do quinto ao oitavo período dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia – equivale a 36,6% das respostas.

No nono período estão 3,7% dos acadêmicos; no décimo estão 3,5%. O décimo primeiro soma 2,5% enquanto o décimo segundo soma 5%. O internato corresponde a 14,7% das respostas. O curso de educação física da UEA possui oito períodos e não conta com a divisão em ciclo clínico e internato. É importante afirmar que as porcentagens não são proporcionais à quantidade de alunos matriculados por período. Neste caso, as porcentagens estão relacionadas à adesão na pesquisa.

Em relação às perguntas do questionário diretamente relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, os dados coletados demonstram que a maioria significativa dos acadêmicos demonstra posição predominantemente favorável com relação à importância do ensino da Libras durante a vida acadêmica do profissional de Saúde.

Foi perguntado ao participante “Em uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa que você discorda plenamente e 5 equivale à concordar plenamente, o quanto você concorda com essa afirmação?” Cada afirmação utilizada nas perguntas foi extraída da literatura disponível sobre o tema,

Na pergunta “Segundo o trabalho de ARAGÃO (2015), a insuficiência na utilização da Libras pelos profissionais da saúde afeta negativamente a comunicação do deficiente auditivo, e dificulta seu acesso aos serviços de saúde em todos os níveis da assistência, o que prejudica a qualidade do atendimento prestado. Logo, é imprescindível que profissionais da saúde conheçam a Libras, a fim de não fragilizar o cuidado com o paciente.” 88,9% concordaram plenamente; 8,6% concordaram e 2,5% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Quanto à pergunta “Segundo o trabalho de DANTAS (2014), a comunicação ineficaz entre os deficientes auditivos e os profissionais da área de saúde prejudica o vínculo com esses pacientes. Reconhecer a falha na comunicação durante a assistência, leva os profissionais à reflexão sobre essas questões e à busca por melhoras” 82,7% concordaram plenamente; 16% concordaram e 2,5% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Quando questionados com a seguinte pergunta “Segundo o trabalho de PEREIRA (2017), os pacientes Surdos precisam receber tratamento especial na assistência à saúde, por conta de suas

necessidades específicas em relação à comunicação, já que esse aspecto é determinante para a construção de um diagnóstico eficiente e correto.” 63% concordaram plenamente; 28,4% concordaram e 4,9% responderam neutro. 3,7% discordaram.

Em relação a pergunta “Faz-se necessário que os profissionais de saúde adquiram conhecimento em LIBRAS, por meio de disciplina específica na grade curricular da graduação e programas de educação continuada nos serviços de saúde a fim de estreitar os vínculos com deficientes auditivos e prestar uma assistência dentro dos princípios do Sistema Único de Saúde (universal, integral e equânime), holística, humanizada e inclusiva” 84% concordaram plenamente; 12,3% concordaram e 3,7% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Com a pergunta “Segundo o trabalho de SOUZA et al. (2017), mesmo com a previsão de acesso facilitado à saúde pelas pessoas Surdas seja com a presença de profissionais capazes de se comunicarem com a comunidade por meio da Libras, a realidade dos serviços de saúde é que, conforme estudos que entrevistaram surdos e funcionários da rede pública de saúde, não há intérpretes suficientes ou pessoas que consigam se comunicar com os surdos de forma efetiva. 66,7% concordaram plenamente; 29,6% concordaram e 2,5% responderam neutro. 1,2% discordaram.

Quando questionados sobre a seguinte pergunta “Segundo o trabalho de SOUZA et al. (2017), a barreira comunicacional interfere na prevenção, porque dificuldades de acesso a consultas com profissionais de saúde adiam os cuidados iniciais de doenças que poderiam ser amenizadas.” 68% concordaram plenamente; 25,9% concordaram e 6,2% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Em relação à pergunta “O trabalho de SOUZA et al. (2017) também destaca que em situações emergenciais, a má comunicação com o paciente pode ser determinante para que procedimentos sejam malsucedidos. Os profissionais de tal segmento demandam habilidade comunicativa para lidar com pessoas surdas e com baixa acuidade auditiva” 64% concordaram plenamente; 32,2% concordaram e 3,8% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Em relação a seguinte informação “SOUZA et al. (2017) afirma que quando os pacientes necessitam de um intérprete, seja ele membro da família ou não, são repassadas informações cruciais, muitas vezes particulares para o indivíduo, o que pode causar constrangimento ao paciente” 61,7% concordaram plenamente; 28,4% concordaram e 11,1% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Quanto à afirmação “Além da confidencialidade, princípios como a autonomia do paciente e tratamento individualizado, podem ser negligenciados quando há uma terceira pessoa intermediando as informações” 51,9% concordaram plenamente; 30,9% concordaram; 14,8% responderam neutro e 4,9% discordaram.

Em relação a pergunta “O fato de que a comunidade Surda é uma minoria sociolinguística torna-se um desafio para o Sistema Único de Saúde, principalmente por conta das às barreiras na comunicação e dificuldade no atendimento humanizado desses indivíduos.” 48% concordaram plenamente; 42% concordaram; 4,9% responderam neutro e 4,9% discordaram.

Quando a seguinte afirmação foi feita “A comunicação com o Surdo é indício de promoção de uma assistência humanizada e propícia para esses pacientes”. (MOURA et al. 2019) 60,5% concordaram plenamente; 32,1% concordaram; 7,4% responderam neutro. Não houve nenhuma resposta negativa para essa afirmação.

Para a seguinte afirmação “Para atender a todos de forma igual, é necessário tratar os desiguais de forma desigual priorizando os mais necessitados. No caso dos deficientes auditivos, é necessária a priorização da comunicação com eles. (LESSA, 2016)” 50,6% concordaram plenamente; 33,3% concordaram; 11,1% responderam neutro. 4,9% discordaram e 1,2% discordaram plenamente.

Por fim, quanto a pergunta “Você concorda que a disciplina de Língua Brasileira de Sinais é imprescindível na formação do acadêmico para que ele possa realizar um atendimento humanizado ao paciente Surdo?” 69,1% concordaram plenamente; 25,9% concordaram; 3,7% responderam neutro. 1,2% discordaram plenamente.

A Libras e o atendimento humanizado caminham juntos. Por conta disso, são necessários aos avanços na assistência ao paciente Surdo, a fim de garantir a assistência humanizada. O não

conhecimento da Libras por parte dos profissionais da saúde é um problema atual que vem da sua formação profissional, uma vez que não há obrigatoriedade da oferta desta disciplina na grade curricular dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia pelo fato de constar como disciplina optativa para estas graduações, conforme o Decreto 5.626 de 2005. Segundo LESSA (2016) a Libras é pouco presente no ambiente hospitalar não só pela pequena quantidade de profissionais capacitados, mas também porque a lei que dispõe sobre os direitos dos deficientes auditivos tem menos de vinte anos.

O trabalho de SOUZA et al. (2017) afirma que a falta de conhecimento por parte dos profissionais de saúde leva ao distanciamento do vínculo com os pacientes, uma vez que as recomendações e informações sobre as condições de saúde não são repassadas diretamente para o paciente que procura o serviço. Afirma também que além da limitação comunicacional, os Surdos podem ter dificuldades ao aprender a língua portuguesa, o que leva à privações na educação, na cognição e em aspectos socioculturais, isso pode levar ao isolamento do indivíduo. Sendo assim, a população Surda precisa de inclusão em diversas atividades desenvolvidas para a população geral, em especial as que envolvem educação em saúde, pois isso oferece ao usuário autonomia para cuidar de si próprio e até mesmo de outras pessoas.

A fim de classificar a percepção do acadêmico sobre o ensino da Libras como favorável ou desfavorável, as respostas dos 6% de participantes que discordaram de pelo menos uma afirmativa foram analisadas individualmente para verificar sua pontuação. Por mais que esses acadêmicos tenham discordado em uma ou mais afirmativas, nenhum deles apresentou pontuação desfavorável à importância da Libras na formação do profissional de saúde. Isso significa que por mais que o acadêmico tenha discordado pontualmente de uma ou mais afirmações, continua sendo favorável à importância do ensino da Libras. No mais, nenhum desses acadêmicos pertence ao curso de Educação Física, que é o único curso deste trabalho que possui a disciplina de Libras na matriz curricular. Ou seja, os acadêmicos de Educação Física corroboram a importância do ensino da Libras na formação do profissional de saúde.

Conclusões

Os acadêmicos de Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas (ESA/UEA) confirmam a literatura e percebem o ensino da Língua Brasileira de Sinais de forma favorável durante a formação acadêmica.

A ausência do ensino da Libras nas matrizes curriculares de cursos da saúde pode dificultar a interação do profissional de saúde com o paciente Surdo. Logo, a inclusão desta disciplina na matriz curricular dos cursos de graduação tem potencial para formar profissionais cada vez mais capazes de promover um atendimento humanizado e inclusivo ao paciente surdo. Ademais, os acadêmicos de Educação Física corroboram a importância do ensino da Libras durante a formação acadêmica, uma vez que o curso possui a disciplina em sua matriz curricular.

Referências

- ALVES, Lyna Katia Cavalcante; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. O surdo e a prática de atividades físicas mediado por um educador físico. **Revista Afluente**, UFMA/Campus III, v.1, n.3, p. 98-115, out./dez. 2016
- ARAGÃO, Jamily Silva; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier; COURA, Alexandre. Silva; SOUSA, Francisco Stélio; BATISTA, Joana D'arc Lyra; MAGALHÃES, Isabella Medeiros Oliveira. Um estudo da validade de conteúdo de sinais, sintomas e doenças/agravs em saúde expressos em LIBRAS. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Nov.-Dez. 2015;23.6:1014-23.
- BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.
- BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Justiça, 2015.
- CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. **Rev. Latino-am. Enfermagem** 2006 julho-agosto; 14(4).
- CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao Surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005.

- CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno; BARBOSA, Maria Alves, Maria Alves Barbosa. Relação do paciente Surdo com o médico. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. Jan/Fev 2009;75. 1:147-50.
- COSTA, Antônio Augusto Iponema; BONA, Alvaro Della. Atendimento odontológico de pacientes Surdo-cegos: enfrentando desafios. **Revista Faculdade Odontologia UPF**. Online. Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 107-111, jan./abr. 2013.
- DANTAS, T. R. A.; GOMES, T. M.; COSTA, T. F.; AZEVEDO, T. R.; BRITO, S. S.; COSTA. K. N. F. M. Comunicação entre a equipe de enfermagem e pessoas com deficiência auditiva. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2014 mar/abr; 22.2:169-74.
- IANNI, A.; PEREIRA, P. C. A. Acesso da Comunidade Surda à Rede Básica de Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl.2, 2009.
- LESSA, Raiene Teixeira Cardoso; ANDRADE, Erci Gaspar da Silva. **Libras e o atendimento ao cliente Surdo no âmbito da saúde**. **Rev. Cient. Sena Aires**. 2016; 5. 2. 95-104.
- MOURA, Reinaldo dos Santos; SARAIVA, Francisco Joilsom Carvalho; BARBOSA, Vívian Mayara da Silva; GOMES, Gidelson Gabriel; CALLES, Ana Carolina do Nascimento; SANTOS JÚNIOR, José Alfredo dos. A língua brasileira de sinais como disciplina obrigatória na graduação em enfermagem: opiniões dos discentes. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, Alagoas, ano 1, v. Online, n. 8, ed. Jan/Jul 2019, p. 71-80, 2019. DOI 10.18554/reas.v8i1.3012.
- OLIVEIRA, Luisa Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2012.
- PEREIRA, Rodolfo Macedo; MONTEIRO, Luiz Paulo de Amorim; MONTEIRO, Anna Crislainy da Costa; COSTA, Iris do Céu Clara. Percepção das pessoas surdas sobre a comunicação no atendimento odontológico. **Revista Ciência Plural**, Natal, Rio Grande do Norte, ano 2, v. 2017, n. 3, p. 55-72, 11 dez. 2017.
- SOUZA, Maria Fernanda Neves Silveira de et al.. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 395-405, jun. 2017.

OS GONFALONES DE BENEDETTO BONFIGLI: O PASSADO NO PRESENTE¹

MAKOWIECKY, Sandra (UDESC)²

Introdução

Sob o tema “Arte em tempos sombrios”, a sessão temática “O Ateliê como refúgio e estratégia de sobrevivência” trata do uso dos espaços de trabalho dos artistas plásticos e visuais (sejam ateliês, oficinas, estúdios, gabinetes), como lugares de reflexão, educação, produção, resistência e resiliência durante os períodos de crise. Realizei uma viagem a Perugia e visitei o Oratório de São Bernardino, visando o estudo da prancha 25 do Atlas *Mnemosyne*, de Aby Warburg (WEDEKIN e MAKOWIECKY, 2020).

“Completamente focada nos relevos de Agostino Di Duccio (1418 -1481), não vi uma obra na parede interna do Oratório. Melhor dizendo, eu vi, mas não ‘olhei’. Até fotografei, mas não prestei atenção”(MAKOWIECKY, 2021, p.143). Era um *gonfalone*, de Benedetto Bonfigli (1420 - 1496) (Fig. 1).

¹ Trabalho apresentado no 41º Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: Arte em tempos sombrios. 2021. O trabalho aqui será reproduzido na íntegra, tal como foi publicado nos anais do evento.

² Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Professora Titular do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes. Atua no PPGAV – programa de Pós- Graduação em Artes Visuais. Email: sandra.makowiecky@gmail.com



Figura 1. Benedetto Bonfigli. *Gonfalone di San Francesco al Prato. Madonna of Mercy*. Têmpera sobre tela, 1464. Acima, imagem inteira. Abaixo, detalhe da parte inferior.

Oratório de Sao Bernardino, em Perugia. Fonte: Disponível em: <<https://shortest.link/1MXr>>Acesso em: 12 nov.2020.

Gonfalones também chamados de bandeiras ou estandartes, são grandes pinturas sobre tela destinadas a serem carregadas em procissão pelas ruas da cidade: na verdade, eles tinham que invocar proteção à população quando assolava a epidemia de peste, na época, castigos considerados enviados por Deus para a Terra. Os *Gonfalones* na cidade de Perugia foram produzidos na oficina de Benedetto Bonfigli, pois o artista havia organizado uma oficina especializada na execução e restauração de *gonfalones*, onde conseguiu traduzir, em imagens coloridas, os medos e esperanças de uma comunidade indefesa diante do terrível flagelo da peste.

Em novembro do ano de 2019, o mundo ainda não sabia o que viria pela frente – a epidemia da Covid-19. Só ao chegar em casa e olhar as imagens que havia registrado na viagem, em plena pandemia do Covid 19, me deparei com ela. Como não a percebi antes? Como argumento central, entendo que a chamada história não contemporânea torna-se contemporânea à medida que só um interesse no presente pode nos mover a investigar o fato passado, tornando esse interesse passado num interesse presente.

O ateliê de Benedetto Bonfigli e os Gonfalones

Benedetto Bonfigli (1420 –1496), foi um pintor italiano do Quattrocento, nasceu e morreu em Perugia, tendo trabalhado na região da Úmbria. São características do artista, o tom fabuloso com que ele conta os episódios, o florescimento de arquiteturas fantásticas, a inclusão de elementos arquitetônicos que distinguem o local, a falta de um quadro de perspectiva rigoroso e, portanto, de uma natural articulação dos personagens no espaço.

A atividade relativa à pintura de estandartes processionais está diretamente relacionada à vários pagamentos recebidos nos últimos anos da sua vida, que sugerem que o artista havia organizado uma oficina especializada na execução e restauração de *gonfalones*. Além disso, pinturas e vitrais, trabalhos em restauros e várias intervenções em complexos eclesíásticos explicam sua pouca produção em outras obras (PEPE,1971).

Em Benedetto Bonfigli, *Gonfalone di San Francesco al Prato* (Fig.1), a iconografia pode ser claramente interpretada neste sentido: a Madonna, ladeada por santos, estende seu manto para proteger os

devotos das flechas da peste, lançadas por Cristo (ou em outros casos pelo próprio Deus) na parte superior; a seus pés, seres humanos rezam em torno de um pequeno panorama de sua cidade, fielmente reproduzido.

A maioria dos banners foi produzida na oficina de Benedetto Bonfigli, que conseguiu traduzir em imagens coloridas os medos e esperanças de uma comunidade indefesa diante do terrível flagelo da peste. Maria e os santos protegem Perugia da praga. Vemos os santos: Bernardino, Sebastião perfurado com flechas, Francisco com estigmas ao lado da mão de Maria e Pedro Mártir com a cabeça cortada por uma faca e santos padroeiros locais.

Originalmente, em *San Francesco al Prato*, o *gonfalone* era usado em procissões nas quais os participantes podiam receber indulgências. Está agora no Oratório di San Bernardino e eu não prestei atenção nele. Os médicos da época, cientes da facilidade de transmissão da peste, lançaram as primeiras medidas de controle de epidemias, como o isolamento ou a transferência de cadáveres para fora dos muros da cidade. A praga também teve efeitos sociais, afetando as ideias sobre a transmissão de doenças, razão pela qual as roupas foram queimadas, ou o estabelecimento de quarentena devido ao período de incubação. É por isso que os primeiros trajes de proteção foram projetados para cuidar de pacientes atormentados.

Paola Mercurelli Salari (2020), faz uma elucidativa análise da obra em *O gonfalone da peste*, que em uma tradução mais literal, seria “As bandeiras da praga”. Escreve a autora que na Idade Média, as pragas eram uma doença endêmica, contra a qual a medicina da época não tinha remédio e a piedade popular só podia invocar a misericórdia divina. Entre 1460 e 1480 a doença tem um ressurgimento particular, sobretudo nos anos 1464-1468 e 1475-1479 quando são numerosos os estandartes pintados como ex-voto do contágio, depois transportados em procissão a cada novo sinal de perigo, reconhecendo neles uma força que tem o poder de afastar a influência maléfica, a desgraça.

A leitura conjunta das crônicas da época e das imagens devocionais produzidas permite apreender o estado de espírito de quem, desamparado, sofre o ressurgimento da doença e encontra forças na fé. A *San Francesco al Prato* pode ser definida como uma

ilustração oportuna e crônica dos eventos que aconteceram naquele ano. O historiador Pompeo Pellini, escreve:

[...] Eles resolveram que 100 jovens da cidade fossem trazidos com um salário honesto para proteger as praças e portas [...] Fechar as portas é essencial para não espalhar o contágio para o campo e para não deixar a cidade desprotegida em caso de ataque do inimigo, sempre pronto a tirar vantagem (PELLINI apud SALARI, 2020).

Assim, no centro inferior está representada a Morte ceifando vítimas ao salvar uma mulher solteira, à direita uma pequena família procura fuga no campo e à esquerda dois jovens impedem outros de sair da cidade, em cumprimento das resoluções anteriores. A inscrição "*Funus in Perusio 1464*" pretende ser uma referência explícita aos fatos narrados, permitindo uma contextualização precisa. Para a vista da cidade, o mirante utilizado por Bonfigli é o necessário para destacar o bairro de *Santa Susanna* e a igreja de *San Francesco al Prato*, ao lado da qual estão os membros da fraternidade da Imaculada Conceição de Santa Maria, mais tarde denominada *del Gonfalone* pela devoção muito forte que os perugianos tinham por esta imagem.

A composição é dominada pela Madona rodeada pelos patronos *Herculano*, *Lorenzo*, *Ludovico* e *Costanzo* com *Pietro Martire*, canonizado em Perugia em 1253 e pelos santos da ordem de encomenda do *gonfalone*: *San Francesco* e *Bernardino* e obviamente por *Sebastião*, o santo "contra a peste". Maria estende seu manto sobre os perugianos protegendo-os da ira de Cristo, simbolicamente representada por dardos, enquanto o Anjo da Justiça (à esquerda) desembainha sua espada, a da Misericórdia (à direita) a coloca de volta na bainha e o arcanjo Rafael, ao centro, carrega um nome que significa (Deus cura), derrota a praga-morte.

O mesmo esquema é retomado em artefatos semelhantes, como os pintados pelo próprio Bonfigli para *Civitella Benazzone* (1464 ca.) e para *Corciano* (1472), (figs. 2a e 2b.) onde o elemento mais interessante é dado pelo desejo de contextualizar os eventos com a representação de santos locais e, sobretudo, por meio de descrições topográficas precisas dessas pequenas cidades.



Figura 2a. Benedetto Bonfigli. A esquerda, Gonfalone de Civitella Benazzone, fração Civitella Benazzone de Perugia. Benazzone. 1470-1480. Dimensões: 200 x 45 cm. Têmpera sobre tela . Localização: Parrocchia dei Santi Andrea e Biagio in Civitella Benazzone di Perugia, Perugia. Fonte: <https://bit.ly/3cv3pT1> Acesso em 12 out.2021.



Fig.2b.À direita, Gonfalone de la Madonna delle Grazie (c.1475). Têmpera sobre tela. Dimensões: 226 x 140,5 cm. Paróquia do Museu Don Aldi Rossi, Corciano. Fonte: <https://bit.ly/30ContD>. Acesso em 22 out.2021

O *gonfalone* de *Civitella Benazzone*, à esquerda, figura 2a, mostra um castelo com a igreja de São Francesco ao centro, de onde sai uma procissão de disciplinados vestidos brancos, enquanto à esquerda está a Câmara Municipal com torres; mais abaixo, o anjo armado com uma lança afasta a morte alada. Maria no centro, com um rosto sereno, estende sua capa de brocado. Magistrados fiéis e ornamentados, ingenuamente divididos em homens e mulheres, rezam entre vários santos que rodeiam a Virgem.

O propósito para o qual este e outros semelhantes foram pintados é remover o chamado "flagelo de Deus", ou a peste; a ser levado em procissão pelas pessoas que oram. Também nisto está representada a Virgem, que sempre mediou com o Divino e com seu manto de brocado protege os fiéis e a cidade dos dardos lançados

por Cristo, representada com os atributos de Zeus, flechas. Abaixo, em detalhes (fig.3), o anjo luta contra a morte com uma lança. As pinturas são acima de tudo de significativa importância histórica para as vistas topográficas dos lugares.



Figura 3. Detalhes de Benedetto Bonfigli. Gonfalone de Civitella Benazzone, fração Civitella Benazzone de Perugia. Benazzone. 1470-1480. Dimensões: 200 x 45 cm. Têmpera sobre tela. Fonte: < <https://bit.ly/3cv3pT1> > Acesso em 22 out.2021

À direita, na fig.2b, no *gonfalone della Madonna delle Grazie*, vemos a representação da *Madonna della Misericórdia* entre os Santos *Sebastião* e *Nicola da Tolentino*; Cristo Juiz entre os Arcanjos *Rafael* e *Gabriel*; vista de *Paciano* com *Santa Bárbara* e *Santa Monica*. Sob o manto de *Nossa Senhora*, os membros da *Confraria da Misericórdia*, com o capuz branco.

À esquerda, fig.4 a, por outro lado, o *gonfalone “contra a peste”* de *Santa Maria Nuova* pintado por Bonfigli em 1472, difere consideravelmente deste modelo iconográfico.



Figura 4a. À esquerda, Benedetto Bonfigli (Perugia 1420 ca.- 1496): Gonfalone di Santa Maria Nuova (1472). Perugia, Chiesa di Santa Maria Nuova. Têmpera sobre tela. Dimensões: s/d. Fonte: <<https://bit.ly/3kUeUs5>>. Acesso em 18 out.2021.

Figura 4b. À direita, Benedetto Bonfigli, Gonfalone di san Bernardino da Siena, 1465. Pintura de tela / têmpera. Dimensões: altura: 349 cm x 221 cm. Perugia, Galeria Nacional da Úmbria. Fonte: <<https://bit.ly/3CDxHxH>>. Acesso em 19 out.2021

Aqui o centro focal da composição é o Cristo irado que atrai flechas, uma alusão à peste, fome e pobreza; ele segura flechas na mão, de castigos causados pelos homens pecadores. Por intercessão da Virgem, do Beato *Paolo Bigazzini* e dos Santos *Bento* e *Escolástica*, a população obteve proteção da Morte, derrotada pelo Anjo. Mas

mais uma vez é evidente a vontade de recordar a realidade local, que não é tanto a de Perugia, mas mais especificamente a do distrito. Na paisagem, de fato, um perfil de Perugia pode ser reconhecido em vários elementos arquitetônicos da cidade. Os santos retratados são os do bairro membros da fraternidade dos disciplinados, que encomendaram a pintura, que é explicitada pela presença de flagelantes encapuzados, destacados na multidão, e simbolicamente lembrados pelos instrumentos da Paixão acima representados pelos Anjos.

Nos *gonfalones* perugianos, as contextualizações topográficas de certas vistas costumam sugerir que os interesses da vizinhança são salvaguardados pelos bairros de santos. O Anjo de Deus, guardião da cidade, vence o Anjo do Mal. Toda a representação é carregada de um sentimento coletivo de medo e desamparo que acaba envolvendo até mesmo os anjos, incomumente representados com rostos entristecidos e carregando os instrumentos de paixão (*Arma Christi* - como *escada, cruz, tocha, véu de Verônica, vara de flagelo, coluna, martelo, entre outros*). A cidade e seu perfil imponente de muralhas e torres é aqui obscurecido pelo perfil negro da foice da Morte que vagueia, não mais ao lado da composição, mas agora entre os cidadãos: uma imagem poderosa e tragicamente bela da humanidade medieval em meio à peste, humanidade da qual, graças a Bonfigli, podemos, face a esta obra, sentir-nos parte dela.

À direita (fig.4b) vemos o estandarte de *São Bernardino* de 1465 e proveniente do oratório homônimo de Perugia, que celebra a glorificação do santo de Siena. Vemos pessoas de Perugia, bem como vistas de Perugia e as arquiteturas do *Oratório de San Bernardino* e *igreja de San Francesco al Prato* (fig 5).



Figura 5. Benedetto Bonfigli. Detalhe do Gonfalone di San Bernardino da Siena, 1465, ressaltando a arquitetura do local. Pintura de tela / têmpera. Dimensões: altura: 349 cm x 221 cm. Perugia, Galeria Nacional da Úmbria. 5.b. À Direita, Oratório de San Bernardino (1452) e Igreja de San Francesco al Prato (século XII). Fonte: autora

Na parte inferior a procissão é pintada em homenagem a San Bernardino. Bem na praça da igreja de *San Francesco*, magistrados e cidadãos colocam suas oferendas em cestos: velas, toalhas de mesa. No centro está o bispo que abençoa as oferendas. Do lado oposto, um grupo de mulheres vestidas sobriamente.



Figura 6a. Benedetto Bonfigli. A esquerda, Gonfalon de Corciano. Igreja de Assunta, Corciano. 1472 . Dimensões: 245 x 135 cm Têmpera sobre tela . Localização: Chiesa di S. Maria Assunta, Corciano. Fonte: < <https://bit.ly/3HPow14>>. Acesso em 12 out. 2021.
 8b. À direita, Gonfalone di San Fiorenzo. 1476. Têmpera sobre tela. Dimensões: 310 x 186 cm Localização: Museo del Capitolo della Cattedrale di San Lorenzo. Fonte: < <https://bit.ly/3oF6EFr>> Acesso em 12 out. 2021

No *Gongalone de Corciano* (Fig. 6a), no centro está a *Madonna della Misericordia*, uma representação da Virgem Maria abrindo seu manto para dar abrigo e proteção às pessoas que a veneram, derivada do costume medieval da "proteção do manto". Os fiéis são hierarquicamente menores e dispostos em semicírculos, quatro de cada lado (homens à esquerda e mulheres à direita), deixando um

lugar ideal no centro para o observador. A Madonna repousa sobre uma base mais escura, que caracteriza uma cidade fortificada, organizada em perspectiva, que chama a atenção para a figura central. Como na figura 3, no *Gonfalone de Civitella Benazzone*, vemos à direita da imagem, um São Sebastião com o corpo cravado de flechas.

No *Gonfalone di San Fiorenzo*, (à direita, fig.6b) a Madonna é retratada com uma imagem extraordinária do menino Jesus nu em pé em uma cesta de rosas vermelhas com os braços estendidos, já carregando as marcas da crucificação. Um anjo abaixo carrega um pergaminho com um longo poema que exorta os cidadãos de Perugia a consertar seus maus caminhos. *São Sebastiao* novamente intercede pela cidade.

Abaixo da cena principal, temos uma predela. Nas artes visuais, define-se como predela um conjunto de pinturas ou esculturas que, dispostas lado a lado, formam a parte inferior de um retábulo e nesse caso, mostra cenas da vida dos santos da imagem superior, com mais liberdade formal e em cenas de cotidiano. O texto da inscrição que domina a cena ao centro, fala que o anjo que segura a inscrição é o anjo do céu posto por Deus para fazer saber que a dor e o dano das feridas e ruínas poderão ter fim através de orações para Maria e clama a que sejam gratos e cientes dos benefícios, graças do senhor.

Uma síntese do que vemos nos gonfalones

Os *gonfalones* que deveriam ser carregados à frente das procissões, foram confeccionados em caráter emergencial na oficina de Benedetto Bonfigli, para as cidades atingidas (no caso, quatro, Perugia, Corciano, Civitella Benazzone, Paciano), durante uma epidemia de peste. O gonfalone de São Francesco al Prato (fig.1), serviu de modelo para as demais, por uma composição que mostra, de baixo para cima: uma vista da cidade, em vão protegida por suas muralhas; os paroquianos, São Sebastião e São Bernardino de Siena (como especialistas em pragas), acompanhados pelo padroeiro da freguesia (Francisco, Agostinho ou André ou outros) sempre em posição de honra. Ainda, o manto da Virgem que bloqueia as feições não verificadas por Jesus ou por Deus Pai irado. Observamos que a santidade protege contra a ira divina: nos gonfalones, os mártires são colocados fora do manto.

Bonfigli criou uma obra voltada para a religiosidade popular, que com sua simplicidade e imediatismo comunicou a um público menos educado. Seu interesse está concentrado no acontecimento histórico e no significado civil, além de puramente religioso. Nesta descrição emergem os seus talentos de narrador, que encontram correspondência na descrição meticulosa das roupas da época, nos edifícios ao fundo e nos anjos, identificáveis quase um a um graças às inscrições nas auréolas. Um retorno à tradição medieval pode ser considerado o fundo dourado, as hostes angelicais e as duas figuras de santos e Cristo de dimensões maiores do que as figuras do conjunto. A falta de uma visão em perspectiva unitária é motivada por regras hierárquicas precisas, às quais os personagens estão sujeitos. Para avaliar corretamente uma obra deste tipo, é oportuno refletir sobre o uso que foi feito dela, cuja função era ser carregada em procissão.

Existem muitos outros tipos de *gonfalones* contra a peste, sem a Virgem da Misericórdia, por exemplo. Eles nos fazem entender que o mundo da peste é um mundo em turbulência, onde os sexos se misturam, onde as muralhas de pedra não são mais uma proteção, mas uma prisão e onde a única proteção eficaz é a muralha da fé - que se materializa pelo manto de Maria ou simplesmente evocado pelo *gonfalone* em torno do grupo de sobreviventes.

“O Ateliê como refúgio e estratégia de sobrevivência” trata do uso dos espaços de trabalho como lugares de reflexão durante os períodos de crise. Como exposto, os *gonfalones* na cidade de Perugia foram produzidos na oficina de Benedetto Bonfigli, que deixou um grande legado em Perugia e influenciou cidades vizinhas a traduzir, em imagens, os pavores, angústias, medos, esperanças de um período histórico e de comunidades diante da peste. O ateliê sempre atuou como microcosmo, como arena fundamental para o fazer artístico enquanto experiência profissional. Em *O ateliê do pintor* (Laneyrie – Dagen, 2014) percorremos um percurso que nos diz que a exploração dos segredos de ateliê tem raízes na Antiguidade. Os tratados medievais, por seu turno, são concebidos como livros de receitas, seguindo um mesmo modelo. Como regra geral, a partir do final da Idade Média, buscaram-se assuntos mais intelectuais, que correspondem a um projeto no qual o olho, espelho da alma e guiado

pela razão, agiria tanto ou mais que a mão. *Jacqueline Lichtenstein* (2014) organiza a série “A pintura. Textos essenciais”, e no volume 13, aborda o “Ateliê do Pintor”.

Na sinopse do livro mencionado, consta que por volta de 1400, *Cennino Cennini* publica “O livro da arte”, verdadeiro inventário dos procedimentos de um pintor dos séculos XIV e XV, repleto de receitas da cozinha pictórica medieval sobre os pigmentos, o afresco e a têmpera. Existem diversas características físicas e funcionais de ateliês que podem ajudar a analisar estilos e autorias de obras medievais, mas existe o risco de criarmos imagens mistificadas dos ateliês medievais por conta da escassa documentação disponível.

A chamada história não contemporânea torna-se contemporânea

Na cidade de Perugia e arredores, essas imagens estão sendo revisitadas em seu local de origem, todas preservadas após seis séculos. Vimos muitas reproduções delas nas redes sociais, ressaltando suas atualidades. O texto abaixo, se refere aos *gonfalones* (ou bandeiras ou estandartes) da cidade de Assis, na Itália. Vemos nestas obras uma dimensão de esperança, revalorizadas pela produção artística de Benedetto Bonfigli e de obras tanto da idade média como de períodos que ainda se voltam a ela, como nas obras apresentadas.

As imagens e a documentação apresentam muitas semelhanças com a situação atual, tão evidentes que nem precisam ser lembradas. Nossas bandeiras ainda poderiam fazer um novo milagre, se Assis, depois do flagelo, se candidatasse a receber uma exposição dedicada a uma produção única do gênero, talvez confiando-a a especialistas do setor e não a especialistas que se autodenominam, como hoje. É bom ouvir virologistas e médicos de primeira linha, e não profissionais de mídia social (SALARI, 2020).

Parece que no mundo globalizado, a peste virou palco de palpiteiros e uma guerra política e da imprensa. Os historiadores da arte contemporânea estarão aguardando os trabalhos dos artistas que reflitam a pandemia. Como descrevemos, o ateliê sempre atuou como microcosmo, como arena fundamental para o fazer artístico enquanto experiência profissional. As tendências simbólicas

contemporâneas atestam mudanças significativas na dinâmica social, que, com a globalização e excesso de mídias, reduziram drasticamente a possibilidade de dissenso no interior da sociedade.

O que nossa consciência do presente imediato ganha com o estudo da arte visual antiga? [...] Representar o mundo é entendê-lo, e entendê-lo pode, esperançosamente, ajudar a lidar com o desastre. E então, agora, uma perspectiva histórica da arte pode ser útil [...] E, no entanto, estou profundamente insegura se uma pintura contemporânea pode ser uma resposta adequada. [...] Hoje exigimos que as representações dos eventos contemporâneos sejam verdadeiras. [...] O curioso é que, quando ocorre tal agitação, os pensamentos ainda se voltam para o papel social da pintura – um pivô que parece explorar um desejo de profundidade emocional e alcance simbólico que apenas a pintura, enriquecida pelas camadas e mais camadas de sua própria história, pode entregar (CARRIER, 2020, s/p).

Quero dizer que o que importa à arte é manter sua capacidade de interrogação, manter em sua própria estrutura essa passagem pelo mundo sensível, com sua matéria turva e resistente. Para outras coisas, basta ouvir os noticiários, repletos de paradoxos e contradições. Por trás dessa reeducação do olhar existe um propósito que insiste na forma aberta, que deseja olhar para uma imagem com o que ela tem a nos dizer, que não se reduzem a nenhuma opinião prévia e que são poderosos recursos da história da arte contra a história única, revelando profunda empatia pelo outro, no sentido forte da palavra.

Referências

- CARRIER, David. Quando o desastre não pode ser retratado. 2020. Disponível em <<https://bit.ly/3oNEoQI>> Acesso em 25 nov.2021
- Gonfalon de Corciano (1472). Igreja de Assunta, Corciano. Disponível em <<https://bit.ly/3HPow14>> Acesso em 10 out.2021
- Gonfalon de la Madonna delle Grazie. Disponível em <<https://bit.ly/3oContD>>. Acesso em 22 out.2021
- Gonfalon de Santa Maria Nuova. Igreja de Santa Maria Nuova, Perugia. Disponível em <<https://bit.ly/3kUeUs5>>. Acesso em 18 out.2021
- Gonfalone de San Francesco al Prato com vista para a cidade de Perugia. Disponível em <<https://bit.ly/3CDxHxH>>. Disponível em 19 out.2021

Gonfalon de Civitella Benazzone, fração Civitella Benazzone de Perugia. Disponível em <<https://bit.ly/3cv3pT1>> Acesso em 12 out.2021 e Disponível em <<https://bit.ly/3HAR1b>> Acesso em 24 out.2021

Gonfalon de San Fiorenzo (1476), Igreja de San Fiorenzo, Perugia. Disponível em <<https://bit.ly/30F6EFr>>. Acesso em 12 out.2021

KASRIEL, Emily. How have artists portrayed epidemics over the centuries – and what can the artworks tell us about then and now? . 2020. Disponível em <<https://bbc.in/3HF2jTf>> Acesso em 29 jul.2021

LANEYRIE – DAGEN, Nadeije. O ateliê do pintor. IN: LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.) *A Pintura. Textos Essenciais*. O ateliê do Pintor. Volume 13. Ed. 34, 2014, pag. 9-12.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.) *A Pintura. Textos Essenciais*. O ateliê do Pintor. Volume 13. Ed. 34, 2014.

MAKOWIECKY, SANDRA. No sofá com Huizinga: Autorretrato crítico assumindo a obra de arte como terreno da reflexão estética. PALÍNDROMO, v. 13, p. 127-147, 2021.

ORTIZ, Alberto. *La peste o il morbetto de marcantonio raimondi*. 2019. Disponível em <<https://old.com.fundacionio.es/2019/03/01/la-pesto-o-il-morbetto-de-marcantonio-raimondi/>> . Acesso em 10 out. 2021

PEPE, Mario. Bonfigli, Benedetto. *Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 12 (1971)*. Disponível em <<https://bit.ly/3nJHLL>>. Acesso em 10 out. 2021

SALARI, Paola Mercurelli. I Gonfaloni della peste. 2020. Disponível em <https://www.assisimia.it/2020/03/26/i-gonfaloni-della-pesto/>. Acesso em 23 out. 2021

WARBURG, Aby. *Aby Warburg: Bilderatlas Mnemosyne: The Original*. Berlim: Hatje Cantz; 1ª edição (26 maio 2020)

WEDEKIN, LUANA MARIBELE; MAKOWIECKY, SANDRA . Prancha 25 do Atlas Mnemosyne e Agostino di Duccio: Apolíneo e Dionisíaco no Oratório de San Bernardino em Perugia. *Revista MODOS*, v. 4, p. 146-175, 2020.

OS FIOS DOS DESAFIOS TECIDOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA COMUNIDADE RURAL NO ESTADO DE MATO GROSSO/BRASIL

OLIVEIRA, Maria Aparecida Hungria de Almeida (UFMT)¹
PASSOS, Luiz Augusto (UFMT)²

A travessia educacional em tempos de pandemia da covid-19

Que a educação deve ser tratada, em todas as suas vertentes, como um processo vivo e dinâmico, obtido através da ação e experiência, conferindo sentido a novos processos educativos, processos esses que são únicos e que reverberam a própria vida, não é novidade. Entretanto, é notória a precariedade com que é tratada pelo governo, mediante a oferta de políticas públicas de tampão. Nesse cenário, destacamos o descuido referido às escolas do campo, esquecidas pelo Estado e que sobrevivem exclusivamente do esforço incessante de profissionais da educação que assumem o compromisso de superar a reprodução de saberes domados.

O descaso abusivo do governo brasileiro para com a Educação ficou ainda mais evidente com a pandemia da Covid-19, quando as escolas precisaram efetuar mudanças repentinas no modo de ensino-aprendizagem. O impacto instaurado atingiu drasticamente a vida de toda comunidade escolar, em especial o professorado, pelo fato de que estes profissionais da educação não realizam seu trabalho sozinhos, mas em interação constante com as/os estudantes.

Decerto, promover possibilidades para expressar a criatividade, imaginação e protagonismo no processo de ensinar–aprender–aprender-ensinar requer preparo das/dos professoras/es, o que não

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular e participante do grupo de pesquisa (GPMSE/UFMT); E-mail. hungriaoliveira@gmail.com

² Professor permanente no PPGE, UFMT. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (FASP) (1970), Teologia Colégio Máximo Cristo Rei (São Leopoldo/RS) (1974), Doutorado em Educação e pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e Doutorado em Educação Currículo pela Pia Universidade Católica de S. Paulo (2003). Atua junto à Educação Popular, Pastorais Populares e Macro ecumenismo. Pesquisa metodologia de interlocução de Paulo Freire, Merleau-Ponty, Geertz e setores marginalizados. Grupos de Saúde, Popular, coordena Grupo de Pesquisa Movimento Sociais e Educação (GPMSE) e Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO). E-mail. passospassos@gmail.com.

foi possível na situação emergencial imposta pela pandemia, que exigiu formas de adaptações de ensino remoto em área rural de internet frágil, com softwares cujas lógicas deveriam respeitar o isolamento social, que ocorreu a partir de 19 de março de 2020.

Na comunidade de Aguaçu, muitas foram afetados no período da pandemia e, não raro, os que perderam suas casas, sendo obrigados a deslocamentos de seu berço de cultura originária. As aulas na escola, como de costume, eram ministradas de forma presencial, inclusive durante os intervalos regulares, todos receberam a notícia de que teriam que retornar para suas casas e aguardar as instruções de como proceder. Não havia, sequer, ciência real da gravidade e, por conta disso, questionamentos ressoavam por todos os lados! Qual seria o dia para o retorno das aulas no formato presencial? Como seria realizada a reposição dessas aulas?

Além de ter que lidar com incertezas, havia fatores outros mais drásticos: algumas famílias, que, a princípio, na sua grande maioria, estavam mais preocupadas com a presença nas aulas em detrimento, inclusive, da saúde de seus filhos (as); e, a indignação de alguns familiares, que era constante, verbalizada em conversas em grupos virtuais de sala de aula; e comentários ácidos de pessoas próximas, tais como “professores não deveriam receber, já que não estão trabalhando, mesmo”.

A realidade era bem diferente das especulações. Em 20 de março de 2020, a escola aqui retratada já se organizava através de grupos de *WhatsApp* para atender de acordo com as mais diversas demandas. As informações necessárias de como ocorreriam as aulas naquele momento, começavam a ser direcionadas. Chegado o momento, as aulas retornaram de forma remota e/ou através de conteúdos apostilados, de acordo com a realidade possível.

Como professora da escola em questão, para atender as necessidades dos meus alunos, precisei³ transformar um cômodo da minha casa, em sala de aula. A sobrecarga de atividades, todas elas executadas remotamente, foram sendo sentidas. Eu e os demais professores e professoras necessitamos adaptar as atividades e desenvolver novas habilidades com as tecnologias digitais. O ensino

³ Por se tratar do relato de uma experiência pessoal, peço licença ao leitor para me pronunciar em 1ª pessoa do singular, fugindo à regra dos textos *destacadamente* científicos.

remoto exigiu esforços para a maioria, que não receberam formação para o desenvolvimento das atividades.

Inicialmente, a escola não possuía o controle dos contatos do grupo de estudantes, restando para nós professores/as essa responsabilidade. Além de termos que elaborar aulas totalmente diferentes do habitual. Passamos a realizar uma “força-tarefa”, buscando, mesmo que reticentes, sem rumo e com pouca esperança, essas famílias através de ligações e redes sociais (*Facebook, Instagram*). Ficamos responsáveis ainda pela realização de ligações telefônicas para famílias que moravam na mesma comunidade e que pudessem-auxiliar, nessa busca.

Contatos realizados, era necessário organizar o grupo de estudantes para que a volta às aulas fosse garantida da melhor maneira possível. Aqueles que possuíam condições de acompanhar as aulas *online* foram inseridos em um grupo de *WhatsApp* da turma, que contava ainda com a presença de mães, pais, avós e responsáveis e equipe gestora da escola.

A organização desse grupo me trouxe um sentimento de impotência e a exposição me causou, inicialmente, uma mistura de emoções e sensações. Vivi um misto de sentimentos, de constrangimento com intimidação, aliados a uma preocupação excessiva pela percepção de um sentimento de cobrança que tomou conta dos professores e professoras. Por conta disso, eu me esforçava mais ainda para atender a todos com a qualidade requerida, as quais nenhum de nós, professoras e professores, poderia saber ao certo se atingimos o limite possível ou o que queríamos de fato, ou, ainda, se foram apenas redundâncias, sem duração.

Algumas professoras compartilhavam, em nossos diálogos, que estavam adoecendo em face de tanta exposição, somada às excessivas demandas. Colegas mais experientes encontravam maior dificuldade em ministrar as aulas nesse novo formato, haja vista o pouco contato com recursos de multimídias que, nesse momento pandêmico, tornaram-se essenciais às atividades demandadas. A verdade é que só conseguiram atender às necessidades desse novo formato com o apoio de colegas que os auxiliavam no correto manuseio dos recursos tecnológicos.

Grande quantidade de professores (as) não possuíam as ferramentas tecnológicas necessárias para o desenvolvimento de suas aulas, sendo necessária a aquisição de computador e celular, bem como a contratação de serviços de internet com maior extensão de gigabytes, adquiridos com suor e recursos próprios. Essa foi a realidade com que me deparei no início da pandemia, acompanhada de crescentes exigências desproporcionais às condições singulares demandadas.

Organizado às pressas, o ensino remoto esbarrou na falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por parte de estudantes, dado é importante sublinhar que moramos todos e todas em área rural. No desafio de estudo e planejamento por parte do corpo docente, as aulas ministradas remotamente que não reforçassem um modelo tradicional de ensino foram um desafio.

Necessário foi, por vezes, trabalhar não dois, mas três turnos para conseguir equilibrar e suprir todas as demandas que exigiam o entendimento do uso dos novos recursos tecnológicos nas aulas. Os que mais usei como auxílio em minhas aulas foram: *Google Forms*, *WhatsApp*, *Wordwall*, *Kinemaster*, *Power Point*, *Canva*, *SpeakPic*, *Play Games*, *Mirror*, *Power Director*, *Background*, *Freemake*, *Youtube*. Além desses, acrescentem-se as plataformas de jogos, como: *GraphoGame Brasil*, *Silabando*, e, posteriormente, o *Google Classroom* e o uso do serviço de comunicação *Google Meet*, com 1 hora de aula síncrona, que corriam diariamente. Os conteúdos eram disponibilizados no grupo de *WhatsApp*, seguidos de áudios explicativos (*podcast*) e vídeo aula com links no meu canal do *youtube*.

Com essa nova realidade de ensino, estudantes e seus familiares, assim como os gestores da escola, passaram a adentrar minha casa, educadamente, como propõem a cultura de bairro rural. Eu reproduzia a situação de forma similar, pois entrava todos os dias nos lares de alguns estudantes e seus familiares, com a minha voz, meu sorriso, gargalhadas; ou com a face triste, como ocorreu no dia em que a minha irmã estava internada por conta de contaminação pelo vírus.

Nasceu assim, uma nova forma de ensinar–aprender-aprender-ensinar, um modelo triste em que não se ouvia a voz dos (as) alunos (as), não se via o rosto, sorriso, tristeza ou gargalhadas. As dúvidas já

não eram trazidas. Não havia, por conta da tensão, a troca de ensinamentos e afetos. Em seu lugar, apenas o silêncio, compartilhado em um sistema frio, apostilado, como registros sem coração. Na verdade, já quase não os via e nem eles me viam!

O ensino remoto transformou-se em um emaranhado de desafios que se apresentavam permeados das situações de vulnerabilidade das/dos estudantes e suas famílias — questões emocionais, econômicas, psicológicas — as quais já existiam, mas que, a pandemia converteu em abismo crescente! Como estudar quando não se tem sequer o que comer? Como estudar quando não se tem recursos digitais para acompanhar as aulas remotas? Como estudar, na fase de alfabetização, em condições tão adversas? Mesmo valorizando o espaço escolar, grande maioria, não liam, na verdade a escola de adultos, mulheres, tinha por prioridade não o ler e escrever formal, sua essência era a vida debatida, conversada, afirmada, por vezes para pessoas que também não se alfabetizavam dentro dos padrões que costumam se recorrer. Há outra alfabetização, a da decência, aquela da solidariedade, aquela de descobrir caminhos de sobrevivência e dignidade. Isso é comum no país, ainda que artigos científicos, e cartilhas, não expressem isso. Estudar, como se a família que está sendo despejada de sua casa, quer pela invasão dos rios, quer pela evasão, por desespero?

A pandemia afetou diretamente todos os setores econômicos do país, gerando algumas situações que atingiram pontualmente a educação escolar dessas crianças. Esse conjunto de situações passou a formar uma conjuntura complexa para a Educação, conjuntura essa que, jamais fora tangenciada por aqueles que tinham o poder de, ao menos tentar equacioná-la.

Entre pesquisas de conteúdos, produções das aulas em plataformas digitais, de gerenciar participação das/dos estudantes, assistência aos pais, produção de vários documentos comprovando as aprendizagens exigidas invariavelmente pela Secretária de Educação, dentre tantas outras demandas, quando a esperança se exauria, direcionava meu olhar para a vulnerabilidade e invisibilidade em que aquelas/es estudantes estavam embrenhados sem poderem compreender quão pouco seus esforços valiam. Tanto eles como a sua comunidade não conviveram apenas com as dificuldades apresentadas pela pandemia da Covid-19 — como aprendemos em

nossa pátria, infelizmente, a desgraça nunca vem sozinha! Diuturnamente, nas ligações de acompanhamento dos processos de ensino aprendizagem de muitos estudantes, as conversas com as mães/avós tinham um caráter de desabafo sobre momentos difíceis em que se encontravam: o desemprego; a perda de familiares por conta das contaminações; a perda de moradia; fogo no muro da escola - quem ou o quê e como fora possível? As dificuldades em acompanhar as demandas das aulas, só podia sentir quem ainda tinha coração e perseverança.

Aliaram-se, a nós, algumas famílias que possuíam celular com serviços de dados limitados para acessar os conteúdos. Outras precisavam se deslocar à casa de vizinhos próximos em busca de internet para acessar às aulas. Em algumas situações, a família possuía apenas um aparelho celular para atender aos filhos em diferentes idade escolar e, sendo assim, esses estudantes só conseguiam acessar os conteúdos no período da noite, após a mãe ou pai retornarem, depois do longo dia de trabalho, de poder terem acesso.

O pior cenário era das/os estudantes em fase de alfabetização que possuíam apenas os livros com cronograma de estudo bimestral, situação que se agravava quando os pais ou responsáveis por não conseguirem ler, não podiam dar o suporte necessário para as aprendizagens dessas/es estudantes. Havia, ainda, estudantes portadores de algum tipo de deficiência. Minha aluna precisava de acompanhamento especializado no presencial e sequer possuía telefone para receber as minhas orientações, situação que me deixou frustrada como educadora. Por meio da coordenação pedagógica e sala de apoio multifuncional, busquei informações para entender qual a melhor maneira de levar os conteúdos até a aluna. A princípio, conseguimos, através de uma vizinha, fazer com que a aluna pudesse receber o material de estudo, de forma que, ela viesse a ter algumas aulas ministradas. No entanto, a parceria durou dois meses e depois não tive êxito com a comunicação, em face do não acesso às condições específicas de direito! A cidadania dela e minha não prevaleceram às condições de realidade.

No ano de 2020, ainda no pico pandêmico, alguns estudantes da minha turma foram expulsos de suas terras, conforme divulgado pela imprensa (ASSENTADOS...2020), sendo obrigados a buscar

abrigo com seus parentes mais próximos. Outros careceram mudar de cidade. A pandemia mostrava seu verdadeiro rosto: tirar o pouco que antes se tinha, e tomar formalmente a terra dos já despossuídos. As e os estudantes, que estavam já sobrecarregados emocionalmente por conta da pandemia, tiveram sua situação piorada e, atingidos emocional e materialmente, não conseguiam mais acessar às aulas, que se foram comprometidas definitivamente. Inútil conter os prantos de algumas mães que me contavam as dificuldades com as quais se esbarravam e, mesmo eu produzindo vídeo em apoio às famílias e enviando para a Associação de Moradores, para protestarmos, me senti impotente em face da situação de silenciamento e abandono.

A negação da existência da Covid-19 na comunidade ficou evidente nas inúmeras aglomerações de pessoas nas chácaras, ocupadas aos finais de semana, e na constante divulgação de que a vacina não tinha efeito na defesa das pessoas. O resultado, inevitável, foi muitos casos de contaminações entre as/ os estudantes e seus familiares.

Toda dificuldade vivenciada diariamente por conta da pandemia foi sendo trabalhada incansavelmente nas aulas remotas com o objetivo de informar e sensibilizar e, de juntos, superar o momento de violência e abandono.

A educação na perspectiva do “pensar certo”

De acordo com Romão (2010, p. 133-134, grifos do autor):

[...] não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas.

Em complemento, o renomado pedagogo brasileiro afirmou:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho nas salas de

aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE,1996, p. 50).

Sendo assim, os processos educativos encontram-se em muitos espaços, dentre os quais muitos estão, ainda, interditados. Fato é que a educação transcende os muros escolares e não se reduz à mera qualificação profissional voltada ao mercado de trabalho.

E, que não são o conjunto de multimeios, que ensinam, será o uso dos educadores do que poderão fazer com eles. Na conversa com os mais velhos, nos afazeres cotidianos, nas celebrações evocadas por sua fé também estamos conhecendo e partilhando múltiplas formas de aprendizagens.

Tal perspectiva, adquirida nos diálogos do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, bem como as formas de sustentação teórica igualmente discutidas contribuíram para a minha atuação em Aguaçu, com ênfase na escolarização inspirada nas pessoas e a partir das suas relações, em agentes populares que tomavam como referência teórica o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty e Paulo Freire.

Pesquisadores ligados ao GPMSE, assim como eu, tomam como fonte primária e fundamental de suas pesquisas, Merleau-Ponty e outros filósofos que buscam compreender a Filosofia pela contribuição dela; que não se aparta da história e estórias da comunidade, dos problemas e da compreensão interpretativa, como era interpretado por Paulo Freire. Segundo essas filosofias voltadas à educação e ao compromisso político, o universo inteiro não é centrado em um sujeito absoluto e a significação deste mundo vivido transparece na intersecção de minhas experiências com os objetos, acontecimentos, pessoas e fenômenos, e na intersecção com aquelas pessoas, meus semelhantes, pelo *entrelaçamento* de umas com as outras e com as coisas, de forma que todo saber é consequentemente indivisível. Não se separam os objetos das pessoas que lhe são referidas, nem a “subjetividade da intersubjetividade”, que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). Sendo assim, o fenômeno transcende o sujeito, pois se dá numa

gama infinita de relações, jamais isoladamente de um sujeito particular e sempre conectado com os fenômenos do mundo e com o mundo. Mas jamais se entregará em sentido, sem nós. Não somos um espaço vazio, somos “o” sentido domado por nós. Os sentidos não são coisas nascentes por si só, sem ninho... Há ninhais feitos por nós, que os configuram.

Sabendo da importância da educação ambiental em suas várias dimensões e da relação que os alunos da comunidade de Aguaçu possuem com o meio ambiente, no contexto de ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19, procurei propor aos estudantes com os quais tinha compromisso profissional atividades que lhes permitissem se perceber como parte integrante do meio, fazendo-os pensar sobre como nossas ações cotidianas são refletidas no meio em que vivemos, que nos faz, em parte, pela proximidade dos fazeres, pensares e saberes, mas, sobretudo, por que ela nos demanda, quando a vivemos!

Vale ressaltar que as pessoas da comunidade em questão, de um modo geral, sofreram significativas influências da classe socioeconômica dominante a propósito dos interesses dela. Todavia, cidadãos cuja extração de classe possui no sangue e nas veias, incorporada em nós pela presença viva dos seus ancestrais, atribuem valores econômicos e políticos que não se apartam de suas origens de compromissos e de lutar contra toda forma destrutiva, que apostem na vida vivida, e não na destruição dela. Paulo Freire e Merleau-Ponty fizeram do seu conhecimento e da aprendizagem os grandes lugares da construção do universo e com elas as pessoas e suas culturas, sem disjunções: vale Papa Francisco: *Somos todos um!*

A demora em reconhecer os recursos ambientais como uma questão urgente e extremamente importante para a manutenção da vida de todas as espécies tem sido pauta de diversos conflitos envolvendo a relação do ambiente com a qualidade de vida das pessoas. Esses conflitos chegam a Aguaçu porque essa comunidade carrega a solidariedade e a participação ativa, também expressas no Projeto “Educação Ambiental e a minha comunidade”, construído com a participação das famílias, em conjunto com as/os estudantes da turma com meu empenho somado. Em grande parte, esta conexão foi semeada também pelo tempo de duração do Projeto Fé e Alegria, e da cooperação de várias instituições, e pessoas técnicas,

agenciamento da presença diuturna na educação e saúde, das Irmãs Catequistas Franciscanas, e pessoas voluntárias inspiradas na pedagogia de Paulo Freire com apoio da UFMT. Muitas situações variaram, mas a soma.

O objetivo das atividades voltadas à educação ambiental foi no sentido da valorização das riquezas presentes na fauna e flora da comunidade rural e a ancestralidade nada exclui, nem mesmo a escola. Afetados que são pela crise climática, as/os estudantes precisam saber como são essenciais os saberes e o cuidado respeitoso com todos os tipos de vida existente na nossa Mãe-Terra. Nesse sentido:

O campo fenomenológico de interpretações impede que haja apenas uma definição à educação ambiental, pois a uma premissa de que seus princípios também estão na dependência da memória, da aprendizagem, dos valores e das vivências previamente existentes ou construídas socialmente. A percepção ambiental não é fixa, como nada na vida [...] transmutando-se em tempos, territórios, contextos e metamorfoses identitários (SATO, 2013, p.43).

Segundo Sato (2013), é preciso acabar com a violência contra a natureza e pessoas, em especial aquelas que se encontram em situação de pobreza, fazendo-se necessário uma importante reflexão da sociedade sobre a “vulnerabilidade e invisibilidade” que recai especialmente sobre essa parcela da população da nossa sociedade, que está a cada dia, mais doente. Daí a importância de, desde muito cedo, alertarmos as/os estudantes para que cresçam sabendo da necessidade da coletividade dos grupos de associação de seu bairro com as instituições de ensino, do básico ao superior, para que se mobilizem a fim de derrubar avanços de destruição impostos diariamente.

Com efeito, as escolas são espaços privilegiados e, por isso, tornam-se indispensáveis para ações sustentáveis que provoquem mudanças qualitativas no cenário da educação escolar. A escola é encarregada de mudanças que costuram o currículo, a gestão escolar e a comunidade que a circunda, alinhavada por um projeto político pedagógico que valorize conexões múltiplas entre a sala de aula e os

diversos saberes locais que estão costurados nas vivências e experiências pessoal e comunitária de tudo e de todos.

Considerado todas essas questões, nas atividades sobre a Educação Ambiental proposta à turma do 2º ano do ensino fundamental, ainda no ano de 2021, começamos com um levantamento em forma de roteiro, que contemplava questões que fizessem os familiares das/os estudantes refletirem sobre os problemas ambientais existentes na comunidade. A maioria trouxe a importância de se valorizar o Rio Coxipó-Açu que está em triste processo de poluição e assoreamento gradativo.

A escola de Aguaçu, entretanto, é uma escola que, pela raiz cultural da comunidade, sempre transcendeu pelos valores e identidades fortes, voltadas à ecologia, às artes, à música, às danças e aos costumes ancestrais. Sendo assim, a educação ambiental é fundamental para trabalhar valores com as crianças, para que transformem suas atitudes perante a ambiência viva do planeta com criatividade e sensibilidade. O objetivo é fazer as crianças se perceberem como pessoas importantes de transformação; uma educação em que cada pessoa é responsável e pode contribuir para vivermos em um mundo melhor que, pela política e cidadania ampliada, construa outra sociedade mais saudável, compartilhada, diversa e criativa.

Jacobi (2003) enfatiza que um dos maiores desafios da escola é desenvolver uma educação ambiental crítica e inovadora, haja vista que precisará, antes de tudo, produzir atos visando à transformação tecida pela solidariedade e amorosidade compartilhada entre pessoas, outros seres e a vida em suas diversas manifestações de carinho. Digamos que a educação ambiental precisa se fazer presente de forma efetiva, nas escolas, nas casas, no trabalho, na vida social coletiva, tendo em vista a formação da cidadania dos educandos, para que estes compreendam a importância da pessoa/natureza/universo, sempre inseparáveis, sentindo-nos todos responsáveis por contribuir em favor do ambiente, natureza e cultura⁴, da qual fazemos e somos parte.

⁴ Geertz (1978), assume a cultura como uma teia de aranha e, nessas teias, a pessoa procura constantemente significações que estão no dinamismo da vida. “Ora, a cultura escolar, como também qualquer ‘texto’ tecido por humanidades, só existirá na intersecção, no diálogo entre a particularidade singular do educador e processos de produção coletiva de uma sociedade.” (PASSOS, 2003, p. 386).

Com esse desejo, busquei intencional e executar projetos que envolviam a valorização dos saberes vivos e vivenciados pelas famílias e pelos estudantes da comunidade de Aguazu, que se tornaram pequenos pesquisadores e protagonistas do seu processo de aprendizagem. Produzi com eles o jornal *online*, que surgiu como fonte necessária de informação para denunciar os problemas da escassez e poluição da água; extinção de espécies locais; além de questões envolvendo as queimadas intencionais que ocorriam muito próximo ao muro da escola. O jornal foi compartilhado com toda a unidade escolar. Foram criados também brinquedos e artes com os elementos da natureza disponíveis nos terreiros de suas casas. Toda semana um estudante era o protagonista que divulgava a sua produção.

Outro projeto desenvolvido foi o “Seminário Mirim”, que teve por objetivo identificar e descrever a riqueza da fauna e flora presente nos terreiros das casas e a necessidade de incluir plantas e animais antes rejeitados, e que eram parte da estratégia da sobrevivência e das trocas pelas diferenças, os alunos responsáveis pelo projeto, entendendo seu significado e impacto no ambiente e percebendo e valorizando esses conhecimentos adquiridos com seus familiares. Trabalhamos, nessa perspectiva, uma aprendizagem que de fato tivesse sentido vivo para os envolvidos. Os registros surgiram através das fotografias das lentes das câmeras dos celulares, de desenhos da espécie selecionada ou de gravações de áudio ou vídeo, com a descrição de suas características, e quais contribuições traziam à vida e à comunidade, estendendo o sentido daquele elo planetário.

O projeto se constituiu através de duas fases, a primeira relacionada à descrição das espécies, através de pesquisa e entrevistas com os pais e/ou responsáveis, e a segunda consistiu em uma apresentação, que ocorreu de duas maneiras. Aqueles que tinham acesso à internet expuseram o resultado no *Google Meet* para os colegas; e as/os estudantes que não possuíam acesso à internet descreveram em formato de desenho ou poesia e enviaram para a escola. Seguindo os protocolos de biossegurança contra Covid-19, em um dia específico, a professora buscava as produções realizadas para as devidas correções.

A cada trabalho apresentado ou entregue, conseguíamos enxergar o quanto a comunidade possuía saberes tradicionais com

uma riqueza histórica que gesta uma rede de sentidos e significados, tecidas fio a fio, e que se reconstrói por sua tradição, contada por esses estudantes durante as apresentações no projeto. Um dos estudantes, juntamente com a sua família, escolheu apresentar sobre a planta Arruda (*Ruta graveolens* L.). Eles utilizaram como recurso um vídeo, onde falam da importância de se conhecer essa planta, que, além de protetora, é fonte curativa. Na fala do estudante ele revela como a família faz a utilização da planta em casa.

Dois outros pontos apareceram no projeto “Seminário Mirim”: a ausência de várias espécies de animais selvagens locais em flagrante extinção; houve ainda uma considerável queixa de famílias que vivem da agricultura familiar ao relatarem o aumento das temperaturas do ar e a desregulação do ciclo hidrológico, que determinam período da seca e das águas, importantes para o desenvolvimento de atividades agrícolas de espécies convencionais e de ervas usadas para confecção de garrafadas. Também falaram dos peixes, em alteração significativa.

A descrição dos projetos executados revela, pois, como as/os estudantes conseguiram se apropriar melhor dos conteúdos quando apresentados dentro de um contexto que entranhe as suas cotidianidades, mostrando que esse é um caminho certo para a Educação. Corroborar essa afirmação Oliveira (2022), ao retratar uma gama de possibilidades que envolvem práticas pedagógicas com a comunidade.

As atividades de resgate da história; dos causos; das brincadeiras; das comidas, do linguajar; das profissões dos moradores da comunidade; da valorização de suas riquezas de saberes, dos seus personagens humanos e não humanos, do olhar para meio onde se vive, construíram uma rede de práticas pedagógicas fomentando a audiência dessas oralidades, visibilidades as memórias ancestrais enraizadas, que se encontra costuradas na identidade local (OLIVEIRA, 2022, p. 5).

Não podemos esquecer que a família, em suas várias configurações e formas de organização, desempenha um importante papel para a conservação do meio ambiente, uma vez que é a instituição onde primeiramente são passados valores que ajudam a

formar, junto com outras instituições, a personalidade e a identidade dos indivíduos. Neste sentido, é importante uma sensibilização que atinja os seus membros, de modo que se possa fomentar uma efetiva transformação. Esse foi nosso objetivo também com a Campanha que denominamos de “Plantar o Esperançar”, na qual as/os estudantes e suas famílias realizaram o plantio de uma espécie nativa, sobretudo as mais ameaçadas e necessárias.

Como ressalta Boff (1999), é no cuidado cuja origem vem do latim, *curare* – que significa também “curar” - que podemos identificar os princípios, os valores e atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto vigor. O saber cuidar se volta a perceber o mundo e as pessoas com os mesmos olhos. Nesse aspecto, os guardiões, com suas práticas de saber-fazer juntamente com seus descendentes carregam a importância da conexão com a terra, pessoas e todas as formas de vida humana e não humana, que são interdependentes e inseparáveis.

Mediante essas perspectivas, propomos também a questão da valorização das espécies animais da região. Foi feita, para isso, a escolha de um/a mascote da turma, pautando-nos em animais que fazem parte da fauna e flora da comunidade. Fiz sugestões, mas todos deram suas opiniões. O tucano foi a espécie mais votada. Após a votação passamos a estudar o habitat, alimentação, reprodução e curiosidades na internet, entendendo que tudo está envolto por uma interação constante e que “tudo o que diz respeito aos animais, às árvores, à terra, diz respeito à minha própria vida” (PASSOS, 2014, p. 46).

Uma outra proposta foi os registros fotográficos ou ilustrações dos animais que aparecessem no seu quintal. E, uma lista de todos os animais domésticos e selvagens que já haviam aparecido próximo às casas dos alunos. Produzimos um cartaz coletivo sobre os cuidados com os animais domésticos e selvagens, um painel coletivo digital com o tema “Não às queimadas!”, e um painel coletivo da árvore da vida da nossa comunidade.

A proposta de trabalho não se fechou em nenhum momento, mas manteve-se aberta para novas possibilidades, olhares, afetos que se fizeram presente ao longo dos nossos trabalhos. É importante que professores (as) busquem desenvolver trabalhos que sensibilizam e insiram as/os estudantes, de forma que estes se percebam como

parte integrantes do meio em que estão intrinsecamente relacionados. Afinal, o conhecimento tradicional que se encontra entranhado no cotidiano das/os estudantes deve ser respeitado, pois diz respeito aos “saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares, e isso, demanda por parte do educador, na perspectiva ‘do pensar certo’, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes, e a sua relação com o ensino dos conteúdos presente no contexto escolar” que será sempre decisivo para suas vidas (FISCHER; LOUSADA, 2010, p. 367-368).

Como se pode ver: “A Educação Básica está sendo desafiada a explicitar o seu projeto político-pedagógico em meio à diversidade do seu público e dos interesses conflitantes que se formam em torno daquilo que se entende pela formação necessária na sociedade” (STRECK, 2013, p.124). Nesse contexto, ocorre a necessidade de que haja professores (as) reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos que contemplam desde a educação infantil ao ensino superior. Não dá para trazer o mesmo projeto educativo de antes, pois o contexto é diferente. É preciso ressignificar, contextualizar, tomando cuidado com os projetos que não conversam com a nossa realidade.

Algumas considerações

Se faz necessário refletir sobre que tipo de sociedade que queremos para o presente e futuro; uma ação que não se dará somente com a disposição e esforço das/dos professores, que já estão sobrecarregados com excessos e no uso, muitas vezes exaustivo, de recursos tecnológicos em suas práticas diárias, não raro empobrecendo a população com o que lhes foi outorgada ou imposta: famílias que se veem impossibilitadas de acessar e acompanhar aulas remotas, mídias, manutenção do trabalho, acesso à família e o progressivo empobrecimento.

Professores e professoras que somos, precisamos refletir sobre as nossas práticas e nos perguntar: Que tipo de educação estamos alimentando nas escolas? Poderemos ser mediadores na formação de cidadãos que não se conformem com as injustiças postas por um sistema que a todo momento tenta excluir, separar, reduzir e

invisibilizar aquelas e aqueles que já sofrem com falta de moradia, emprego, saneamento básico e educação de qualidade, e não raro padecem com ameaças introduzidas pelos que ignoram a cultura local, suas possibilidades e fragilidades, não raro porque sempre permaneceria um diferença, essencial para a condição de reconhecimento da cultura popular, por outro, invisível aos que vieram de uma educação bancária, ou cidadina, e não faz parte do meio que deseja governar.

Que possamos resgatar a “densidade do ser”, ter uma vida de qualidade e que a educação seja um recurso para esses resgates, operados por uma educação política, amorosa, popular, radicalmente humana, que venha a permitir a sobrevivência, serviço ao povo, para o povo, voltada à construção e alimento da ética do cuidado, da cidadania, voltada à diferença.

Contribuir em nossas redes de diálogo, em nossas salas de aula, na nossa família, na nossa comunidade, com nossos afetos e desafetos; que possamos ser escuta e fomentadores do diálogo; em cada novo aprender e (re)aprender em novos arranjos, sentimentos, imagens e desafios, como camadas que se expandem, rompem e se (re)constroem em um processo de metamorfosear.

Referências

ASSENTADOS da gleba Boa Sorte retornam ao local como protesto para pedirem reintegração de posse. 1 vídeo (15 mim.). Publicado pelo Programa da Gente MT. Mato Grosso, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzXsmvH4Q-s>. Acesso em: 02 maio 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. **Erudito/saber popular/saber de experiência**. IN: Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (org.). 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. Março, 2003.

LISBOA, Armando Melo; PASSOS, Luiz Augusto. Paulo Freire e Merleau-Ponty: conexões dialógicas. In Motricidades: **Revista da Sociedade de Pesquisa** Qualitativa de Motricidade Humana SPQMH, V. 4, n.1, p. 70-80. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n1.p70-80>. Acesso em: 02 maio 2022.

OLIVEIRA, Maria A. H. A. **Experiência Viva de uma Prática Didático-pedagógica em uma Escola do Campo em Cuiabá/MT**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 4.2022, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2022.20393>. Acesso em: 02 maio 2022.

PASSOS, Luiz Augusto. Metodologia da Pesquisa Ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 38-52, 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p38-52>. Acesso em: 02 maio 2022.

PASSOS, Luiz A. **Currículo, Tempo e Cultura**. 2003. Tese doutoral. PUCSP: 2003.500 488 f. Tese (Doutorado em Currículo) – CED, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2010, p. 133-134.

SATO, Michèle. Clusters da educação ambiental: Do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, Michèle. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013, p. 356.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 maio 2022.

RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE O SUJEITO-PROFESSOR E O SUJEITO-ALUNO EM SALA DE AULA APÓS O DISTANCIAMENTO SOCIAL: O QUE DIZEM OS DISCURSOS NO FORMATO DE MEMES?

CAMARGO, Charliane Carla Tedesco De (UFFS)¹
SAUGO, Mayara Bruna (UFFS)²

Introdução

A implantação de novas tecnologias no campo educacional trouxe constantes mudanças no ensinar e no aprender do sujeito-professor e do sujeito-aluno. A inclusão digital na educação foi regulamentada a partir de 1997 com o PROINFO³, o programa desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Ministério da Educação (MEC) vinham sendo integrados pouco a pouco na realidade escolar brasileira.

Contudo, apenas nos últimos anos foi possível perceber que houve uma aproximação entre as tecnologias e o ensino escolar da educação básica, especialmente em 2020 após o distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19. Nesse período, um movimento de (re)significação instaurou-se na educação básica em todo o território nacional, já que todas as aulas na modalidade presencial foram suspensas por tempo indeterminado.

Essa realidade representou um momento histórico de ruptura que afetou profundamente os sujeitos e seu trabalho. A docência, assim como outras profissões, encontrou sua maneira de existir em

¹ Charliane Carla Tedesco De Camargo é formada em Língua Portuguesa pela UNIP - Universidade Paulista, Pós - Graduada em PROEJA, pelo IFC - Instituto Federal de Concórdia e é mestranda do curso de Estudos Linguísticos da UFFS - Universidade da Fronteira Sul do campus Chapecó. É docente do componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura, atuando como regente titular na rede estadual de Santa Catarina desde 2013.

² Mayara Bruna Saugo é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Letras Português e Espanhol (Licenciatura) pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2018). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís (2020).

³ “O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.”

meio à crise através da inovação tecnológica, dando espaço a ferramentas digitais que já eram exploradas nos cursos de graduação e pós graduação⁴. As novas ferramentas possibilitaram a comunicação/integração entre participantes das diversas redes de ensino durante todo o período de isolamento.

Se o isolamento social provocou mudanças de hábitos na vida dos indivíduos, o seu fim, por sua vez, seguiu influenciando de maneira direta ou indireta o comportamento social. Mesmo voltando a circular livremente em meio a espaços públicos e privados, cada profissão viu-se afetada de alguma maneira em sua conduta pessoal e/ou profissional. Isso se deve ao fato de que o isolamento causou danos de ordem emocional, física, social e comportamental, refletidas em diversas ações que necessitam de um olhar atento para não se tornarem superficiais. Isso ficou bastante perceptível na atuação do docente em sala de aula, como apontam Surdi. MI; Surdi. MS; Surdi da Luz (2021),

Se por um lado a pandemia ‘acelerou’ a inserção das TDICs no ensino do século XXI, ainda extremamente analógico, por outro lado descortinou realidades paradoxalmente controversas e complexas, das quais destacamos, em especial, dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de a inclusão digital ainda não ser uma realidade universal e o acesso às novas tecnologias estar longe do que seria ideal em muitas escolas públicas de educação básica; o segundo está relacionado à ‘descoberta’ de que professores não são indispensáveis ou substituíveis por materiais, artefatos ou ferramentas (SURDI. MI; SURDI. MS; SURDI DA LUZ. 2021. p 48).

A sigla TDICs utilizada pelas autoras, é encontrada também nos documentos oficiais do MEC - Ministério da Educação, e diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. O movimento de inclusão da educação com uso de ferramentas digitais estendeu-se posteriormente ao retorno para a forma presencial de ensino, porém, como afirma Veroze Jr e Pádua (2020), acontece de forma entre a repetição do mesmo e a ruptura que inaugura novos sentidos. As

⁴ Segundo Ministério da Educação, os cursos de pós-graduação no formato on-line estão presentes no Brasil desde 2007.

práticas escolares até então conhecidas ganharam novos sentidos e passou-se a compreender o ensino híbrido⁵ como algo necessário a todos os sujeitos a que a educação pertence.

Em consequência disso, o uso de tecnologias com acesso a internet modificou a relação entre aluno e professor, assim como o contato com os conhecimentos a serem abordados em sala de aula. Sobre isso, Silva Sobrinho nos diz que a “invenção do digital como tecnologia de escrita possibilitou outras formas de produção e circulação do conhecimento, outras relações com o conhecimento, outras formas de regulação do conhecimento (...)”. (SILVA SOBRINHO, 2020, p 48)

Essa nova perspectiva também estendeu-se para os gêneros textuais que sofre(ra)m alterações de formato e para se adequarem às necessidades comunicativas da geração que o utiliza. Braga, Santos e Berto (2020) afirmam que o estudo sobre gêneros textuais, especialmente nos discursos utilizados em mídias digitais tem recebido diversas pesquisas, justamente por serem manifestações de destaque na interação humana.

Para além do período de distanciamento social, permanecem as (re) (i)novações discursivas e seus dizeres que refletem o real, interagem com o social e materializam os pensares. Um processo transformador do imaginário do sujeito-professor, de seu espaço e formato de atuação que subdivide-se em: sala de aula e tela de aula, como afirmado por Surdi. MI; Surdi. MS; Surdi da Luz (2021). Uma mudança que se estende aos documentos que estabelecem parâmetros na qualidade da educação.

Toda essa rede de modificação de sentidos em decorrência de um fator histórico-social de proporção gigantesca, como foi a pandemia da COVID-19, direcionou-nos a entendermos o *discursos sobre*, designado por Orlandi (1990) como a forma em que se trabalha os diferentes sentidos, onde se estabelece diálogo entre as diferentes vozes e o fio de discurso da memória.

Tomamos a relação entre sujeito-professor e o sujeito- aluno, para analisar: como os memes representam seu retorno à sala de aula

⁵ Na obra Educação Híbrida, organizado por Machado, Lupepo, Jungbluth; o ensino híbrido é “à utilização combinada entre o aprendizado on-line e o presencial, criando modelos que mesclam momentos em que o estudante estuda em um ambiente virtual, utilizando ferramentas tradicionalmente da educação a distância, com outros em que a aprendizagem é presencial.”

após o distanciamento social? Nossa análise será à luz das teorias da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, buscando vislumbrar as (re)significações ocorridas em sala de aula através do discurso memico.

Nas seções seguintes, mobilizamos o quadro teórico e o estudo metodológico do gênero meme, assim como os estudos discursivos e a posição da AD franco brasileira; memória e ideologia; depois, partimos para análise prévia dos memes escolhidos, em diálogo com teóricos do campo da linguística e nosso posicionamento descritivo-analítico; por fim, apontamos nossas considerações sobre os discursos materializados no corpus e a relação entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Postados e compartilhados: o gênero meme

O gênero meme é um dos formatos discursivos de maior sucesso nas redes sociais. Tanta popularidade está relacionada à volatilidade do gênero que desliza por diversas temáticas explorando os diferentes sentidos possíveis entre a linguagem verbal e não-verbal. Para Orlandi “Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas”. (ORLANDI, 2015. p. 28)

Com a ascensão das plataformas sociais a linguagem em formato de memes ampliou seu alcance de usuários por interagir com os diferentes públicos populacionais, especialmente com os mais jovens que identificam-se com a exploração do humor e o inusitado, presente nos dizeres postados e compartilhados.

Martha Gabriel (2012) nos diz que o termo “meme” foi criado por Richard Dawkins em 1976 no seu bestseller *O Gene Egoísta*, a inspiração vem da palavra grega “mimeme” significando algo que é imitado. Para a autora o meme está para a cultura, assim como o gene está para genética; associando o ser humano genético ao humano memético representado por seus dizeres.

A edificação do gênero está presente nas redes com maior número de usuários como: o facebook, o Instagram, o Whatsapp e o Youtube. Sobre isso, Martha Gabriel (2012) evidencia que o gênero é um representante da linguagem social não viral, pois o viral termina nele mesmo e o meme tem o poder de se reinventar a cada edição.

Os sentidos explorados pelos memes vão além do dito, pois eles se entrecruzam na rede de significações. Para Orlandi “(...) o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, 2020, p. 42) A compreensão está vinculada ao sócio-histórico e funciona como uma lacuna no jogo da completude de sentido.

O contato do leitor com o meme cria uma brincadeira com os diferentes sentidos associados à linguagem verbal ou não-verbal. São os dizeres sociais assumindo uma nova perspectiva que retoma o conhecido. Surdi. MI; Surdi. MS; Surdi da Luz (2021) nos dizem que “quando passamos a observar como a história se inscreve no discurso, produzindo sentidos, temos o que é designado de historicidade. A historicidade é a relação constitutiva entre a linguagem e a história (...)”. (SURDI. MI; SURDI. MS; SURDI DA LUZ, 2021, p. 51)

Contribuindo com nosso pensar sobre o discurso memico, Orlandi (2020) nos traz uma importante observação sobre o dito e o não-dito. Para a autora, a “diferentes formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido, esse autor vai separar aquilo que deriva propriamente da instância da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá em contexto (subentendido).” (ORLANDI, 2020, p 80)

Para análise do gênero meme, as teorias foram integradas pelas autoras Surdi. MI; Surdi. MS; Surdi da Luz (2021) e Orlandi (2020), complementam-se justamente por evidenciar o que Orlandi (2020) chama de subentendido. A contextualização está inteiramente interligada à história, fator comum entre as representações memicas escolhidas e a atualidade, como essas representações são entendidas no agora.

A partir disso, neste estudo, buscamos compreender como os memes que circulam nas principais mídias digitais relatam o sujeito-professor e o sujeito-aluno e a relação desses sujeitos, afetados pelo período de distanciamento social. Interessa-nos os discursos e como os mesmos materializam as memórias reformuladas pelas novas significações presentes no jogo.

Um zoom nos memes

Orlandi (2020) dialoga sobre as condições de produção, expondo que estas são compostas pelo ideológico e pelo contexto sócio-histórico e são compreendidas entre os sujeitos e a situação em que ocorrem. Este fato está diretamente ligado à memória que exerce a função de interdiscurso, funcionando como um gatilho que se aciona para compreensão de leitor/ouvinte.

Para a autora, a “memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali (...)” (ORLANDI, 2020, p. 30). Uma relação que conecta o que estamos dizendo a tudo que já foi dito em algum momento.

Neste estudo serão analisados quatro (4) memes em circulação, encontrados em pesquisa realizada na plataforma Google, na qual utilizamos as seguintes palavras-chave: meme; educação; pós-distanciamento social. O recorte levou em consideração o período temporal ao qual os discursos estavam direcionados, assim como o formato em imagem, tendo visto que muitos dos memes em circulação utilizam-se do formato *gif* e vídeo, explorando o movimento.

Com base nos pressupostos teóricos aos quais nos inscrevemos, o foco é reconhecer e analisar as relações dialógicas que constituem os sujeitos a partir dos mecanismos de produção de sentidos veiculados nas redes digitais, de modo a interpretar os sentidos que emergem dos memes sobre a relação do sujeito-professor com o sujeito-aluno.

Trazemos para primeira análise o *meme* apresentado na figura 01 que foi construída com a utilização da imagem da personagem Carminha da novela *Avenida Brasil* (2012). Essa personagem ganhou popularidade nas mídias sociais, não só por ser protagonista de uma novela de uma grande emissora de televisão, mas principalmente pela representação polêmica e caricaturada que teve na trama. Diversas imagens da personagem, com expressões diferentes, circulam pela internet e ganharam novos sentidos através dos *memes*.

Figura 01 - Um espirro?

Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/14-carminha/64>

O recorte contém uma construção composicional de enunciado com tom cômico frente ao medo de um ato que não tinha grande importância até antes da pandemia. Nesse caso, a reação representada pela personagem, de preocupação e ansiedade, foi relacionada com o medo de estar em contato com os colegas no volta às aulas do período pós-distanciamento social.

Essa mudança histórico-social está relacionada ao temor do invisível, uma situação que para o sujeito-professor e o sujeito-aluno que retornavam à sala de aula. Com o processo de vacinação iniciando a primeira dose, apenas para professores, e com altos números de mortes diárias e proliferação do vírus, (segundo os indicadores nacionais exibidos diariamente nas diferentes redes de informação) mostrava-se como um momento de insegurança, pois a orientação regulamentadora era a da importância do distanciamento social.

Esse sujeito-professor, como sujeito consciente da realidade nacional, tem ciência da gravidade da situação o que afeta diretamente sua forma de agir e sentir os acontecimentos diários. Preocupação esta que não é compartilhada, por muitas faixas etárias do sujeito-aluno, inconsciente, justamente pelo não entendimento completo da situação vivida. “Em Análise de Discurso o inconsciente remete a uma cadeia significativa determinada pela ordem sócio-histórica. A incidência do inconsciente no discurso de um sujeito e a

sua filiação ideológica são determinantes na constituição do sentido.” (AMARAL E COSTA, 2020, p 155)

Para autores Amaral e Costa (2020) o inconsciente pode ser entendido com uma trama, um tecido da linguagem que evidencia a o não-controle da situação. Partindo dessa contextualização, nossa análise desliza para a figura 02, que está ligada a uma situação de interação em espaço escolar, colocando em evidência o sujeito-aluno e as dificuldades encontradas pelo sujeito-professor em colocar em prática as medidas de segurança propostas pelos órgãos regulamentadores da educação.

Figura 02 - Máscaras em sala de aula



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/14-carminha/64>

No meme “Máscaras em sala de aula”, a máscara, um elemento importante, passa a ser ressignificado no ambiente da sala de aula. Esse fator, como mencionado por Orlandi (2020), altera a forma como a história irá inscrever-se no discurso. O uso de máscaras era, até então, considerado como importante apenas para profissionais

da saúde, no entanto, com a pandemia, esse uso passou a ser importante (e obrigatório) para todas as pessoas.

Essa significação gerou novos sentidos para o uso das máscaras no período pós-distanciamento, principalmente no ambiente escolar. Entrando em contraste as marcas de dois períodos: um que diz respeito à uma sala de aula cheia e sem uso de máscara e outro referente à uma sala de aula com menos alunos e com uso obrigatório de máscaras. Essas marcas são relativas ao já conhecido espaço, o já conhecido uso de máscara e o novo real, a integração entre a sala de aula com uso de máscaras; fato que gera novas preocupações e conflitos, como está representado no meme.

Assim fica evidenciado, na figura 02, que o uso de máscara em sala de aula precisou ser ressignificado quanto a sua importância, diante do contexto sócio-histórico, para que os sujeitos-alunos colocassem em prática em seu dia a dia as recomendações oficiais. A situação abordada na linguagem não-verbal relaciona-se ao cotidiano escolar de interação dos sujeitos-alunos em espaço pedagógico, integração que faz parte da rotina estudantil.

Oliveira e Radde (2020) nos dizem que as condições de produção fazem parte da exterioridade linguística, subdividindo-se em sentido estrito, que relaciona-se às circunstâncias de enunciação, e sentido amplo, relacionado ao contexto sócio-histórico-ideológico. Dirigimo-nos neste momento à linguagem verbal contida no meme e como a condição de produção está diretamente relacionada às falas enunciadas pelos alunos-personagens.

A multiplicidade dos sentidos das falas, além do contexto pandêmico, remete a diálogos sociais que refletem o ideológico. Na fala 01, “Professora ela está usando minha máscara!”, fica subentendida uma prática muito comum entre as crianças em sala de aula que é o compartilhamento de materiais individuais, não autorizado pelo sujeito-aluno proprietário. Prática essa, que trouxe uma preocupação extra ao sujeito-professor que precisou buscar políticas contra o compartilhamento de objetos em sala de aula.

Já na fala 02, “Professora, ele está tossindo em mim!”, evidencia-se o não-dito, isso porque, a fala da criança reflete uma orientação de cuidado. Em algum momento esta criança foi orientada que um dos sintomas do vírus era a tosse e que o vírus prolifera-se pelo ar. Na fala 03, “Professora, mas ele disse que minha máscara é

de camelô!”, percebe-se uma preocupação com a posição de classe social ocupada pelo sujeito-aluno, já que a procedência do acessório máscara é enfatizada como um fator obrigatório.

Além dos sujeitos-alunos, fica evidenciado pela linguagem verbal um outro sujeito-personagem que participa da construção do meme, o sujeito-professor. Este sujeito ocupa um papel de destaque no meme (mesmo não tendo interação — nem aparição — direta), já que todos os discursos são direcionados a ele com o intuito de que o mesmo ofereça uma solução para as diferentes problemáticas.

Em nosso movimento de análise final para a figura 02, direcionamos nosso olhar para um destaque na linguagem não-verbal. Um círculo em amarelo é utilizado para enfatizar um dos personagens-alunos. Este, está utilizando a máscara de maneira incorreta, situação que assemelha-se a um fato real com grande repercussão no cenário político que evidenciou a falta de comprometimento político com o cenário nacional. Essa observação demonstra os múltiplos sentidos assumidos pelo gênero meme, inclusive a crítica.

Figura 03 - (Re) conhecendo estudantes



Fonte: <https://ahseeit.com/portuguese/?qa=15030/professor-reconhecendo-estudantes-voltarem-presenciais>

O uso das plataformas digitais ao mesmo tempo que aproximou, também distanciou o sujeito-professor e o sujeito-aluno. Aproximou, pois permitiu que os conteúdos fossem trabalhados conforme o previsto em cada componente curricular, mesmo durante o distanciamento. Distanciou-os das singularidades da vivência diária,

privando-os da relação social que aproxima os sujeitos emocionalmente.

A figura 03 estabelece um contraponto entre a tela de aula e a sala de aula. O meme está relacionado à realidade das plataformas digitais, que possuíam câmara e microfones instantâneos, e que, na maior parte das vezes, não eram utilizados pelos alunos (que optavam por manter sua privacidade deixando a câmara e microfone desligados). Ao fazer isso, o que fica visível aos outros participantes da aula, é um ícone com a foto do participante, ou das iniciais de seu nome, ou ainda uma figura de um personagem que o sujeito identifica-se.

A maioria dos alunos não utilizava suas fotos reais, de modo que a imagem obtida pelo sujeito-professor era das iniciais do nome do aluno, ou alguma outra imagem personalizada pelo mesmo; imagem ressignificada pelo autor⁶ do meme da figura 03 ao criar uma ilustração que explora a visualização que o professor teria dos alunos na sala de aula presencial, de acordo com a imagem que este sujeito tinha de seus alunos no formato de plataforma digital.

Mediante a essa situação, o retorno à forma presencial trouxe um (re) conhecer, isso porque a relação entre sujeito-aluno e sujeito-professor, abalada pela pandemia, passou por um processo de mudança no qual os diferentes sujeitos buscam identificar-se. No meme da figura 03 destaca-se a dificuldade em reconhecer a identidade do sujeito-aluno, as singularidades que tornam cada sujeito único.

Orlandi (2020) nos diz que “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2020, p 30). As condições sócio-históricas do meme analisado, estão encharcadas pelo processo da pandemia que entrecruza a relação até então estabelecida entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

⁶ Muitas das produções no gênero meme tem autoria anônima. Isso porque as produções deslizam pelas diferentes plataformas, compartilhadas sem referência, perdendo em meio ao processo sua origem.

Figura 04 - Dominando as pesquisas professor: nem adianta pesquisar no Google

BRAINLY:



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/Sala-de-aula-Oficina-de-Memes-100232844796547/posts>

Para analisar o meme da figura 04, partimos da ideia de autonomia. No entanto, para compreender melhor a ideia expressa no meme, é importante fazer uma breve fala sobre o livro didático, pois ele tem sido um dos protagonistas do ensino básico. Instituído como um facilitador, o livro didático buscou organizar os conteúdos norteadores de ensino de acordo com as políticas adotadas pelos órgãos regulamentadores da educação. O PNL - Programa Nacional do Livro Didático é um órgão fundado em 1997, e surgiu para regulamentar esta relação garantindo a qualidade das produções que chegam às escolas públicas.

Luzza (2015) afirma que o “preparo de aulas tem se apresentado nos livros, na forma de manual do professor, com orientações teóricas e metodológicas, geralmente no final do livro, ou sob a forma de respostas prontas (...)” (LUZZA, 2015, p 26). Este é um fator importante na relação sujeito-professor e sujeito-aluno, que precisaram se (re) adequar ao planejamento para o formato a distância.

Neste contexto, os livros didáticos deixaram de assumir o papel principal no processo de ensino/aprendizagem e tiveram seu uso (re) significado já que com o acesso global, o livro do professor com todas as respostas, passou a ser acessível a todos os participantes do processo educativo através da divulgação do formato pdf. Essa

mudança instaurou alterações significativas no processo de ensinar e aprender, pois foi preciso (re) planejar o momento em sala de aula.

A mudança para o formato online, refletiu diretamente nas salas de aula presenciais após o distanciamento social, pois (re) definiu a forma como o conteúdo chega até o sujeito-aluno. Esse aluno encontrou, de forma autônoma, caminhos para as respostas das atividades propostas pelos professores em diferentes plataformas. Isso dificultou, para o sujeito-professor, o planejamento das aulas, pois não pôde mais utilizar as atividades do livro didático, já que as respostas estavam expostas na internet.

Assim, chegando ao contexto apresentado no meme da figura 04, vemos um discurso que envolve uma plataforma que teve muito destaque durante a pandemia, o *Brainly*. Segundo a definição apresentada na página inicial da própria plataforma, “Brainly é a comunidade de compartilhamento de conhecimento onde 350 milhões de alunos e especialistas unem forças para responder às questões de dever de casa mais difíceis.” A partir disso, podemos inferir que a sátira apresentada no meme pode estar relacionada ao fato de que com a expansão tecnológica proporcionada pela pandemia, frases como “nem adianta procurar no google”, conforme consta no meme, foram ressignificadas, pois agora é possível ter acesso a respostas de maneira mais fácil que buscar no Google.

Essa facilidade de encontrar as respostas muda o processo de ensino/aprendizagem, instigando o professor a (re)formular seu planejamento e colocar em evidência o desenvolvimento da resposta, em detrimento de solicitar apenas a solução da mesma. Diferentes plataformas estão disponíveis de forma gratuitas e pagas a sujeitos-alunos e sujeitos-professores, fundamentando essa fusão entre as práticas organizadas nas salas virtuais e nas presenciais.

Reduzindo o zoom para ver o todo

A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido (ORLANDI, 2020, p. 24).

Nosso movimento de análise inicia-se destacando os principais fatores que segundo o nosso *corpus*, (re)significam o retorno à sala

de aula após o período de distanciamento ocasionado pela pandemia, nos trazendo: o medo, a máscara, o (re)conhecer e o (auto) aprender. O meme, nesse contexto, apresenta um diálogo satirizado que possui significado justamente por representar um momento histórico específico, no qual o simbólico produz sentido.

O medo evidencia-se como sentimento coletivo que intermedia as relações pessoais e profissionais, isso porque o desconhecido (COVID-19) instaurou-se de forma assustadora e com resultados catastróficos por todos os continentes. Amaral (2020) nos diz que esta produção de evidências irá constituir-se no sujeito em um ritual com falhas, que misturam-se ao sentido. Um processo que, como desenvolvemos, está relacionado ao inconsciente, completamente interligado à ordem sócio-histórica dos acontecimentos.

O inconsciente é de suma importância para a análise, pois assim como afirmado por Amaral (2020), é desta forma que o sujeito cria diferentes mecanismos de defesa de um ou outro sistema, para constatar a existência da ideologia e do próprio inconsciente. Esse entender é para o sujeito constrói um sentido que o move como ser autônomo, capaz de lidar com diferentes situações.

Assim como há sentidos atribuídos aos discursos relacionados à pandemia, também podemos dizer que existem sentidos que podem ser atribuídos às máscaras. Pensando objetivamente, trata-se apenas de um objeto, mas neste momento sócio-histórico específico esse objeto ganha sentido de esperança, de prevenção e de saúde. Para um momento de incertezas com muitas (re) significações que atentassem para os saberes dos sujeitos, a máscara reiterou seu papel de importância pela legitimidade do discurso científico. Tornando a máscara uma das poucas certezas em um momento histórico de muitas dúvidas.

Para a educação, a máscara teve ainda mais (re)significação, pois foi atrelada à possibilidade de retomar à sala de aula e interagir em um ambiente físico (ambiente este que durante o período de isolamento foi ocupado pelas salas virtuais) possibilitou a retomada do social, do convívio com o outro, do compartilhar saberes e experiências. Para o ensino de línguas, deu voz aos discursos antes calados pelo uso das plataformas que, mesmo quando possibilitavam a comunicação, limitavam-se aos falares planejados que acentuavam o distanciamento não só físico, mas também emocional.

Assim, para o sujeito-professor, mesmo em processo de (re)conhecimento, temeroso pela consciência da gravidade da situação, coube à defensoria do discurso em prol do uso de máscara, principalmente nas unidades escolares, uma questão que por muitas vezes mostrou-se complexa e delicada. Isso porque os sujeitos são influenciados por inúmeros fatores ideológicos diferenciados e mesmo com a comprovação científica da eficiência do uso da máscara e da institucionalização legislativa, havia resistência quanto ao uso diário da máscara.

Outra problemática que ficou evidenciado, especialmente em turmas escolares do ensino fundamental I, foi a imaturidade do sujeito-aluno em relação ao uso das máscaras. A falta de entendimento da importância da prevenção fez com que situações, como a ilustrada pelo *meme* na figura 02, tornaram-se comuns na sala de aula. Um desafio a mais ao dia a dia do sujeito-professor, o de fiscalizar o uso adequado da máscara e desenvolver as atividades docentes levando em consideração a necessidade do distanciamento adequado em sala de aula.

Deparamo-nos assim com o (re) conhecer que é sombreado por um retomar e reformular, isso porque o retorno à sala de aula não caracteriza um “play” no processo pausado, mas sim um entendimento de que é uma nova construção encharcada pelos sentidos construídos no antes da pandemia, no durante a pandemia (em isolamento) e no agora (sem isolamento). O (re)conhecer ilustrado pelo *meme* III, está (inter)ligado ao processo de transformação de espaço, tendo em vista o retorno dos sujeitos as salas de aula de forma presencial, inteiramente afetados por uma memória do formato a distância.

Para a interpretação nos deparamos as transformações que afetaram esses sujeitos, se em primeiro momento nossos olhos voltam-se para identificação completa da voz que se tinha na sala virtual e do indivíduo a quem ela pertence, no momento seguinte passamos a pensar sobre o quão diferente (re)tornaram os sujeito-alunos após esse período de isolamento, o quão transformador mostra-se esse período para a formação escolar e pessoal do sujeito-aluno e consequentemente do sujeito-professor.

Como sequência a esse processo, o *meme* IV destaca a inovação, não somente como um fator de mudança que afetou o

período de isolamento, mas como um processo contínuo que (re)significou todo o processo de aprendizado escolar após o período de isolamento. Pensamos que esta inovação está interligada ao (auto)aprender, um aspecto que evidencia a capacidade do sujeito de criar novas possibilidades a partir de uma circunstância problemática.

Para o momento histórico que o meme está inserido, destaca-se a interação tecnológica, como meio transformador na ação de aprender, ensinar e avaliar. No meme IV, evidencia-se uma problemática na interação do sujeito-aluno e sujeito-professor o desencontro.

Esse ponto, apesar de evidenciar a capacidade criativa do sujeito-alunos, também mostram como esse processo pode interferir nos parâmetros avaliativos do processo educacional; uma preocupação que se acentua a partir do entendimento das diretrizes catarinenses de avaliação que identificam a avaliação como contribuintes aos processos de ensino e aprendizagem, sendo descrita como objetivo o entendimento global e integral do estudante, segundo a BNCC - Base Curricular Comum Nacional, Brasil (2018).

Considerações finais

No presente trabalho, evidenciamos, através dos memes apresentados, como a educação sofreu ressignificações por conta da pandemia do COVID-19. A análise buscou mostrar como o contexto de pandemia alterou a maneira como o ensino, em suas diferentes modalidades, aderiu às tecnologias e ampliou a forma como as ferramentas tecnológicas são utilizadas.

Durante o período de pandemia passaram a ser utilizadas e aprimoradas ferramentas digitais com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como aplicativos de reunião virtual (Zoom, Skype, Google Meet) e espaços para enviar e receber trabalhos por meio da internet (Google Classroom). Isso, por sua vez, promoveu o surgimento de memes que satirizavam as novas situações vivenciadas em sala de aula.

Cada meme trazido como exemplo, possui uma relação de sequência com o anterior: o primeiro mostra o medo sentido pelos sujeitos em ir para a sala de aula, se expondo ao desconhecido sem saber muito sobre o vírus e nem sobre a forma como ele se

proliferava; o segundo meme expõe a ressignificação dos conflitos de sala de aula, agora voltados para o uso correto das máscaras, distanciamento e uso álcool gel; o terceiro apresenta o estranhamento que o professor sentia entre a imagem virtual e a presencial dos sujeito-alunos, visto que o sujeito-professor tinha acesso apenas a uma imagem (muitas vezes a foto de um anime ou desenho) e a um nome que nem sempre condizia com o do aluno, durante o período das aulas virtuais; o quarto, por sua vez, reflete as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem decorrentes das novas ferramentas de busca que trazem respostas prontas às atividades escolares.

Pensamos que o (re)conhecer marca o aprender e ensinar, pois ultrapassa os sujeitos e a maneira como a conexão entre os mesmos acontece. O agora, é respaldado por um processo que não cessa o convívio com as plataformas digitais após retorno à sala de aula, mas fundamenta-se como promissor e coloca-se como um ponto de conflito entre diferentes tempos e gerações.

Os pontos até então citados evidenciam mudanças que impactam diretamente a forma de lidar com o aprendizado e com o auto-apreender. Isso porque há uma mudança direta na forma em que o sujeito-aluno lida com os conteúdos até então ocupados, na maioria das vezes, pela representação do material do livro didático.

Sabemos que o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia gerou muitas mudanças e ressignificou as relações entre o sujeito-professor e a escola, bem como a relação do sujeito-professor com o sujeito-aluno. Nossa intenção ao trazer os memes para a análise foi mostrar como essas ressignificações impactaram a vida desses sujeitos, pensando que através do meme é possível mensurar quais foram as questões que mais geraram conflitos para os sujeitos no atual contexto da educação.

Referências

AMARAL. Priscila do. COSTA. Issac. 27. Inconsciente. In: LEANDRO FERREIRA. Maria Cristina. (Org.). **AD - glossário de termos do discurso**. São Paulo, Pontes, 2020.

Decreto N° 562 DE 17/04/2020 - Acessado em 05/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

- GABRIEL, Martha. **Uma brevíssima história sobre os memes**. 2012. Disponível em: <https://www.martha.com.br/uma-brevissima-historia-do-meme/>. Acessado em: 05/06/2022
- LUZZA, Daiana. **Funcionamento discursivo em orientações ao professor no livro didático: onde habita a interdição**. UFFS. Chapecó. 2015.
- MACHADO, LUPEPSO, JUNGBLUTH. Educação Híbrida. UFPR. S/A. Paraná. OFÍCIO CIRCULAR 188/2022.
- OLIVEIRA, Alex Sander de. RADDE, Augusto. 6. Condições de produção. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Org.). **AD - glossário de termos do discurso**. São Paulo, Pontes, 2020.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. SEGMENTAR OU RECORTAR? In: Linguísticas: **Questões e Controvérsias**. Uberaba. 1984. Minas Gerais. <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao> - Pós-graduação. Acesso em: 28/05/2022.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista: Discurso do Confronto, velho e novo mundo**. São Paulo. Editora UNICAMP. 1990.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **ANÁLISE DO DISCURSO: Princípios e procedimentos**. 13ª edição. São Paulo. Pontes. 2020.
- PROINFO - Proinfo - home — Português (Brasil) (www.gov.br) . Acesso em 22/05/2022.
- QUARTIERO, Elisa Maria. **Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos núcleos de tecnologia educacional (NTE)** . XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Florianópolis. 2010.
- VERONEZE JR. Ademir Antonio. PÁDUA. Claudio Alencar. **Formulação e circulação de sentidos de pandemia: o imaginário em primeiro plano**. ABRALIN. 2020.

FAKE NEWS NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE LEITURA E PRÁTICAS DISCURSIVAS PROMOTORAS DA DESINFORMAÇÃO

COSTA, Dennis Souza da (UFPB)₁
SILVA, Elias Coelho da (UFPB)₂
TEIXEIRA, Ivana Siqueira (UFPB)₃
FRANCELINO, Pedro Farias (UFPB)₄

Introdução

Com a popularização do computador pessoal nos anos 1980 e a difusão da internet na década de 1990, a informação digital torna-se uma poderosa ferramenta com capacidade de alta e rápida transmissão, penetrando todas as esferas da vida social, mesmo quando tal informação veiculada se configura como uma inverdade. Quando se trata do contexto escolar, faz-se urgente, na atualidade, formarmos cidadãos leitores capazes de se posicionarem criticamente diante dos textos que circulam no mundo digital, a fim de se tornarem menos vulneráveis aos reais propósitos que impulsionam as (des)informações, tendo em vista a disseminação das *fake news*.

É diante dessa conjuntura que objetivamos analisar um exemplar de uma *fake news* com vistas a fornecer, ao trabalho de professores de línguas, subsídios para propostas de enfrentamento da desinformação, especificamente no que diz respeito ao compartilhamento de *fake news*, pautando-nos em reflexões à luz da

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, membro do *Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação* (GPLEI) e professor efetivo da Educação básica III da rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: dennis.jppb@hotmail.com

² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, membro do *Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação* (GPLEI) e professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSERTÃOPE). E-mail: elias.coelho@ifsertao-pe.edu.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e membro do *Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação* (GPLEI). E-mail: ivanasiqueira@hotmail.com

⁴ Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É líder do *Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação* (GPLEI). E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br

Análise Dialógica do Discurso (ADD) – solo comum compartilhado por nós, autores deste capítulo – a partir de discussões teórico-metodológicas propostas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019) e demais estudiosos filiados à ADD (SILVA, 2016; BRAIT; MELO, 2021), como também baseando-nos em pesquisas que, sob diferentes óticas, examinam a problemática das *fake news* (EMPOLI, 2020; FLUMIGNAN, 2020; VITORINO, RENAULT, 2020; ASSIS, KOMESU, POLLET, 2021; DOURADO, 2021).

Nesse sentido, nossos dados se constituem dos enunciados contidos em uma *fake news* que circulou nas redes sociais no Brasil, em meados de novembro do ano 2018, indicando o cancelamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a ser realizado no referido ano, o que não ocorreu. Porém, entendemos que os danos gerados por tal *fake news* à sociedade são irreparáveis e impossíveis de serem mensurados.

Nossa motivação para desenvolvermos a presente discussão vem da nossa própria percepção de que as *fake news* se configuram como um desafio na formação de leitores no ambiente educacional, pois dificultam/prejudicam a formação de leitores capazes de agir por meio da linguagem no universo digital, considerando suas dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas (BRASIL, 2018). Outrossim, não podemos desconsiderar que no ano de 2022, segundo os dados do *Digital 2022: Global Overview Report*, o mundo se aproximou da marca de 5 bilhões de usuários de internet, isto é, 63% da população global, e o Brasil alcançou a posição de terceiro país do mundo em que as pessoas mais passam tempo na internet, em média 10 horas e 19 minutos por dia (DATAREPORTAL, 2022), o que evidencia a necessidade de contribuirmos para uma educação mais crítica desses usuários.

Destarte, organizamos nossa investigação da seguinte forma: primeiramente, discutimos alguns aspectos constitutivos das *fake news*, envolvendo suas características e formas de disseminação; em seguida, refletimos acerca do fenômeno das *fake news* orientados pela perspectiva dialógica da linguagem, ressaltando pressupostos teóricos e metodológicos que corroboram o olhar que lançamos para os nossos dados; e, por fim, apresentamos análise efetuada à luz da ADD, acompanhada de nossas considerações finais.

As *fake news* como mecanismo de desinformação

Para iniciar nossa discussão, faz-se necessário compreender que *fake news* e desinformação são fenômenos distintos. Nesse sentido, enquanto a desinformação pode ser ocasionada por inúmeros fatores, inclusive por erros acidentais, como, por exemplo, um jornalista sujeito a cometer equívocos enquanto apura os fatos na tentativa de realizar um trabalho jornalístico genuíno, as *fake news*, por sua vez, são construídas a partir de um conteúdo manipulado, visando atingir um público e um propósito específicos, acarretando assim a desinformação.

Comum aos dias hodiernos, o conceito de *fake news* não é nada consensual e diversos campos de pesquisa têm buscado delimitar tal fenômeno⁵. Embora haja tanto dissenso, a utilização do termo e seu próprio acontecimento estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, constituindo valores acerca de sua definição. Valoração que ganha forças a partir de diferentes esferas como a imprensa, os poderes executivo, judiciário e legislativo, as organizações não governamentais, as universidades, entre outras, que frequentemente fazem uso do termo em contextos variados (VITORINO, RENAULT, 2020).

Diante de um cenário em que a pós-verdade⁶ encontra terreno fértil para sobrepor crenças e opiniões (atreladas ao apelo às emoções) a fatos objetivos na construção da realidade circundante, o combate às *fake news* passa a ocupar lugar de destaque em propostas de enfrentamento da desinformação. Entendemos que tais propostas de enfrentamento se fazem prementes, especialmente quando consideramos que o Marco Civil da Internet⁷ se mostra insuficiente para coibir publicações enganosas e prejudiciais à sociedade (BRASIL, 2014).

⁵ Para uma discussão mais profícua sobre a conceituação do termo *fake news*, recomendamos consultar Empoli (2020); Tandoc, Lim e Ling (2018); Roxo e Melo (2018).

⁶ Fontana (2021) expõe que desde a escolha do termo ‘pós-verdade’ como a palavra do ano pelo dicionário britânico Oxford (em 2016), diversas discussões calorosas acadêmicas, midiáticas e políticas têm associado a questão da pós-verdade à crescente veiculação das *fake news*. Em grande parte dos textos que abordam essas questões, os termos “pós-verdade” e “*fake news*” surgem em continuidade e os seus sentidos variam entre sinônimos (tratados indistintamente) e hiperônimos (organizados em hierarquia, na qual *fake news* se configuraria como um tipo de expressão da pós-verdade).

⁷ Intitulada oficialmente de Lei nº 12.965, de 23 de abril 2014.

Flumignan (2020), ao analisar a responsabilidade civil dos provedores de internet, antes e depois do Marco Civil da Internet, avalia que o sistema adotado se mostra ineficaz para lidar com as *fake news*, uma vez que é necessário esperar todo o trâmite de uma determinada ação judicial, que geralmente se estende por um longo período, para alcançar o seu propósito de remover imediatamente do ar a desinformação disseminada.

Nesse contexto, vemos que o fator tempo assume grande relevância no que tange ao alastramento potencial das *fake news*, pois, devido ao fato de carecerem de ações enérgicas para sua remoção imediata, acabam se espalhando rapidamente, atingindo um número elevado de leitores, vítimas da desinformação.

Assis, Komesu e Pollet (2021), citando um estudo publicado em 2018 por Vosoughi, Roy e Aral, pesquisadores do *Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, demonstram o quanto as *fake news* atingem mais pessoas que notícias verdadeiras. Expõem também o quanto as primeiras possuem um potencial de repostagem infinitamente maior que as últimas. Esse aspecto se liga a diferentes fatores e apresenta alguns desdobramentos. Em primeiro lugar, as notícias falsas são construídas levando-se em conta as emoções do enunciatário, principalmente as negativas, como o medo. Posts que apelam para as emoções por si só já apresentam um potencial de compartilhamento maior em relação àqueles que não possuem, como demonstra Empoli (2020). Além disso, no caso das *fake news*, quanto mais elas são replicadas, principalmente por pessoas de um dado círculo de confiança, mais adquirem *status* de verdade para aqueles que as leem e compartilham.

É a partir do compartilhamento desenfreado, sem checagem dos fatos, que as *fake news* podem atingir seu propósito final, como manipular a opinião da população, ferir a imagem de alguma figura pública, encobrir dados estatísticos, entre outros fins. A título de ilustração, podemos citar as eleições norte-americanas no ano de 2016, que culminaram com a vitória de Donald Trump sobre a candidata do Partido Democrata, Hillary Clinton. Pesquisas indicaram que as *fake news* tiveram influência direta na disputa do pleito, tendo em vista que aproximadamente 27% dos eleitores teriam acessado ao menos uma *fake news* semanas antes da eleição presidencial

(ALCOTT, GENTZKOW, 2017; GUESS, NYHAN, 2016 *apud* FLUMIGNAN, 2020).

No ano de 2018, o Brasil teve, em sua eleição presidencial, experiência semelhante à dos Estados Unidos, quando as *fake news* foram amplamente utilizadas para manipular a opinião pública, embora, segundo a chefe da missão de observação da Organização dos Estados Americanos (OEA) nas eleições no Brasil, Laura Chinchilla, o uso das *fake news* no país demandou instrumental técnico e jurídico distinto do que fora utilizado na eleição estadunidense (TERRA, 2018).

A utilização maciça de *fake news* nas eleições de 2018 foi recentemente investigada pela pesquisadora Dourado (2021), em sua tese de doutoramento, cujo estudo explorou 346 publicações classificadas como falsas por cinco sites/projetos de checagem de fatos especializados no combate à desinformação, a saber: Aos Fatos, Boatos.org, Comprova, Fato ou Fake e Lupa. A partir da análise de conteúdo dos títulos das publicações coletadas, a pesquisadora identificou que “[...] somando as histórias diretamente favoráveis” ao candidato Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), “[...] junto com as que foram favoráveis à extrema-direita e à direita, o volume sobe para 251 ou 72,54% de todas as peças de *fake news* que circularam no período eleitoral”. Por sua vez, as histórias favoráveis aos principais concorrentes que encabeçaram a chapa do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula e Fernando Haddad, somadas a outras 12 histórias que ofereciam vantagens à esquerda, resultaram em um quantitativo de 40 publicações “[...] ou a fatia de 11,56% do *corpus*” (DOURADO, 2021, p. 163-164).

Apesar do seu uso recorrente como mecanismo de desinformação, com vistas a angariar votos, as *fake news* têm sido utilizadas também, como nos lembra Flumignan (2020), para difamar pessoas comuns ou empresas concorrentes com o intuito de prejudicá-las no mercado, cometer *cyberbullying* ou ainda instigar movimentos antivacinas, como ocorreu na mais recente pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (ou COVID-19), entre outras formas.

Nesse devir, vemos que as *fake news* estão cada vez mais presentes nos diferentes espaços da sociedade e, com isso, é evidente a necessidade de desenvolvermos competências e habilidades linguístico-discursivas que possibilitem os jovens leitores

a lidar com esse fenômeno. Imbuídos desse propósito, tecemos em nossa análise algumas reflexões sobre um exemplar de uma *fake news*, visando contribuir com a formação de leitores mais críticos e sensíveis às armadilhas de notícias desvirtuadas da verdade dos fatos. Para tanto, traçamos antes algumas considerações sobre as *fake news* a partir das lentes do pensamento de Bakhtin e do Círculo.

Contribuições da ADD ao estudo das *fake news*

Fundamentados em uma abordagem dialógica da linguagem, que entende todo e qualquer discurso como resposta a algo que foi dito ou escrito anteriormente, faz-se premente que compreendamos as *fake news* pelo seu viés coletivo, não individual. Em outras palavras, para atingir um objetivo determinado, as *fake news* precisam se vincular a um tópico compartilhado/conhecido pelo público ao qual se destinam, e isso ocorre uma vez que os enunciados não são criados em um vácuo, mas são construídos em resposta a eventos e ideias que já existem na cultura e na sociedade.

Evidentemente, todo enunciado se realiza textualmente, mas o texto é apenas a face material, ou, em outras palavras, a superfície do enunciado. Como os textos divulgados na internet são, em sua maioria, multimodais, os sentidos que deles resultam passam pelos diferentes recursos significativos: imagens, links, logomarcas, palavras, cores etc. Tais recursos não constituem os enunciados aleatoriamente, pelo contrário, são selecionados, organizados e distribuídos na tessitura textual de forma a construir um sentido global (SILVA, 2016), adensado de valores compartilhados entre autor e leitor, realizando o que Bakhtin (2016) chama de projeto enunciativo do autor. Para realizá-lo, é necessário que todos os elementos significativos sejam extraídos de um universo externo ao texto, que façam parte do repertório da vida cotidiana de uma determinada cultura, daí recortados, impregnados no enunciado e endereçados ao leitor presumido (BRAIT; MELO, 2021). Desse modo, como nos lembra Volóchinov (2019, p. 117)

[...] a palavra na vida [assim como outros elementos sîgnicos] não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é

completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido.

Em um movimento bidirecional, podemos dizer que todo enunciado surge de sua relação com a vida cotidiana e a ela retorna na forma de resposta a outros enunciados concretos. A vida, por seu turno, não se realiza na indiferença, mas num gigante coliseu axiológico, onde os valores se defrontam, comungam entre si, balizam as batalhas cotidianas e regem as formas como compreendemos o mundo. Nesse ínterim, como sugere Volóchinov (2019, p. 117), “costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: ‘é mentira’, ‘é verdade’, ‘é corajoso’, ‘não podia ter dito isso’, e assim por diante”.

Na visão do autor, o contexto extraverbal de um dado enunciado se constitui dos seguintes aspectos: horizonte espacial comum dos falantes, conhecimento e compreensão comum da situação entre ambos e uma avaliação comum de tal situação. A análise desses elementos possibilita a compreensão daquilo que está subentendido no enunciado, de modo que, numa enunciação, os participantes são vistos como “coparticipantes que conhecem, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 119).

Ainda a esse respeito, Volóchinov (2019) ressalta que as avaliações presentes em um enunciado carregam consigo não apenas seu aspecto verbal, mas também toda a situação de comunicação que lhe possibilitou a existência. Desse modo, toda matéria significativa deixa indícios (ou marcas) da enunciação, o que nos permite rastrear parte do processo de produção do enunciado.

Nesse sentido, pode-se dizer que a eficiência das *fake news* depende dos fatores citados anteriormente. Ao se ligar a um aspecto da realidade, as *fake news* pretendem recuperar (para posteriormente distorcer) uma situação conhecida por aqueles que compartilham um dado horizonte valorativo, sem a qual a compreensão da informação falsa não será atingida. Recorrendo a Volóchinov (2019), observamos que isso ocorre uma vez que a compreensão de um enunciado depende do conhecimento do contexto que o circunda. Além disso, essa retomada é fundamental para revestir a informação falsa com um aspecto de veracidade. Após

esses passos, um novo e falso contexto será produzido com base numa informação de interesse comum.

Todavia, se qualquer materialidade sógnica depende, “em grau significativo, da relação entre o enunciado e o carácter compartilhado e subentendido das avaliações daquele ambiente social para o qual a palavra foi pensada” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124), é possível recuperar, a partir dessa materialidade, o processo de produção e verificar, inclusive, a veracidade do que foi dito.

É a partir de uma avaliação do subentendido, isto é, do horizonte compartilhado entre ele e os leitores presumidos, que o autor escolhe os elementos que estarão presentes em seu enunciado. Considerando a *fake news* enquanto material manipulado para um devido fim, a noção de endereçamento torna-se ainda mais relevante, uma vez que os sujeitos aos quais o enunciado se destina são vistos como uma espécie de centro organizador do enunciado. Através do endereçamento, o autor seleciona e organiza diferentes aspectos do seu enunciado, como palavras, imagens, cores etc., dando, ao que é dito, um contorno de verdade, o que impulsiona seu compartilhamento.

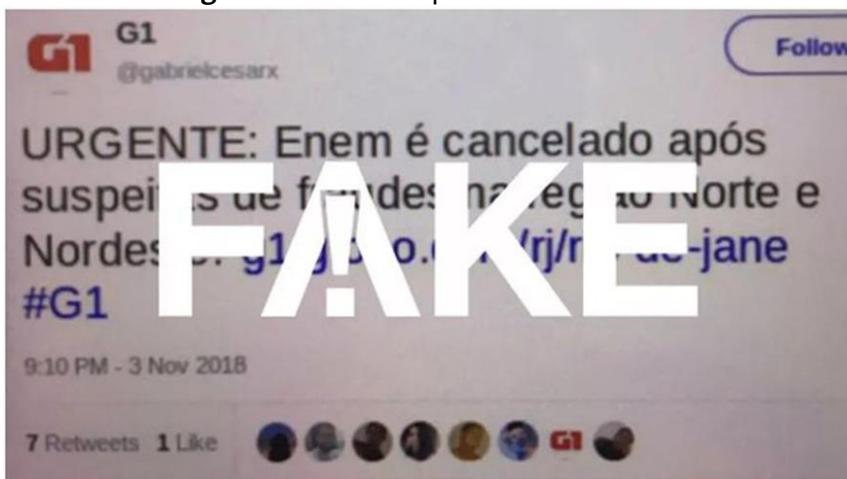
Pode-se dizer que o compartilhador da *fake news* torna-se, de certo modo, uma testemunha e um aliado no processo de disseminação da desinformação, pois, fazendo um paralelo com Volóchinov (2019), a posição ativa frente ao acontecimento revelaria uma atitude que o afasta de um papel passivo. Por outro lado, boa parte das *fake news* manipula a figura do autor, pois para ganhar contornos de verdade a autoria deve ter credibilidade. Por isso, o verdadeiro autor “sai de cena” e lança mão de marcas autorais como símbolos jurídicos ou logomarcas de jornais, revistas, siglas de instituições científicas etc., que também podem ser observados como indícios enunciativos que ajudam na verificação da veracidade ou falsidade do conteúdo, evitando o compartilhamento.

Orientados por essa perspectiva dialógica da linguagem, passamos, a seguir, a analisar uma *fake news* sobre o Enem 2018 para demonstrar como a observância dos aspectos textuais, enunciativos e estilístico-discursivos é importante para identificar uma informação deliberadamente falsa, mas que ganhou status de verdade até ser contestada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Enem 2018 e *fake news*: um caso concreto

A *fake news* sob análise foi produzida e compartilhada no dia 03 de novembro de 2018, período que precedeu a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio, cuja postagem informava que o referido exame, para aquele ano, havia sido cancelado. Publicada no *Twitter*, com marcas textuais que remetiam à veracidade, a notícia poderia facilmente ser aceita e tida como confiável devido aos elementos que foram mobilizados em sua produção, conforme vemos a seguir.

Figura 1 – *Fake news* publicada no *Twitter*



É #FAKE que o Enem 2018 foi cancelado. — Foto: G1

Fonte: G1

A Figura 1 deixa evidente que, em termos de materialidade textual, não é possível verificar a veracidade da informação, uma vez que, na postagem publicada na plataforma *Twitter*, estamos diante de elementos que constituem um tweet e que por si só não garantem a autenticidade do seu conteúdo. Esses elementos são: foto de perfil, nome de usuário, o conteúdo divulgado, hora e data, bem como informações contendo retweets e likes.

Entretanto, é a partir da análise desses recursos, mais especificamente do modo como o autor mobiliza esses elementos a

fim de conferir credibilidade ao que está sendo divulgado, que se torna possível compreender a eficácia da fake news, bem como identificar pistas que sinalizam formas de desvendá-la, a partir de um processo de verificação que não se restrinja à materialidade do texto.

O conteúdo publicado pelo autor traz na superfície textual os seguintes elementos: “URGENTE: Enem é cancelado após suspeitas de fraudes na região Norte e Nordeste. [g1.globo.com/rj/rio-de-jane ... #G1](https://g1.globo.com/rj/rio-de-jane...#G1)”. Segundo o portal Lupa.uol, a postagem no Twitter foi realizada às 21h10min do dia 03 de novembro de 2018. Na imagem recuperada pelo site de verificação, vemos que já havia se passado quatro horas e o post ainda estava no ar, somando *retweets* e curtidas.

Naquele ano, o Enem ocorreu nos dias 4 e 11 de novembro, ou seja, a postagem foi realizada no dia anterior ao exame. Nesse sentido, cabe considerar também que a proximidade entre a data da postagem e a data da prova é fator importante para a propagação da desinformação.

No tweet em questão, é possível visualizar alguns elementos que buscam atribuir credibilidade à postagem, são eles: o uso da foto de perfil com a logo do G1, um portal de informações amplamente conhecido e socialmente tido como de confiabilidade; um *link* contendo textualmente “g1.globo.com/rj/rio-de-jane”, seguido pela *hashtag* G1, dois recursos que associariam, mais uma vez, a autoria da notícia ao referido portal, conferindo certo grau de veracidade ao que vinha sendo divulgado.

Como se pode perceber, no nível textual encontramos palavras e outros signos, conjuntamente, atribuindo um sentido global ao texto. Porém, esses mesmos elementos, como propõe Volóchinov (2017), só adquirem sentido concreto em relação à situação comunicativa que os engendra. Isso implica que a materialidade textual está impregnada de rastros da enunciação, como as marcas do tempo e os indícios de autoria.

Nessa segunda camada de produção de sentido, é necessário abordar o enunciado a partir da materialidade textual em direção 1) à recuperação do processo de produção, isto é, no sentido da enunciação; 2) às relações dialógicas, ou seja, buscar as respostas ativas que outros enunciados deram a ele. No percurso, é importante observar que aspectos enunciativos estão mais evidentes no enunciado em questão, nesse caso, o tempo, o espaço e a autoria.

O tempo aqui tem um tratamento estilístico-discursivo importante, pois ao produzir o enunciado poucas horas antes da realização do exame, o autor aproveita essa iminência do acontecimento e organiza todo o texto a partir da palavra “URGENTE”, em destaque e em caixa alta. A partir daí, todo o enunciado ganha contornos de pressa, pois o sentido derivado desse léxico toma como escopo tudo que é dito depois. Porém, outra marca temporal fora do domínio de produtor do enunciado gera um contraste: o tempo cronológico da publicação (21h10min). Ora, o cancelamento só poderia ser realizado durante o expediente do órgão realizador do certame, o que não seria o caso.

Além disso, outro marco temporal contraditório é a sequência enunciativa “após suspeita de fraude na região Norte e Nordeste”, pois ela aponta para atos já concretizados; no entanto, o exame nem havia acontecido. Como, então, houve suspeita de fraude em relação a algo que ainda não havia ocorrido? A única solução coerente seria se sustentar em alguma autoridade, nesse caso delegando a autoria a outrem. Mas, por ora, deixemos esse elemento para análise posterior. Sigamos para verificação do espaço.

Há duas referências espaciais no texto: as regiões Norte e Nordeste e o Rio de Janeiro. Vale ressaltar que Norte e Nordeste são regiões distintas, porém, do ponto de vista do sudestino comum, desde a grande seca do final do século XIX, é vista estereotipadamente como uma só região, conforme registra Albuquerque Júnior (2009) em *A invenção do nordeste*.

Essa impressão fica marcada no uso da forma singular no substantivo “região” em “fraudes na região norte e nordeste”, equívoco que raramente seria cometido em textos jornalísticos veiculados na esfera da imprensa. Demarcando o espaço de autoria do enunciado, o link que levaria à matéria sobre o assunto tem como referência “[g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro #G1](http://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/#G1)”, isto é, o Rio de Janeiro, apontando que o fato ocorreu em uma região, mas fora noticiado em outra às 21h10min. Ao acessar o link, o usuário acaba sendo levado a uma página inexistente.

É comum, no entanto, que informações sutis como a percepção sobre as regiões não sejam percebidas pelos leitores menos atentos. Do mesmo modo, tem sido habitual não verificarmos um link

publicado, quando temos uma matéria veiculada por uma fonte confiável. Porém, esses elementos que apontam para o exterior do enunciado são fundamentais para verificação das fake news, já que é cada vez mais difícil analisar a autenticidade dos fatos noticiados com base apenas na sua materialidade textual.

Na esteira dessa discussão, outro aspecto importante para a investigação da autenticidade da matéria diz respeito à autoria da postagem enquanto mecanismo utilizado para persuadir os leitores. Em alguns textos, a autoria pode ser indicada por um pronome, um nome, vários nomes ou não ser mencionada. Entretanto, no caso em tela, ela remete ao site G1.com, que aparece reiteradamente no enunciado (no topo do texto; no *link* disponível ao final da postagem; na *hashtag* e abaixo, como usuário que curtiu a publicação). Como um site de notícias, o mais evidente seria a publicação ser dada em primeira mão na página do próprio G1, por isso a postagem apresenta um *link* que remeteria ao *site*. Mesmo se não houvesse o *link* da matéria, essa é uma tarefa do leitor: confirmar a fonte da notícia.

A confirmação de uma fonte se configura como elemento fulcral na análise dialógica do discurso, pois reconhecendo a origem e a destinação do discurso proferido, somos capazes de acessar os possíveis desdobramentos do ato enunciativo. Como nos esclarece Bakhtin (2016), todo enunciado suscita uma resposta e é assim que se constrói o elo na cadeia da interação verbal. Em outras palavras, todo o universo discursivo se constitui da incessante interação entre os enunciados, incluindo-se suas respostas/réplicas. Assim, verificar a fonte da postagem, como, por exemplo, o site G1.com e o site do INEP – responsável pela aplicação do certame – além de portais de verificação, constitui-se um dos caminhos que pode auxiliar na identificação da autenticidade/falsidade de um determinado enunciado.

O site Lupa, do Uol, que checa a veracidade das informações, respondeu ativamente à publicação com o seguinte enunciado “#VERIFICAMOS ENEM: Enem não foi cancelado nas regiões Norte e Nordeste” (BECKER, 2018). Nota-se que, além de negar a informação dada, a concordância nominal, prezando-se pela norma culta da língua portuguesa, é feita de forma adequada na palavra “REGIÕES”,

evidenciando que um pequeno detalhe gramatical pode ser um indício de fake news.

Por fim, podemos considerar que o aspecto estilístico-discursivo, isto é, a forma como o autor selecionou, organizou e distribuiu os elementos significativos no enunciado, ao mesmo tempo em que contribui para gerar uma aura de verdade ao seu dizer, serve também como pistas que o leitor pode recolher para checar os fatos enunciados. Ao apontar para a exterioridade textual, tais elementos, verbais ou não verbais, permitem uma relação com o mundo dos fatos e de outros enunciados, levando o leitor, de forma responsiva, a desarticular a farsa construída. Assim, ao invés de assumir o papel de testemunha e aliado na disseminação de narrativas inverídicas, o leitor se torna um combatente e desarticulador de *fake news*, evitando a propagação da desinformação.

Algumas considerações

O avanço das tecnologias da informação e comunicação viabilizou o acesso à informação de maneira rápida e possibilitou à sociedade manter-se mais conectada do que já fora visto antes. Porém, tendo em vista que o uso que os indivíduos fazem dessas ferramentas não é neutro, tornou-se emergente também, como um *modus operandi*, a disseminação de *fake news* nas diversas esferas da sociedade, com o intuito deliberado de promover desinformação a seus leitores.

Diante dessa realidade, objetivamos, do ponto de vista da linguagem, discutir a problemática das *fake news*, e seus mecanismos de operação, a partir de contribuições da ADD. Mais especificamente, buscamos compreender as características e as estratégias linguístico-discursivas utilizadas no processo de manipulação dos fatos, elucidando que nem sempre é possível desvelar a desinformação na superfície do texto. Para apreendermos a verdade dos fatos, vimos que precisamos ir além de sua materialização textual. Faz-se necessário recuperarmos todo o contexto enunciativo, voltarmos os olhares para as relações dialógicas estabelecidas e atentarmos para a valoração subjacente a tal projeto discursivo.

Ao explorarmos um exemplar de uma fake news publicizada no ano de 2018 sobre um inverídico cancelamento do Enem, observamos que elementos como foto de perfil, nome de usuário, o conteúdo veiculado, hora e data da postagem e dados envolvendo o compartilhamento da mensagem não são, por si só, suficientes para subsidiar o leitor na checagem dos fatos. A discussão que empreendemos evidenciou que o uso da norma culta da língua portuguesa, o marco temporal, os links que acompanham as matérias e remetem a outros sites, a autoria e os diálogos com outros textos que exploram a mesma notícia são fatores que não devem ser ignorados quando buscamos desvencilhar as estratégias de persuasão subjacentes ao compartilhamento de fake news.

Cabe mencionar também que a proposta de análise que desenvolvemos configura-se em uma das possíveis leituras dos nossos dados. Em outras palavras, outros autores diante dos mesmos enunciados, a depender dos objetivos delineados, poderiam facilmente construir outros diálogos sobre a *fake news* analisada, lançando, como réplicas, palavras que se aproximariam ou se distanciaram das discussões ora tecidas.

Finalizamos este capítulo ressaltando que o fio condutor da discussão empreendida esteve voltado à proposição de caminhos que norteiem o trabalho de formar leitores críticos diante das práticas de leitura que envolvam textos da esfera digital. Nosso intuito, portanto, não consistiu em fornecer fórmulas prontas que sirvam a checagem de diferentes fatos. Pelo contrário, acreditamos que as reflexões elucidadas poderão apontar caminhos que auxiliem o trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades linguístico-discursivas dos seus estudantes, permitindo-lhes se desvencilhar das artimanhas de informações inverídicas, assim como averiguar, com maior precisão, as notícias que lhes são postas cotidianamente.

Referências

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009. 340 p.

- ASSIS, J. A., KOMESU, F., POLLET, M.-C. A formação do leitor no contexto da desinformação e das fake news: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, n. 25, v. 54, p. 9-38, 2021.
- BAKHITIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BECKER, C. #VerificamosENEM: Enem não foi cancelado nas regiões Norte e Nordeste. **UOL**. Rio de Janeiro, 04 nov. 2018. Disponível em: <<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2018/11/04/verificamos-enem-nao-foi-cancelado-norte-nordeste>>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 61-78.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.965, de 23 de abril 2014*. 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- DATAREPORTAL. **Digital 2022 Global Digital Overview**. 2022. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- DOURADO, T. M. S. G. **Fake news na eleição presidencial de 2018 no Brasil**. 2020. 323f. Tese (Doutorado em Comunicação e Política) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- EMPOLI, G. *Os engenheiros do caos*. São Paulo: Vestígio, 2020.
- FLUMIGNAN, W. G. G. As fake news à luz da legislação brasileira. **Revista Científica Disruptiva**, v.2, n.2, p. 145-161, jul.-dez. 2020.
- FONTANA, M. Z. Pós-verdade e enunciação política: entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. **Discurso e (Pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROXO, M. e MELO, S. Hiperjornalismo: uma visada sobre fake news a partir da autoridade jornalística. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-19, set.-dez. 2018.
- SILVA, E. C. **Autoria na pregação religiosa neopentecostal**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- TANDOC, E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining “Fake News”: A typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 137–153, 2018.
- TERRA. Missão da OEA vê uso sem precedentes de "fake news" no Brasil, 25 de outubro de 2018. Disponível em:

<<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/missao-da-oea-ve-uso-sem-precedentes-de-fake-news-no-brasil,7df137f880a7c849aa2bbb805704bab9bqzlo616.html>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

VITORINO, M. M.; RENAULT, D. A irrupção da *fake news* no Brasil: uma cartografia da expressão. **Comunicação & Sociedade**, v.42, n.1, p. 229-259, jan.-abr. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 24, 2019.

O PROTAGONISMO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE (ACS) NO TRATAMENTO DE PACIENTES COM TUBERCULOSE: ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO DA SAÚDE

OLIVEIRA, Richardson Lemos de¹; REIS, Lidiane Dias²; OLIVEIRA, Monalisa Garcia de³; SILVA, Vanessa Santos da⁴; RUELA, Guilherme de Andrade⁵; LUCENA, João Batista⁶; SOUSA, Gisele Maria de⁷; SÁ, Fabíola Pessoa Figueira de⁸; PERNAMBUCO, Marília Lopes⁹; OLIVEIRA, Laura Cristina de¹⁰ ALVES, Flávia Peixoto¹¹; CHELUCCI, Rose Procopio¹²; PAULA, Wallace da Silva de¹³; NÓBREGA, Luiz Leonardo Louzada¹⁴; REIS, Andressa Leal do Nascimento¹⁵; AUGUSTO, Patrícia Soares¹⁶; BRANDÃO, Paula Paraguassu¹⁷

Introdução

Estudos realizados e divulgados pelo Ministério da Saúde em território nacional (BRASIL, 2019), por meio da Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis registram que a tuberculose (TB) é uma doença infectocontagiosa causada principalmente pelo *Mycobacterium tuberculosis stricto sensu* (BRASIL, 2019), acometendo homens e mulheres e atingindo várias faixas etárias. Ao especificar um pouco mais, a Organização Mundial da Saúde endossa que, apesar de a

¹ Universidade de São Paulo (EERP/USP)

² Universidade de Vassouras – campus Maricá

³ Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ)

⁴ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

⁵ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

⁷ Universidad Tecnológica Intercontinental (TIC Py)

⁸ Universidade Federal do Ceará (UFC)

⁹ Universidade Federal do Ceará (UFC)

¹⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

¹¹ Universidade Federal Fluminense (PROFSAÚDE/UFF)

¹² Universidade Castelo Branco (UCB)

¹³ Universidade Federal Fluminense (UFF)

¹⁴ Faculdade Souza Marques

¹⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

¹⁶ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

¹⁷ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

forma pulmonar ser a mais frequente, há também, a tuberculose extrapulmonar.

Para a delimitação de nossa pesquisa, cujo enfoque está no Agente Comunitário de Saúde, cabe-nos esclarecer é uma temática complexa, haja vista que “compreender a relação entre o agente comunitário de saúde e a organização da enfermagem no Brasil — questão que, conforme já se adiantou, emergiu desde a proposta do PNACS pelo Ministério da Saúde” (SILVA; DALMASO, 2002, p. 76) é também “compreender a relação entre o agente de saúde e a missão/tarefa de cuidar” (SILVA; DALMASO, 2002, p. 76).

Partindo da premissa de que o agente comunitário de saúde representa “uma identidade em construção” (SILVA; DALMASO, 2002, p. 76), o foco de nosso estudo será sua atuação nos casos de tratamento a pacientes com tuberculose, estando, nós, distantes de discussões filosófico-sociológicas.

Desse modo, a transmissão ocorre principalmente de pessoa para pessoa por meio da respiração (WHO, 2020)¹⁸. Asito e Menezes (2022, p. 32) afirmam que a TB “é uma infecção que pode ser prevenida e curada, no entanto, ainda permanece como um grande problema de saúde pública, acometendo prioritariamente os países de baixa e média renda”. Em pesquisas divulgadas pelo Ministério da saúde (BRASIL, 2019), a TB é responsável pela morte de aproximadamente 1,5 milhão de pessoas todos os anos.

Diante dessas considerações iniciais, delimitamos como objetivo de nosso estudo analisar como se tem efetivado o protagonismo do Agente Comunitário de Saúde (ACS) no tratamento de pacientes com tuberculose, bem como o desenvolvimento de estratégias para manutenção da saúde.

¹⁸ Algumas das vias de transmissibilidade pode se concretizar pela inalação de aerossóis produzidos pela tosse, fala ou espirro de um doente com tuberculose ativa pulmonar ou laríngea (WHO, 2020).

Procedimentos Metodológicos

Da Classificação da Pesquisa: uma Revisão Integrativa

Esta é a etapa em que debatemos sobre a metodologia da pesquisa, ou seja, os procedimentos que se desdobram tanto no sentido de classificação, quanto do processo de composição do estudo.

Nossa pesquisa é desenhada por meio de uma revisão integrativa, método específico por meio do qual reunimos o passado da literatura empírica ou teórica, em que pretendemos fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (BROOME, 2006). No presente estudo, utilizamos a revisão integrativa como método para a composição e solidificação dos estudos teórico-analíticos.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que, para Minayo (1994), “Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Descritores em Saúde (DeCS and MeSH): *Tuberculose; Agentes Comunitários de Saúde; Atenção Primária à Saúde*. Foram encontrados 14 estudos disponíveis. Após a aplicação dos filtros como: Texto completo; Idioma Português e Recorte temporal de 5 anos (2018 a 2023), restando apenas 8 artigos disponíveis para avaliação minuciosa. Quanto os critérios de exclusão, foram excluídos 02 artigos, 01 artigo que se apresentou em duplicidade e 01 artigo que não se aproximava da temática e 06 não apresentava no idioma português.

Após realizada a leitura dos resumos, foram selecionados 06 artigos para a realização da discussão dos estudos e construção do quadro de análises:

Quadro I: Quadro de comparação de análise de amostras

AUTORES	ARTIGO	PERIÓDICO	ANO
Melisane Regina Lima Ferreira, Rafaela Oliveira Bonfim, Cabral Tatiane Siqueira, Nathalia Halax Orfão	Coordenação e elenco de serviços para o manejo da tuberculose: ótica dos profissionais de saúde	Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.	2021
Rebeca Sousa Braga, Tatiane Cabral Siqueira, Valeria Moreira da Silva, Nathalia Halax Orfão	Enfoque na família sobre tuberculose sob a ótica dos agentes comunitários de saúde	Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro	2020
Tiemi Arakawa; Gabriela Tavares Magnabosco; Maria Eugênia Firmino Brunello; Rubia Laine de Paula Andrade; Nanci Michele Saita; Aline Aparecida Monroe, Tereza Cristina Scatena Villa	Contextos locais e dos sistemas de saúde no controle da tuberculose, Estado de São Paulo	REME • Rev Min Enferm.	2020
Pollyana Robertas Freitas, Eduardo Rezende Honda, Erika Simone Galvão Pinto, Melisane Regina Lima Ferreira, Nathalia Halax Orfão	Intervenção educativa sobre tuberculose para agentes comunitários de saúde em unidades da atenção primária à saúde em um município da região norte	Revista Desafios	2020

Tatiane Cabral Siqueira, Oliveira, Melisane Lima, Valéria Moreire da Silva, Nathália Halax Orfão	O tratamento da tuberculose sob a ótica dos profissionais da Atenção Primária à Saúde	Revista de APS	2020
Gisela Cordeiro Pereira Cardoso, Elizabeth dos Santos, Yibeltal Kiflie Alemayehu, Kifle Woldemichael, Berhane Megerssa Ereso, Wuleta Lemma	Sítios simbólicos de pertencimento e prevenção e controle da tuberculose: percepções e práticas dos Agentes Comunitários de Saúde no Brasil e na Etiópia	Ciência & Saúde Coletiva	2018

FONTE: Acervo dos autores, 2023

Análise de Dados e Discussões

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019), aponta a tuberculose como uma das 10 primeiras causas de morte no mundo, com isso, ressalta-se a importância da Atenção Primária à Saúde (APS) como porta de entrada preferencial ao serviço de saúde, nesse aspecto, atuando na prevenção e promoção da saúde, desde o rastreamento dos sintomáticos respiratórios, com objetivo no diagnóstico precoce até o encerramento do caso.

No Brasil, os Agentes comunitários de Saúde (ACS) começam a atuar a partir da década de 70. Logo em seguida, por volta dos anos 90 surgiram os primeiros cursos profissionalizantes e em 2002 é criada a profissão. (CARDOSO *et. al* 2018). Em 1994, a OMS lançou ações de prevenção e controle da Tuberculose (TB) através da Estratégia DOTS (Directly Observed Treatment Short-Course) com o foco em reduzir a morbimortalidade e a transmissão da doença. Nesse panorama,

temos como uns dos principais atores os ACS, onde possuía a função de estabelecer ponte entre a comunidade onde vive com os serviços de saúde através de visitas domiciliares, sintomas respiratórios há mais de duas semanas e perda de peso.

Nesse contexto, compreendemos a importância da participação da equipe multidisciplinar, porém, neste estudo, daremos enfoque aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Braga *et. al* (2020), ressaltam a participação destes profissionais desde a captação dos sintomáticos respiratórios, implementação de estratégias de adesão terapêutica como tratamento diretamente observado (TDO), além de fortalecer os vínculos entre profissionais da saúde versus indivíduo, família e comunidade.

Além disso, Freitas *et. al* (2020) com base na literatura exposta no Ministério da Saúde (2011) que foram evidenciados de forma unânime nos demais estudos analisados, a atenção ao tratamento da tuberculose, vêem os como um profissional essencial na identificação dos sintomáticos respiratórios, nos domicílios e nas comunidades para levá-los em forma de captação para a equipe. Ademais, todos os estudos apontam sobre a importância da orientação para a adesão ao tratamento, realização de exames, supervisão das doses de medicamentos, além da busca ativa dos faltosos ou que porventura, abandonaram o tratamento, o que tende de ser comum devido à ausência dos sintomas após o início da medicalização.

Ao passo, que são identificados casos suspeitos e orientados a buscar auxílio na Unidade Básica de Saúde, é oportuno o momento para captação de contactantes conforme é orientado pelo Programa Nacional de Controle da Tuberculose (ARAKAWA *et. al*, 2020).

O Sistema Único de Saúde (SUS), apesar de possuir diretrizes orientadoras para o funcionamento de modo integral, possui complexidades que, talvez, são compreendidas de modo singular por Agentes Comunitários de Saúde. Isto é algo preocupante, pois as dificuldades de ajustes em relação ao processo de trabalho, às vezes, ficam subentendidas como aponta Orfão *et. al*, 2020 “a falta de formação adequada para o desenvolvimento de suas atribuições direcionadas à saúde da população”. Por outro lado, faz-se

importante a compreensão das complexidades das ações dos ACS para a detecção de casos suspeitos de TB na comunidade e seus respectivos manejos.

Contudo, os estudos também apontam que há fragilidades de execuções de ações de cunho educativas dos ACS para com a sua comunidade. O estudo de Orfão *et. al*, (2020), aponta que é necessário a melhor exploração deste papel educador que pode ser melhor aproveitado pelos ACS, porém, sob ótica destes profissionais, dentro deste mesmo estudo, fica evidente que apesar do conhecimento de informações teóricas é necessário o enfoque na práxis para que haja mais segurança no desempenho desta função, onde Orfão *et. al* (2020) trazem essa luz, a fim de evidenciar a fragilidade versus a potencialidade.

Algumas Estratégias para Manutenção da Saúde por parte dos ACS

Ao lançarmos pequenos olhares sobre algumas estratégias que podem ser desenvolvidas para manutenção da saúde por parte dos ACS, focalizamos na interação do agente no desenvolvimento do seu trabalho, e daí surgem outros componentes (não menos importantes) considerados como dimensões dessa relação:

- a) responsabilidade/autonomia do agente no desenvolvimento das ações;
- b) a postura do agente face aos polos político e técnico;
- c) a articulação com outros agentes e com outros profissionais;
- d) a inserção na estrutura da organização;
- e) a articulação do ACS com a organização profissional específica, bem como f) o seu relacionamento com a população (SILVA; DALMASO, 2002).

Nesse sentido, dispomos, a seguir, de um gráfico explanativo que contém os fundamentos para que um ACS tenha estratégias de prosseguimento e potencialização de sua carreira.

Gráfico 1: Estratégias para manutenção da saúde por parte dos ACS

O gráfico anteposto contém algumas estratégias fundantes para que o ACS tenha formas de potencializar sua carreira, bem como a manutenção da saúde.

Por meio de um diálogo transdisciplinar entre a infraestrutura organizacional e as superestruturas (base ideológica), é possível verificar que algumas das principais estratégias desenvolvidas pelo ACS iniciam pelo planejamento, que direciona os primeiros passos e processos de capacitação, que direcionam sobre o “como” exercer determinadas ações.

Da agregação de saberes e condução prática, o ACS pode se empenhar na criação de projetos com o apoio da inovação tecnológica, que tem permitido, por exemplo, o alcance de pessoas em todo o território de forma virtual. Esses projetos podem e é interessante que possam dialogar com algumas medidas médico-sanitárias em coletividade, pois isso estimula os grupos, com sensação de fortalecimento.

Por isso mesmo, entendemos que se faz imprescindível a articulação de propostas com outros agentes ou com outros profissionais, pois é justamente nesse contato que surgem novas contribuições coletivas e alguns elementos que fortalecem as interrelações, como o princípio da autonomia e as parcerias realizadas, sempre pautando-se pela informatividade.

Considerações Finais

O estudo realizado, teve foco em ressaltar a importância da participação do Agente Comunitário de Saúde (ACS) na manutenção do tratamento de pacientes com tuberculose, onde pôde-se compreender com êxito a essencialidade do profissional para a aplicação das estratégias.

Pôde-se notar também de diversas formas a participação destes profissionais no processo de prevenção, promoção e manutenção da saúde e o seu respectivo protagonismo. Em contrapartida, notamos que os ACS apresentam fragilidades no processo de compreensão e multiplicação da informação, sendo de suma importância, atentar-se para o processo de educação permanente dentro das equipes de Saúde da família.

Referências

- ARAKAWA, Tiemi et al. Contextos locais e dos sistemas de saúde no controle da tuberculose, estado de São Paulo. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 24, p. 1-8, 2020.
- ASITO, Nathália Namie; MENEZES, Luciana da Silva Ruiz. O impacto da covid-19 na rotina do laboratório de microbactérias do instituto adolfo lutz clr ii Bauru – SP: quantitativo de exames, casos diagnosticados e coinfeção tuberculose/covid-19. In: CANO, Cristiani Bonaldi et al., **Anais da III mostra dos trabalhos de conclusão de curso da especialização em vigilância laboratorial em saúde pública**. Editora Agron Science, 2022, p. 31-37.
- BARROS NO, et al. **Avaliação Epidemiológica dos Casos de Tuberculose da Região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019**. Centro Universitário Tiradentes (Unit), 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Manual de Recomendações Para o Controle da Tuberculose no Brasil**. Brasília – DF, 2019.

BRASIL. **Cartilha para o Ag. Comunitário de Saúde: tuberculose**. 2017. Disponível em: https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2017/julho/03/cartilha_acs_tb_11jun17_site_100ex.pdf. Acessado em: 24 de agosto de 2021.

BERRA, T. Z.; et al. Effectiveness and Trend Forecasting of Tuberculosis Diagnosis After Introduction of GeneXpert in a City in South-eastern Brazil. **PLoS One**, v. 16, n. 5, 2021.

BOTELHO, Louise R.; CUNHA, Cristiano D. A.; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121- 136, maio/agosto 2011.

BRAGA, Rebeca Sousa et al. Enfoque na família sobre tuberculose sob a ótica dos agentes comunitários de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, p. e310134, 2021.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: <www.metodologia.org/meta1.PDF>. Acesso em: 09 de dez. 2022.

CARDOSO, Gisela Cordeiro Pereira et al. Sítios simbólicos de pertencimento e prevenção e controle da tuberculose: percepções e práticas dos Agentes Comunitários de Saúde no Brasil e na Etiópia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 8, p. 2927-2937, 2020.

FERREIRA, Melisane Regina Lima et al. Coordenação e elenco de serviços para o manejo da tuberculose: ótica dos profissionais de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 32, 2022.

FREITAS, Pollyana Roberta et al. Intervenção Educativa Sobre Tuberculose Para Agentes Comunitários de Saúde em Unidades da Atenção Primária à Saúde em um Município da Região Norte. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. 3, p. 145-157, 2020.

SILVA, J.A., and DALMASO, A.S.W. O agente comunitário de Saúde: uma identidade em construção. In: **Agente comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002, pp. 75-113.

SIQUEIRA, Tatiane Cabral et al. O tratamento da tuberculose sob a ótica dos profissionais da Atenção Primária à Saúde. **Revista de APS**, v. 23, n. 2, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

WHO. **Global tuberculosis report**, 2021. Geneva: World Health Organization; 2021.

WHO. **Global tuberculosis report**, 2022. Geneva: World Health Organization; 2022.

NARRATIVA BIOGRÁFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A FOLHA DE PAPEL E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

NOVAES, Daniel (UFSCAR)¹
CAMARGO, Branca Monteiro (UNIFESP)²

Contextualização dos tempos narrados

Livre-me de quase tudo, afinal. Mas preciso ao menos da roupa do corpo para seguir a viagem. A roupa do corpo não é pouco pano que levo pendurado em mim, apenas. Não, antes fosse. A roupa do corpo é também o que, entranhado na pele, já não se vê – os tantos panos que usei, anos e anos a fio. Os sentimentos vividos dentro deles desde que me entendo por gente. Os incontáveis disfarces e humores, ousadias e medos da infância, da adolescência e de bem depois... Sim, minha história escrita debaixo dos panos que enverguei. Portanto, mesmo leve, levíssimo – única proteção que vai comigo –, este pouco ainda me pesa. São lembranças que carrego. Cortes e costuras dos trajes que há muito não me servem. Contradição: porque, embora me rebele clamando por desapego e liberdade, reverencio o passado que, com bom talho, me deu feitiço (AZEVEDO, 2020, p. 10).

As lembranças de nossas vivências e experiências, nossos retalhos, constituem-nos como seres singulares. Tais retalhos podem afetar o modo como intervimos na realidade concreta e abstrata e em nossas práticas pedagógicas, pois não nos despimos de um ser para tornarmos-nos outro, o professor. Em vista disso, neste texto teórico-conceitual-narrativo, ensaiamos compreender como se (re)constituem as mesmices pedagógicas nos espaços educativos. A fim de tensionarmos o objetivo proposto, partimos da narrativa da segunda autora a respeito de sua atividade de pesquisa, na qual o livro didático serviu de alicerce pedagógico para a prática educativa com uma criança pequena e cega e participante da Educação Infantil de uma escola particular. O contexto narrado começa no ano letivo de 2018 e finda no período pandêmico. Com esse recorte temporal, vislumbramos nos atentar para as prescrições da prática pedagógica

¹ Pós-Doutorando no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação e da Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: brancamoca@gmail.com

com a criança que acontece a partir do uso do livro didático, em 2018, e das tecnologias educacionais, já no período pandêmico.

No campo da educação, o uso de tecnologias tem sido enfatizado como a quarta revolução industrial, que se afirmou com as medidas emergenciais decorrentes da pandemia da Covid-19, e o que parecia ser uma opção de modalidade, no período pandêmico tornou-se obrigatório. Entretanto, é mister destacar que a maioria dos alunos de escolas brasileiras não teve acesso aos recursos tecnológicos presentes na modalidade remota. A esse respeito, *Legey et al.* (2021) esclarecem que as condições e a qualidade do acesso de alunos da educação básica à internet são baixas, já que apenas para uma minoria o acesso à escola se deu por meio do computador (ou 27,3% dos 1232 alunos entrevistados) ou do celular (75 estudantes, ou 4%) – neste caso, apenas 53,1% têm dispositivo próprio. Ou seja, como aconteceram as práticas pedagógicas no período pandêmico e quais as qualidades dessas práticas?

Quando focalizamos os alunos da Educação Especial, como o caso aqui narrado, observamos que, por mais que existam fortes investimentos do mercado educacional em tecnologias específicas, as divergências também se mostram presentes, sobretudo nos modos de organização da prática pedagógica, pois temos visto o uso demasiado, e com pouca criticidade, de modelos pedagógicos pautados em tecnologias digitais. Por exemplo, em nossos contextos educacionais, antes do período pandêmico presenciávamos, inúmeras vezes, uma tarefa que poderia ser realizada no caderno, ser efetuada, ao invés disso, no computador. Mas, se as abordagens pedagógicas e os regimes educacionais se modificam no tempo, por que o uso das tecnologias educacionais para práticas pedagógicas que poderiam ser diversificadas culmina na realização das tarefas no computador em substituição à sua execução no caderno?

A fim de problematizarmos os questionamentos propostos, ensaiamos neste texto teórico-conceitual um diálogo com a teoria histórico-cultural e a abordagem da pesquisa narrativa biográfica, a fim de fundamentar nossa compreensão do papel social da escola na constituição do psiquismo do sujeito e ressaltar a importância das práticas pedagógicas mediadas pela linguagem nos modos de participação do sujeito no espaço escolar. Pautados em Saviani (2021), entendemos que o papel social da escola está relacionado à

democratização do ensinar e do aprender, cuja instrumentalização crítica pelo professor vislumbra a transformação de condições de existência dos sujeitos. Por não ser imediata, a transformação social que a educação escolar pode viabilizar à sociedade “consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos” (SAVIANI, 2021, p. 64).

Arraigados nessa compreensão de escola e de sujeito, compreendemos que a utilização de ferramentas tecnológicas precisa estar alinhada a uma perspectiva de homem como um ser da esfera do singular, cuja constituição acontece perpassada por todos os outros seres que o afetam. Os afetamentos, por sua vez, podem possibilitar uma formação humana e profissional contextualizada, visto que o homem se singulariza à medida que participa de práticas sociais presentes em sua vida (PEREIRA, 2022). Esse homem que se transforma e se refunde à medida que é atravessado pelas criações culturais narradas por si e pelo outro constitui-se a partir dos feitos de toda a História, como um artista, um artesão de si.

O professor e sua arte de ensinar

Como artista, o professor mobiliza sua atividade criadora em muitos momentos – um deles é quando propõe aos educandos modos outros de participarem de práticas sociais presentes na escola, ao diversificar os instrumentos culturais utilizados nas aprendizagens. Mas como olhar para a atividade prática do professor? Um dos caminhos é a partir da abordagem da escrita narrativa.

Como atividade de linguagem, ela possibilita aos sujeitos (re)contarem suas vivências com a finalidade de auxiliar na compreensão de como os fenômenos acontecem. Novaes e Freitas (2019) elucidam que essa abordagem é histórica na espécie humana e oportuniza a apropriação da cultura. Pautados em Vigotski (1991), os autores consideram que a escrita narrativa com finalidade formativa não pode ser concebida como um ato mecânico: é primordial a mediação do outro nos processos de significação e de atribuição de sentidos. A respeito da escrita, Vigotski (2000, p. 312) acrescenta que

a escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical.

Por ser atividade de linguagem, a narrativa nos viabiliza olhar para as situações que constituem nossas práticas pedagógicas e vivências escolares a fim de nos atermos às minúcias de como os fatos narrados repercutem na vida do sujeito e produzem um novo conhecimento. Tal conhecimento – em que as teorias que fundamentam a compreensão de homem, escola e sociedade fundem-se às situações do cotidiano e produzem um novo saber – é anunciado por Freire (2020) como sendo da práxis. Em nosso caso, os saberes produzidos são nomeados saberes pedagógicos pela especificidade de estarem fundamentados em teorias da educação e serem atravessados pela atividade profissional (artística) do professor formado em Pedagogia.

Ainda sobre a escrita narrativa, Vigotski (2001), em *Psicologia da Arte*, analisa o papel das fábulas e da criação do personagem como modo de explicar a natureza social do desenvolvimento humano, cujas reações aos acontecimentos são fruto de uma relação mediada e dramática entre o homem e o mundo. Em detrimento desse entendimento, ao olharmos para as narrativas de professores, podemos (re)criar o fenômeno acontecido, e

isto pode ser explicado com o exemplo mais simples. Estudamos a estrutura rítmica de algum trecho de discurso, lidamos o tempo todo com fatos não psicológicos, mas ao analisarmos essa estrutura rítmica do discurso como orientada de diversos modos para suscitar uma resposta correspondentemente funcional, através dessa análise e com base em dados plenamente objetivos recriamos alguns traços da resposta estética. Além disso, é evidente que, assim recriada, a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular e nem refletirá nenhum processo psíquico individual em toda sua concretude, pois isto será apenas mérito dela (VIGOTSKI, 2001, p. 26).

Inferimos desses dizeres uma possibilidade de diálogo com perspectivas outras de produção do conhecimento científico que

utilizam a narrativa como instrumento de formação. Em se tratando de um modo de biografar-se, Delory-Momberger (2011) elucida que no campo da educação a narrativa é um dos modos pelos quais se viabiliza a escrita da vida e dos caminhos que constituem as singularidades identitárias dos sujeitos.

Por assim ser, “os modelos narrativos servem de moldes biográficos – como se diz de moldes de costura – para as construções individuais. Eles dão aos indivíduos esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inserção na comunidade” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336). Quando recorremos à biografização como *corpus* de análise para tecer este texto, preocupamo-nos em coletar e organizar “as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação” (p. 341), buscamos interpretar como os fenômenos que nos constituem afetam o modo de compreensão e de construção dos sentidos da nossa própria vida narrada.

Essa atividade é para nós uma das tarefas do professor como artista, narrador e romancista de sua própria história, pois, ao se narrar, (trans)forma-se, já que reflete sobre seus modos de atuação. (Trans)formar, porque não desconsidera a vida de quem narra, tampouco atribui a ela a imutabilidade. A narrativa biográfica como potência formativa atribui à formação, neste estudo, de professores-pesquisadores um

[...] poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Delory-Momberger (2011) exalta o narrar-se como potência formativa. Por esse motivo, conduzimo-nos por memórias materializadas da segunda autora no contexto das práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil e esclarecemos que, por ser um movimento narrativo-analítico-reflexivo, daqui em diante, ora o texto estará na primeira pessoa do singular – quando ela se narrar –

, ora na primeira pessoa do plural, quando analisarmos e refletirmos sobre sua narrativa biográfica.

Narrativa biográfica sobre práticas pedagógicas com livro didático

Passamos então à narrativa biográfica da segunda autora deste texto:

Realizei minha pesquisa de campo de doutorado no ano de 2018 (CAMARGO, 2021), período anterior à pandemia da Covid-19 (momento que estamos vivendo), sobre a “relação da criança cega com a literatura em processos de inclusão na escola de Educação Infantil”, considerando “as especificidades que caracterizam as crianças cegas e a importância da interação com a literatura infantil para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, e tive por objetivo “analisar as condições e os modos de relação da criança cega com a literatura no contexto escolar da Educação Infantil”.

A fim de registrar o que me saltava aos olhos no contexto de minhas questões e objetivos de pesquisa, tentei observar atentamente o cotidiano da turma do Nível II da Professora Ângela, em uma escola particular localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, na Educação Infantil. Nessa turma estudavam crianças com 5 anos de idade, dentre as quais Eliana, uma criança cega congênita. Eliana mostra-se atenta, curiosa, e demonstra interesse por tudo que lhe toca os sentidos e as percepções. Ela quer sentir, perguntar o que é, como funciona e o porquê. A menina tem um irmão gêmeo, o Edu, vidente, que está sempre perto, dando apoio à irmã.

Quando perguntei para a mãe de Eliana e Edu sobre a história deles, ela me contou que os filhos nasceram prematuros, com 25 semanas de gestação, e passaram um período em incubadoras.

A mãe dos gêmeos, Adriana, narrou, quando conversamos, que só descobriu que Eliana era cega quando a menina tinha mais ou menos 7 meses, pois notou que sua filha não estava “ficando durinha”, não se sentava ainda e, enquanto isso, Edu já se sentava e tentava ficar em pé. Depois de descobrir a cegueira de Eliana, Adriana procurou uma instituição que pudesse ajudá-la e foi ao encontro da instituição especializada, que também está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Eliana frequenta essa instituição sempre no contraturno do período em que frequenta a escola regular.

No que se refere à prática pedagógica, eu percebia um movimento intenso na turma em torno de Eliana e de seu irmão porque ouvia as professoras Ângela e Flávia (esta do Nível I) comentando entre elas sobre o quanto já haviam trabalhado com base no livro didático: Flávia dizia: *Eu estou na página 110 da apostila. E você?* ao que Ângela

respondia: *Eu estou na página 100, por conta dos ensaios da festa junina, da apresentação da formatura, ainda estou atrasada!*

[...] enquanto estive na escola, observei que o material apostilado de Eliana era adaptado pela Professora Isis, de uma instituição especializada em pessoas cegas e com baixa visão. Assim, a escola particular disponibilizou para ela, em PDF, as apostilas do Nível II, que eram divididas em 4 cadernos: Caderno 1 – Onde vivemos; Caderno 2 – As moradias; Caderno 3 – Viajando pelo Brasil; e Caderno 4 – Céu, mares e rios. Cada uma das apostilas deveria ser desenvolvida no período de mais ou menos dois meses e meio, o que correspondia a um bimestre.

Segundo Isis, a equipe da escola (diretor, coordenadoras, professores e funcionários) realizou uma visita à instituição especializada e eles tiveram orientações sobre a prática pedagógica a ser realizada com Eliana e sobre a cegueira. Quanto à prática pedagógica, deviam ser disponibilizados alguns materiais, como células braile feitas de EVA e lousa braile. A Professora Isis relatou ainda que ficou combinado que ela faria as adaptações do material apostilado e enviaria por *e-mail* as apostilas em PDF para a Professora Ângela, que, por sua vez, lhe indicaria o planejamento e quais páginas seriam trabalhadas a cada semana, e que elas se manteriam em contato.

A Professora Ângela comunicava-se com a Professora Isis através de recados escritos na agenda de Eliana, enviada na mochila da menina, ou nas páginas da apostila adaptada – bem como através de uma folha sulfite com orientações pedagógicas sobre como a aluna poderia realizar as atividades. Exemplo: uso da escrita no sistema Braile, uso de célula braile feita de EVA ou outras formas, uso de lixa como adaptação para o desenho ou escrita em tinta em relevo e outros recursos, como as folhas colhidas na escola (Figura 1). Mas é preciso destacar que a Professora Isis não construía um material adaptado como uma “receita de bolo”, pois ela deixava brechas para que a Professora Ângela também pudesse buscar adaptações ou outras estratégias de ensino. Da perspectiva de Isis, a relação deveria ser permanente, consistindo em trocas de experiências, mas foi reduzida a poucos contatos apenas com a professora, para adaptação de atividades da apostila.

Figura 1 – Material adaptado por Isis e utilizado por Ângela



Fonte: Base de dados da pesquisadora

Isis também problematizou o fato de a escola enfatizar a socialização da criança – a relação com outras crianças –, deixando de lado a atenção às relações de ensino e aprendizagem, que assim ficavam sob responsabilidade do atendimento especializado. De acordo com ela, o que deveria acontecer na prática era uma troca entre as professoras, uma construção conjunta acerca do fazer pedagógico, e que este visasse principalmente ao desenvolvimento não só de Eliana, mas de todas as crianças do grupo, em uma perspectiva de educação inclusiva.

Nessa narrativa biográfica, deparamo-nos com dizeres de uma mãe que nota algumas dificuldades de sua filha ao compará-la ao irmão – afinal, se eles são gêmeos, teriam que se desenvolver do mesmo modo. Mas não é assim que funciona o desenvolvimento humano. Como explica Vigotski (2018), há um conflito intenso e revolucionário entre o homem natural e o homem cultural cujo meio – embora neste caso seja o mesmo para os organismos de Eliana e Edu – atua de diversos modos na constituição do psiquismo do sujeito. Além disso, o modo como os irmãos se apropriam da cultura e internalizam aspectos externos a eles com base naquilo que lhes

afeta é único, pois os sentidos que produzem de suas relações são singulares, ou seja, frutos da síntese psíquica de cada um.

Em uma de suas explicações sobre o processo de apropriação do gênero humano de crianças em idade escolar, Vigotski (2018) considera que em uma situação social na qual os sujeitos tenham a mesma nutrição (alimentar e cultural), ainda assim, o modo como cada um deles internaliza o que está no plano interpessoal é único, pois há um processo de singularização. No processo de singularizarem-se, Eliana e Edu podem até estudar na mesma classe e com a mesma professora, mas o sentido que a educação escolar terá para cada um deles é diferente, uma vez que cada um mobilizará diferentes funções psíquicas, a depender de como se relacionam pedagogicamente com o conteúdo da tarefa, com a professora, com os pares, com os instrumentos culturais, enfim, com infindáveis outros elementos.

Outro ponto que nos chama atenção diz respeito aos saberes que constituem as falas dos envolvidos no processo educativo, pois a comparação que a mãe faz entre as duas crianças está fortemente presente no cotidiano escolar, sobretudo nas avaliações de desempenho dos alunos. Mas o que embasa essa visão de desenvolvimento humano?

Pereira (2022) argumenta que o contexto educacional, sobretudo da Educação Especial, tem sido afetado por saberes tradicionais de abordagem clínica e que esses saberes tendem a conceber o sujeito a partir de uma síntese biológica. Essa visão biologizante que constitui o olhar da mãe também constitui o olhar dos professores que se preocupam com um material didático engessador e que prescreve, a cada nível de ensino, com base na idade, um tipo específico de conhecimento. Se olharmos para a própria organização da educação escolar em níveis, séries e etapas, constataremos que esses níveis, séries e etapas são fundamentados na idade cronológica. De um modo geral, essa organização pressupõe que, ao chegar em determinada idade, a criança alcance o desenvolvimento, mas é preciso atenção. Como bem pontua Vigotski (2018), é fundamental buscar quem é a criança, o que ela faz e com quem ela faz, pois ela poderá fazer no futuro, sozinha, a tarefa ou atividade que atualmente faz com apoio do outro.

Compreendemos que o uso do livro didático para alunos da Educação Especial tem se valido da prescrição e da “fazeção” de atividades mínimas que focalizam o imediatismo e pouco contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno e para a apropriação de saberes culturais acumulados historicamente. Rangel (2012) explica que as críticas feitas ao livro didático comumente se fazem em torno da prática pedagógica do professor, por ficarem limitadas ao material e inviabilizarem a possibilidade de uma prática pedagógica crítica. O autor esclarece também que tais críticas são tecidas no contexto de estudos que abordam o tema currículo, no qual “o livro didático aparece, quase sempre, para ilustrar percalços e limitações a serem evitados ou superados pelo ensino” (RANGEL, 2012, p. 18). Ou seja, o papel hegemônico do livro didático tende a cristalizar o fazer do professor por seu uso demasiado e alinhado a prescrições e pela não criticidade ao próprio conteúdo da prescrição, uma vez que pode não fazer parte, em sua totalidade, do movimento dinâmico da relação tensa e contraditória do ensinar e do aprender.

Essa relação tensa pode ser apreendida do que narra a professora-pesquisadora a respeito da prática pedagógica realizada com uma criança cega no período pandêmico, como veremos na sequência da narrativa. Para analisarmos a narrativa a partir do que a professora-pesquisadora, segunda autora deste texto, escolhe narrar dentro dessa temática, transcrevemos a seguir mais um trecho do referido texto. Atentamo-nos para o que sinalizamos com a mudança no tipo de letra (ao usarmos a fonte Calibri), pois esses trechos (numerados de 1 a 4) são indícios de como os contextos universais de produção da vida afetam as práticas pedagógicas. A professora, então, prossegue:

[...]durante o auge da pandemia da Covid-19, no ano de 2021, período de isolamento em que as pessoas necessitavam estudar e trabalhar de casa. Surgiu a curiosidade de saber e conhecer como estava naquele momento a prática pedagógica e o desenvolvimento de Eliana; assim, entramos novamente em contato com a Professora Isis, da instituição especializada, através do *WhatsApp*. Ela me contou, por mensagens de voz, que na primeira quinzena da pandemia (março de 2020) os atendimentos na instituição especializada foram suspensos. Passando essa primeira quinzena, e observando que o período de isolamento necessário seria longo, eles iniciaram o trabalho pedagógico com uso de tecnologias digitais, tais como *smartphone* (com mensagens de voz, escritas, fotos, vídeos e *WhatsApp*). Nesses

contatos, os profissionais da instituição especializada passaram algumas instruções sobre como desenvolver o trabalho pedagógico em casa. [Trecho 1]

Nessa época, Eliana estava com 7 anos de idade, frequentando o 2.º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental, e em processo de alfabetização. Por esse fato, Isis contou que a menina estava antes do início da pandemia realizando com ela atendimentos pedagógicos de 50 minutos, 2 vezes por semana. Inicialmente, a Professora Isis entrou em contato com as mães e disponibilizou kits de atividades para as crianças – o kit de Eliana continha livros de histórias infantis em braile. Ela ressaltou ainda que as crianças que estavam em idade escolar tinham também as atividades enviadas pelas escolas para serem desenvolvidas pelas crianças em casa. [Trecho 2]

Adriana, a mãe de Eliana, estava trabalhando bastante em casa – fazia doces e bolos para vender e seu trabalho em *home office* de uma empresa –, e não tinha ninguém para ajudá-la com as crianças. Isis relatou que passado mais um tempo, já no ano de 2021, os atendimentos pedagógicos foram retomados emergencialmente de modo remoto. Assim, foi realizada por videochamada uma reunião com as pessoas da escola regular frequentada por Eliana, em que ela, Professora Isis, colocou-se à disposição, e foram realizadas orientações e trocas de experiências. [Trecho 3]

Isis conta que, no momento em que estávamos na fase laranja da pandemia, convidou Eliana para ir até a instituição para se encontrar com ela, com o intuito de realizar uma reavaliação pedagógica – a professora diz que ficou feliz ao ver que a menina não teve perdas, [mas] foram poucos os ganhos, ela poderia estar bem mais adiantada. Ela ainda completa contando que a alfabetização no sistema Braile é apenas o aprendizado das células *braile*, mas que ela continua, da mesma forma que acontece com a alfabetização em tinta.

Eliana ainda está em processo de alfabetização, e por esse fato, em 2020 Isis realizou os atendimentos pedagógicos com a menina de modo remoto por um período de 30 minutos. [Trecho 4] É preciso destacar também que a instituição especializada emprestou para Eliana e para a família uma máquina braile para que ela pudesse realizar a prática pedagógica.

No Trecho 1, notamos que a prática pedagógica no período pandêmico foi realizada mediante uso de tecnologias digitais de acesso à internet e de comunicação em tempo real; tarefas assíncronas, como o vídeo, também foram utilizadas, com vistas à participação das crianças, no momento de isolamento, da escola. Esse modo de organizar o ensino parece-nos uma tentativa de migração do espaço educativo presente na escola para a casa, o que, nesse contexto, parece ser possível, porque Eliana tem os meios

digitais necessários para a participação do espaço educativo, que agora está acontecendo em casa. Contudo, essa condição de participação não pode ser universalizada, uma vez que no Brasil a democratização do acesso à internet e a melhoria de qualidade desse acesso ao meio digital não aconteceram. Nessa seara, Legey *et al.* (2021) contextualizam em números o acesso a recursos tecnológicos digitais e acentuam as marcas de uma democratização para poucos, pois a universalização da prática pedagógica em detrimento do ensino emergencial ressaltou os desencontros entre as classes sociais no contexto educativo. Afinal, quem tem acesso de qualidade no Brasil? Quem tem recursos tecnológicos digitais para acesso à internet e acesso com criticidade no território canarinho?

Eliana, por sua condição socioeconômica, teve acesso com certa qualidade aos meios digitais, o que lhe permitiu a participação no processo educativo durante o período pandêmico, porém, esse indicador não garantiu que as práticas pedagógicas possibilitassem uma participação crítica. Ao olharmos para as tarefas propostas, constatamos um ensino imediato de prática de escrita (Trecho 2). Os kits pedagógicos com tarefas remetem-nos às preocupações das professoras Ângela e Flávia sobre o seguimento do material apostilado, o que nos dá indícios de um engessamento estrutural na atividade docente, tanto na escola em que Eliana estuda quanto na instituição especializada, que mais tarde passa a engessar as possibilidades do uso de recursos tecnológicos digitais para tarefas e práticas pedagógicas outras, que possibilitassem o acesso ao amplo conhecimento cultural acumulado historicamente, como propõe Saviani (2021), para além da folha de papel.

Esse fragmento, o Trecho 2, dá indício, também, de uma contradição presente em cenários educativos. Se por um lado a folha de papel (Figura 1) e o uso da tecnologia educacional (máquina braile) são tarefas mínimas para que Eliana aprenda a escrever e a ler, ou seja, um indicador de redemocratização do acesso à escola por uma criança cega, por outro lado questionamo-nos sobre quais outras experiências educacionais ela poderia ter. Pois parece que a prática pedagógica está paralisada. Com base no questionamento, acenamos para um processo educativo outro, que caminhe além das mesmices pedagógicas que tendem a estagnar a prática pedagógica do professor. Razão pela qual acolhemos uma visão dialética de homem,

ou seja, como ser que se constitui na troca com o outro porque esse outro – instrumento ou pessoa – o afeta. Em outras palavras,

estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrise (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples” constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico)) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2021, p. 59).

Se é preciso olhar para como as determinações múltiplas afetam o fenômeno de estudo, precisamos ressaltar outro ponto que nos salta aos olhos: durante a pandemia a mãe de Eliana estava trabalhando em *home office* e “não tinha ninguém para ajudá-la”. A esse respeito, Machado e Davi (2021) pontuam como o período pandêmico afetou, sobretudo, as mães, pois a elas estava incumbida a obrigação da educação dos filhos. Responsabilização que interfere na escolha da profissão, como destacam as autoras:

a necessidade educacional específica do filho também foi responsável pela escolha profissional de Hortência, que se graduou em Pedagogia para auxiliar melhor o processo de ensino-aprendizagem do filho, pesquisando, procurando livros e jogos educativos que facilitassem o processo de alfabetização do filho (MACHADO; DAVI, 2021, p. 60).

Consideramos que, no contexto educativo, essa situação, que se mostra constante na história da educação da pessoa com deficiência, é considerada grave, pois é fruto de uma sociedade circunscrita na figura do homem como provedor e da mulher como cuidadora da casa, ou seja, nos modos de operar do machismo estrutural (RIBEIRO, 2018).

Considerações finais

Neste texto investigamos como se (re)constituem as mesmices pedagógicas nos espaços educativos. Dialogamos com a segunda autora, que trouxe uma narrativa sobre seu processo de ser professora-pesquisadora na Educação Infantil com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com Eliana, uma criança pequena e cega. Para os diálogos aqui propostos, partimos de nossa compreensão

dialética de homem e da abordagem de pesquisa narrativa como possibilidade de formação da dupla atividade humana de ser professor e pesquisador.

Na narrativa da professora-pesquisadora vemos que o livro didático é utilizado para a alfabetização da criança, e que, além disso, a máquina braile como recurso tecnológico possibilita a Eliana a participação na tarefa pedagógica proposta para a turma. Mas, além de ver o que a narrativa nos mostra, é preciso enxergar, e para isso precisamos recorrer à nossa compreensão de homem e à abordagem narrativa. Entretanto, não temos nos deparado em nossas escolas com uma formação, uma instrumentalização do professor, se levarmos em consideração os saberes que estes já detêm. Parece-nos que, ao tentar sair de uma mesmice pedagógica (uso demasiado do caderno), o professor vai se consolidando em uma outra mesmice pedagógica, o uso do computador e das tecnologias digitais para fazer o que antes era realizado no caderno.

Frente às problemáticas levantadas, não podemos nos esquecer de que a educação é dever de todos os envolvidos na vida da criança, como o Estado e a família, e não deve ser obrigação das mães, a ponto de elas terem que se profissionalizar para lidar com o próprio filho. Por isso, marcamos, também, a necessidade de políticas públicas e a aplicabilidade de tais políticas para todos os envolvidos na vida da criança. Quando falamos em vida, estamos dizendo que as políticas públicas devem amparar todo o processo de desenvolvimento da criança, sobretudo o direito de ela ser criança, ter infância, cuidado, atenção, educação escolar pública e segurança – direitos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Ademais, defendemos que as práticas pedagógicas oriundas da atividade humana e profissional do professor são fruto, também, do próprio modelo político vigente, que em nosso caso vem de uma sociedade da informação que toma – da quarta revolução industrial, que aconteceu no bojo da sociedade neoliberal – pressupostos para prescrição da atividade docente presente. Por esse motivo, salientamos que é preciso parcimônia no uso de recursos tecnológicos, para não tolher do professor o seu ofício, a sua arte de ensinar.

Referências

- AZEVEDO, Francisco. **A roupa do corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 15 dez. 2022
- CAMARGO, Branca Monteiro. **A relação da criança cega com a literatura na Educação Infantil**. 2021. 237p. Tese (Doutorado em Ciências – Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 359-371. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 out. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*, v. 27, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLCbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65º ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2020, 143 p.
- LEGEY, Ângela Luiza Cunha et al. Desigualdades socioeconômicas e espaciais nas condições de acesso à internet por adolescentes de escolas estaduais. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 2, 15 p. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12703/11341/166857> Acesso em: 14 jul. 2022.
- MACHADO, Laeda Bezerra; DAVI, Maria Luciana. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 55-70, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454> Acesso em: 12 nov. 2022.
- NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A pesquisa narrativa como possibilidade de formação para professoras da educação básica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/a-pesquisa->

narrativa-como-possibilidade-de-formacao-para-professoras-da-educacao-basica?lang=pt-br Acesso em: 12 nov. 2022.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. *Anais do Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, 1., 8 e 9 de outubro de 2012, São Paulo. Tema: Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades. São Paulo: USP e Unifesp, 2012. 17-38 p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6881951/mod_resource/content/1/Livro%20Did%C3%A1tico%20-%20Egon%20Rangel.pdf Acesso em 12 nov. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

YIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TAÚ, Joice Elaine (UDESC)¹
LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (UDESC)²

Introdução

As TIC são recursos tecnológicos que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e/ou telecomunicações, a automação dos processos comunicativos. O uso delas é bastante comum nas interações sociais dos jovens em idade escolar, principalmente do celular. Além disso, o contexto marcado pela pandemia da Covid-19 (2020/2021) favoreceu a ampliação do debate sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, visto que a hegemonia das TDIC na educação escolar no contexto pandêmico é praticamente inquestionável.

No início da década de 2010, quando as tecnologias digitais móveis passaram a se expandir, tornando o telefone celular um item indispensável em muitas práticas sociais, novos e múltiplos olhares foram lançados à pesquisa sobre o uso deste e de outros dispositivos móveis em rede na sala de aula. Essas tecnologias alteram nossa percepção de tempo e espaço, transformando modos de pensar, sentir e agir em sociedade. Atualmente (2022), elas permeiam diversas atividades do cotidiano e ambientes de interação, dando novos contornos às práticas sociais, fazendo emergir uma nova cultura, a Cultura Digital.

A invenção do digital como tecnologia escrita possibilitou outras formas de produção e circulação do conhecimento, outras relações

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e-mail: joicetau86@gmail.com

² Doutora em Ciência da Informação pelo PPGCI da Universidade de São Paulo (USP), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e-mail: lani@udesc.br

com o conhecimento, outras formas de regulação do conhecimento, associadas à economia de mercado dos anos 1980 e 1990, que apostou num suposto potencial emancipatório da tecnologia digital [...]. (SOBRINHO, 2020, p. 48)

Com o passar dos anos, e principalmente no mundo pós-pandêmico, vimos que a implementação das tecnologias da informação e comunicação na Educação Básica não é algo tão simples quanto se esperava. A inserção das TIC no Ensino Remoto Emergencial (ERM) durante o período pandêmico trouxe-nos aprendizados e experiências para pensar a integração das TIC nas atividades escolares de forma mais ponderada, assertiva e alicerçada por pesquisas sólidas.

Sobre o ensino e aprendizagem da língua materna (Português), percebe-se que a metodologia proposta por Paulo Freire (1996), na qual a prática pedagógica reconhece o contexto social dos educandos para se ensinar e, também, produzir novos conhecimentos, apresenta resultados positivos nas práticas de leitura e escrita das aulas de português. Muitas das atividades que fazem parte do contexto tanto do discente quanto do docente são mediadas hoje pelas TIC, ou seja, requerem o uso de uma tecnologia eletrônica e/ou digital.

As tecnologias digitais, especificamente, convergem uma gama de mídias, programas e *softwares* em um único dispositivo, móvel e conectado em rede, tornando o trabalho de letramento em sala de aula com essas tecnologias complexo e desafiador. Isso faz com que o desenvolvimento de atividades com as TIC na sala de aula seja, muitas vezes, evitado ou reduzido ao uso ferramental das tecnologias, como por exemplo, responder testes em formato digital ao invés de responder no papel.

A pesquisa apresentada aqui foi pensada e desenvolvida com o propósito de contribuir para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente para a prática letramento digital no contexto escolar. Para tanto, buscou-se conhecer práticas pedagógicas reconhecidas nacionalmente, que utilizaram as TIC em sala de aula, não sob uma visão ferramental dos recursos tecnológicos, mas de uma perspectiva social e identitária dos sujeitos que estão inseridos na educação atual.

As intensas transformações sociais que vivenciamos, decorrentes das transformações tecnológicas e dos complexos processos de globalização nas duas últimas décadas (2000 e 2010), têm sido amplamente problematizadas nos mais variados campos da pesquisa, tanto no Brasil como no exterior. Em *Digital Culture*, Charlie Gere (2008 *apud* BRUNO, COUTO, 2019, p.107) afirma que foram encontradas 450 citações com os termos '*Digital Culture, Information Technology, the Internet, the Web*'. Tais termos foram tratados em obras nos campos da filosofia, comunicação, tecnologia, artes, etc.

Enquanto ainda se discutia a relevância das TIC na sala de aula, a pandemia do Covid-19 tornou o trabalho pedagógico com elas inadiável. Por meio das tecnologias móveis e em rede, as salas de aula adentraram diversos lares ao redor do mundo, e testemunhamos no Brasil uma implementação problemática do ensino remoto na educação básica. A experiência do ERM revelou que a aprendizagem em ambientes digitais necessita de mais planejamento e investimento, tanto financeiro quanto científico e formativo.

A disseminação das mídias móveis, que ocorreu de forma mais intensa a partir da década de 2010, confere ao aprendizado um caráter ilimitado no quesito tempo e espaço (ubíquo), resultando na possibilidade de termos na palma da mão o acesso à informação e comunicação, como no caso dos *smartphone*.

Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2010 p. 3)

Dos sites aos *apps*, do DVD aos *streamings* de filmes, passando por gerações de chats, redes sociais e plataformas de interação remota, estamos mergulhados em relações explícitas ou implícitas com as tecnologias da informação e comunicação. A dimensão de nossa mobilidade comunicacional, que agora transcende tempo e espaço, desloca não só objetos e corpos, mas também pensamentos e fluxos comunicativos em rede (LEMOS, 2005), visto que o acesso à informação e o conhecimento encontra-se não somente em lugares físicos como livros, jornais, enciclopédias, bibliotecas, escolas, etc., mas também em dispositivos digitais móveis que, de maneira

superficial e generalizada, tornam o acesso mais fácil, por não demandar deslocamento espacial.

No Brasil, a pesquisa TIC Domicílios 2021 (NIC.br, 2022), publicada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostrou que 82% dos domicílios brasileiros possuem acesso à Internet de alguma forma, sendo 71% com conexão de banda larga fixa. Embora tenha sido observado um alto número de domicílios com acesso à Internet, a mesma tendência não foi identificada quanto à presença de computadores. Apenas 39% dos domicílios possuem acesso a algum tipo computador, e 80% dos domicílios de área rural não possuem acesso a nenhum tipo de computador.

O Resumo Executivo da pesquisa TICKids Online³ Brasil 2020 - Edição Covid-19, do mesmo núcleo, sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, mostrou que 92% das crianças e adolescentes de 10 a 17 anos viviam em domicílios com algum acesso à Internet no ano de 2020. A proporção foi menor para indivíduos das classes DE (82%). O resumo também cita que “Em 2019, no período anterior à pandemia, quase a totalidade da população de 9 a 17 anos vivia em domicílios com telefone celular (98%)” (2022, p.3).

Ainda que a proporção de acesso domiciliar à Internet pareça elevada, no mesmo ano 18% da população na faixa etária investigada vivia em domicílios sem acesso à Internet, o que correspondia a 4,8 milhões de crianças de 9 a 17 anos. Entre aqueles que residiam em domicílios sem acesso à rede, 2,9 milhões viviam em áreas urbanas e 1,8 milhões em áreas rurais. Com o fechamento de escolas e demais locais com disponibilidade de Internet na pandemia – como centros de acesso públicos ou privados – atividades de ensino e lazer se concentraram nos domicílios, e a ausência ou baixa qualidade da Internet nesse espaço revelou-se ainda mais sensível na garantia da equidade de oportunidades em contextos socioeconômicos distintos.

Além disso, uma vez que a Internet passa a mediar uma gama maior de atividades e ser utilizada com maior frequência em diferentes locais do mundo, tanto por adultos quanto por crianças, a disponibilidade e a variedade de dispositivos de acesso no domicílio

³A TIC Kids Online Brasil tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Realizada desde 2012, a pesquisa produz indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação *online* da população de 9 a 17 anos no país.

tornam-se ainda mais relevantes para a manutenção da participação da criança nas atividades de ensino remoto.

A despeito dos novos contextos socioculturais, das formas de sensibilidade e sociabilidade orientadas pelas tecnologias digitais e em rede, os programas de formação de professores parecem permanecer amarrados a metodologias de ensino tradicionais, certamente importantes em suas singularidades – não se trata de determinar escalas de valor, tampouco fazer afirmações ingênuas –, mas insuficientes para abranger as demandas e expectativas que a amplitude comunicacional confere ao indivíduo em formação na era de hoje.

O modelo de educação que temos reflete a era em que foi concebido: a Revolução Industrial do séc. XX. Os alunos sentam-se em fileiras de carteiras, à frente da turma está um “especialista” na exposição de um tema e os alunos precisam lembrar-se das informações recebidas para fazer um teste avaliativo, que é o mesmo para todos. A introdução do texto “*Digital Natives, Digital Immigrants*”, Prensky (2001, p.1, tradução nossa) traz a excelente reflexão de que “Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são mais as pessoas a quem o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar”⁴. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, a 5ª Competência Geral da Educação Básica determina que a participação na Cultura Digital é uma experiência fundamental para a formação do educando.

[o aluno deve aprender a] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Diante desse cenário, o desafio dos professores agentes do letramento é encontrar metodologias de ensino e aprendizagem que oportunizem o que chamamos de Letramento Digital⁵, práticas

⁴ Do original: “*Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach*”.

⁵ O conceito de Letramento Digital será aprofundado na seção 3.1 do Referencial Teórico.

sociais de leitura e produção de textos diversos em ambientes digitais, para que as TIC estejam na sala de aula não apenas para apresentar ao aluno um conteúdo, mas para que o aluno também possa criar um conteúdo próprio, novo e autêntico, aliando experiências prévias com o conhecimento escolar.

Não se trata de perguntar ‘se’ vamos introduzir o Letramento Digital, pois os estudantes já utilizam as tecnologias e participam dessa cultura, mas de ‘quando, como e por que’. Para que as práticas de letramento na escola perpassem a experiência com tecnologias da informação e comunicação e o contexto social dos educandos, é necessário que haja pesquisa e formação adequada aos professores. Se por um lado as TIC na sala de aula representam desafios, por outro pode ampliar o ambiente de ensino e aprendizagem e diversificar a prática pedagógica.

Com a inquietação de ‘continuar a buscar’, buscamos relatos de práticas pedagógicas que apresentaram bons resultados de aprendizagem na inserção das TIC na sala de aula. A pesquisa foi direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, período da Educação Básica em que os estudantes já estão alfabetizados e precisam aprimorar a leitura e a escrita. Por meio de pesquisa documental, analisei projetos de professores vencedores do Prêmio Professores do Brasil e mapeei aqueles que compreendiam práticas de letramento e letramento digital. A partir disso, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: O que podemos aprender com os projetos vencedores do Prêmio Professores do Brasil sobre o uso das TIC nas práticas de letramento na Educação Básica?

O Prêmio Professores do Brasil foi instituído pelo Ministério da Educação em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica e junto a instituições parceiras, com o objetivo de reconhecer o trabalho de professoras e professores das redes públicas de ensino que, no exercício da atividade docente, contribuíram de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil. O prêmio decorreu até o ano de 2018, ao longo das 11 edições foram distribuídos mais de 2,8 milhões de reais em premiação, a 388 docentes de todas as partes do país. No site do prêmio⁶ estão disponíveis para consulta os trabalhos premiados ao longo dos anos, bem como os regulamentos que pautaram cada edição.

⁶<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

Para compor o *corpus* da análise, foram selecionados os projetos que apresentavam práticas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, que proporcionaram aos estudantes uma aprendizagem crítica do uso das TIC e subsidiaram o desenvolvimento de boas práticas de letramento.

Metodologia

Por conta da pandemia da Covid-19, o formato da pesquisa documental permitiu praticidade no acesso ao campo/objeto de pesquisa escolhido: práticas de letramento nas escolas públicas brasileiras.

A busca dos Projetos premiados que comporiam o corpus de análise se deu por meio do site oficial da premiação, que se encontra no portal de acesso aberto na Internet '<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>'.

Figura 1 – Site do Prêmio Professores do Brasil



Fonte: Prêmio Professores do Brasil (2022)

No site do prêmio, foi realizada uma busca na aba 'Histórico de Vencedores'. Nesse local foram encontrados os documentos escritos dos projetos didático-pedagógicos vencedores de todas as edições

do evento. Então foi feita uma primeira seleção de documentos, observando os que mencionavam no título ou resumo o uso das TIC envolvendo práticas de letramento. Para compor o *corpus* da pesquisa, os seguintes critérios foram adotados na escolha dos documentos: a) o projeto deve compreender práticas de letramento e letramento digital; b) o projeto deve fazer uso das TIC para seu desenvolvimento; c) os projetos devem ser direcionados para os anos finais do EF ou EM da educação básica; d) o *corpus* de análise deve compreender, ao menos, um projeto de cada região do país.

Visando conduzir a pesquisa para um contexto histórico-social mais aproximado do momento atual, filtrou-se a seleção para projetos que participaram das duas últimas edições do prêmio, nos anos de 2017 e 2018. Por fim, foram selecionados 13 projetos de acordo com os critérios supracitados.

Conforme dito, para definir o *corpus* da pesquisa e realizar a análise dos dados, optamos pelo método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante dos documentos selecionados para organizar um quadro dos dados de identificação dos documentos, com o objetivo de facilitar a visão do conjunto analisado.

Apresentação e análise do corpus

Neste estudo, as TIC são entendidas como dispositivos eletrônicos e digitais que geram informação e comunicação e o ciberespaço pode ser entendido como, além de um espaço digital onde se possibilita a produção e a distribuição de informações, um espaço relacional de interações sociais. A análise de conteúdo dos documentos do Prêmio Professores do Brasil teve como objetivo apresentar um estudo sobre projetos didático-pedagógicos que promovam práticas de letramento digital na educação básica.

O primeiro projeto do *corpus*, o Projeto 1, é o '**Aplicativo da Cultura PaiterSurui**', desenvolvido em uma escola indígena de Cacoal, Rondônia, que teve como objetivo a criação de um aplicativo para apresentar a cultura da aldeia em um aplicativo para celular. Os alunos produziram conteúdo de texto, foto e vídeo sobre a rotina da

aldeia Paiter; também textos com histórias da aldeia contadas pelos mais velhos, mapeamento da aldeia, entre outras atividades.

No Distrito Federal, o Projeto 2 **‘Cine com Ciência’**, da escola CEF 01 do Cruzeiro, utilizou os celulares na produção de vídeos para e com os alunos, num estudo aprofundado da linguagem audiovisual. O projeto propiciou que os jovens criassem curtas-metragens, estimulando-os à pesquisa, autonomia e organização. Com os vídeos produzidos pelos alunos, a escola realizou o "Festival CURTA um CURTA", que mobilizou a comunidade local e serviu como seletiva para o Festival de Filmes Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília.

A professora Nilze, de Aripuanã, Mato Grosso, relatou uma experiência voltada à leitura de textos literários e à produção audiovisual. No Projeto 3 **‘Crônicas Digitais’**, os alunos aprenderam sobre o gênero textual crônica, conheceram cronistas locais, produziram textos do mesmo gênero e levaram o texto para o espaço digital, produzindo vídeos das crônicas criadas, utilizando fotografias também de autoria deles.

Os estudantes do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria – RS; da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, de Minas Novas – MG e da Escola de Referência em Ensino Médio Frei Orlando de Itambé – PE, também utilizaram a linguagem audiovisual como forma de expressão. No Rio Grande do Sul, o Projeto 4 **‘Estúdio de criação’** culminou na gravação de três filmes curta-metragem idealizados pelos estudantes. Segundo o relato do professor autor do projeto “por vontade própria, as turmas envolvidas organizaram um festival com suas produções chamado FEBIC, Festival Bilaquiano de Curtas” (Projeto 4). Em Minas Gerais, o professor Adalgisio utilizou o cinema para ensinar matemática. O Projeto 5 **‘Festival de Curtas Malba Tahan’** consiste na leitura, interpretação e resolução dos desafios lógico-matemáticos presentes na obra do professor, matemático e escritor brasileiro Júlio César de Melo e Sousa, mais conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan; e na adaptação desses desafios na forma de roteiros cinematográficos, apresentados em curtas-metragens. Em Pernambuco o cinema também deu vida ao Projeto 13 **‘Vamos enCURTAr essa história?’**, da professora de artes Jayse da Silva, no qual os alunos produziram um curta contando uma nova versão da história do famoso bruxo Harry Potter.

A professora Natalia Onesko, do Colégio Estadual Presidente Kennedy, no Paraná, utilizou a produção de reportagens e outros gênero textuais na criação de um jornal eletrônico, o Projeto 6 **‘JK – Jornal Kennedy’** fez parte das aulas de Língua Portuguesa do ano letivo de 2017. O Projeto 7 **‘Jovens Escritores -Revista Geográfica GL’** da Escola Estadual Dr. Graciliano Lordão, em Natal (RN), e o Projeto 11 **‘Revista Discentes’** dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estado da Bahia do município de Crato (CE), utilizaram a revista digital como meio de registro e compartilhamento da produção textual dos estudantes.

O documento do Projeto 10 **‘Rádio RM: a hora da Revolução!’** da Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, de Recife (PE), relata uma experiência que uniu a literatura, o rádio e as tecnologias digitais; na criação de uma web rádio para a escola e, também, do programa “Hora da Revolução”, no qual os estudantes contam histórias da Revolução Pernambucana de 1817.

O Projeto 8 **‘Linguagem e Ciência: vamos conversar?’**, da Escola Municipal Maria Dias Trindade, de Paripiranga (BA) foi uma proposta de letramento digital e saúde do professor de LP José Souza dos Santos. Os alunos escolheram um tema de interesse na área da saúde – o tema escolhido foi depressão – e trabalharam este tema com diversos gêneros textuais, como entrevista, relato pessoal e infográfico.

O Projeto 9 **‘Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática’**, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, segundo relato da professora autora, promoveu a aquisição e o desenvolvimento da prática da leitura por meio do estudo de narrativas míticas e de heróis, e o letramento literário colaborativo mediado pelas TIC. Os alunos tiveram oficinas de mediação de leitura e de escrita criativa, utilizando a ferramenta *online* de produção de textos em colaboração Storybird, que permite a produção de e-books gratuitos que podem ser compartilhados em rede.

No Projeto 12 **‘Textos digitais multimodais de forma colaborativa entre os alunos’**, os estudantes utilizaram a ferramenta Google Drive para elaborar um projeto de pesquisa, sendo coautores e autores de seu processo de aprendizagem. Segundo o relato do documento, a professora organizou uma pasta no Drive para cada aluno e os estudantes escreveram, discutiram e fizeram inferências

no texto um do outro. Também apontaram assuntos pertinentes à comunidade local que gostariam de pesquisar: Como viver da roça; Como são os produtos orgânicos; Quem são e como vivem os colonos; A horta como segundo turno de trabalho; O que é agricultura familiar; O que Rolante produz. Através de votação, escolheram 'Agricultura familiar e produtos orgânicos' como tema. A autora do projeto, Ana Teresinha Elicker, trabalhou com os alunos dos nonos anos, da escola Oldenburgo de Rolante (RS).

Dos treze projetos selecionados, sete são de professores de Língua Portuguesa (LP) e seis são de autores de outras áreas dos conhecimentos curriculares. O Festival de curtas Malba Tahan é de Matemática; o Jovens escritores da Revista Geográfica GL é de Geografia; o Vamos enCURTAr essa história? É de Artes; e os projetos Aplicativo da cultura PaiteSurui, Cine com ciência! e Estúdio de Criação não têm a área do docente especificada.

Vale ressaltar que os dados obtidos nesta pesquisa apresentam concepções e experiências que estão marcadas por diferentes realidades sociais, pois observamos relatos de locais e contextos diversos do Brasil. Propositamente, foram selecionados projetos de todas as regiões do país, de áreas urbanas e rurais e, inclusive, de área indígena, mas não consideramos a pesquisa um panorama amplo e nacional. Apresentamos projetos de outras áreas dos conhecimentos curriculares, além de Língua Portuguesa, por entendermos que a prática de linguagem extrapola a área de Linguagens. A linguagem perpassa todo tipo de conhecimento e, por isso, mesmo quando os projetos não partiam da docência em LP, apresentavam boas práticas de letramento e, em muitos casos, os projetos contavam com a colaboração direta do docente em LP.

A análise dos documentos demonstrou ainda que o uso de tecnologias em rede, como Facebook, Google e outros, possibilitou não somente processos de autoria na produção dos conhecimentos, mas também interações sociais dentro e fora da escola na difusão destes, além da construção da identidade dos educandos e da sensação de pertencimento em relação à escola.

Considerações finais

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de apresentar um estudo sobre práticas de letramento digital da Educação Básica brasileira, a partir da análise de projetos vencedores do Prêmio Professores do Brasil (TAÚ, 2022). Ainda que não tenha sido possível um aprofundamento de todas as questões que surgiram ao longo da pesquisa, acreditamos que esta contribui com os estudos de Educação e Linguagens ao apresentar o resultado de uma análise de conteúdo de práticas pedagógicas inovadoras e premiadas que promoveram o letramento digital na educação básica brasileira, e a discussão sobre uma área que evolui e se modifica rapidamente, a Cultura Digital.

Buscamos apresentar projetos que trazem contribuições para o ensino de LP dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Foram analisadas tendências que colocam o estudante em cena e que ajudam os educadores na fastidiosa tarefa de fazer uso didático das TIC na prática pedagógica. Com a pesquisa, tive a oportunidade de refletir sobre o papel das TIC na sala de aula e da cultura digital nas práticas de letramento, bem como o papel do professor nas transformações do sistema educacional e da sociedade como um todo.

A análise mostrou que o uso das TIC pode propiciar práticas de letramento e letramento digital integradas aos conhecimentos curriculares e a autonomia dos estudantes envolvidos, garantindo-lhes papéis de autoria e coautoria em sua formação escolar e social. As TIC podem favorecer a aprendizagem das diferentes linguagens de forma crítica, participativa e colaborativa, mas é importante que os sistemas de ensino busquem promover, através da formação de professores, cursos e palestras, as potencialidades do uso das TIC na educação, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, onde se ensina e aprende as múltiplas práticas sociais da linguagem, que estão presentes na sociedade e em constante transformação. Nesses diálogos, poder-se-ia apresentar modelos de práticas de letramento digital já viabilizadas no contexto nacional e como viabilizá-las, motivando professoras e professores a exercitarem com seus alunos o uso das TIC, hoje tão acessíveis quanto importantes na sociedade.

Enquanto ainda encontramos pouco espaço nos currículos das licenciaturas e pedagogias referentes ao uso das TIC na sala de aula e o Letramento Digital, nós, professores responsáveis pelo letramento, não podemos ser apontados como o único e o maior problema que a educação enfrenta por não termos a técnica para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia (PRENSKY, 2001). Portanto, considero como questão a ser futuramente analisada, a formação de professores de Língua Portuguesa para o letramento digital na educação básica. Por último, considero que a presente pesquisa contribui para o fortalecimento do conhecimento científico no campo da Educação, mais especificamente, para os estudos de Letramento e Letramento Digital, favorecendo a produção de conhecimentos não hegemônicos sob uma perspectiva dialógica do ensino e da aprendizagem escolar.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Curricular Comum Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Caderno de Práticas**. In: Base Curricular Comum Nacional. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas>>. Acesso 16 out. 2021.
- BRUNO, Adriana, COUTO, João. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. PPG/UNESA. Vol. 16, n. 43. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acesso 05 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Gilberto. **Aula Magna na Universidade de São Paulo**. São Paulo, 10/08/2004. Disp. em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2004/08/10/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp/>>. Acesso 14 mar. 2020.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. 2005, **Anais...** Intercom, Rio de Janeiro: Uerj, 2005. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>>. Acesso 22 ago. 2020.

NIC.br. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2022). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: pesquisa TIC Domicílios, ano 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos/>. Acesso 01 jul. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **OntheHorizon**, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso 18 nov. 2021.

SANTAELLA, Lucia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010.

SOBRINHO, José Simão da Silva. Educação, Tecnologia e Trabalho Docente. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana (Orgs). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 374 p.

TAÚ, Joice. **Letramento Digital na Educação Básica**: Análise de projetos do Prêmio Professores do Brasil. 2022. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

HUMOR, RISO E ETHOS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO CHARGE

DUTRA, Carliana de Moura (UFERSA)¹

SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA)²

FONSECA, Francisco Geonilson Cunha (SEMEC Parnamirim e Monte Alegre)³

Considerações iniciais

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência responsável por acompanhar e apoiar a educação, a comunicação e a cultura no mundo, a pandemia da COVID-19 impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta⁴. Com base nesses dados, podemos afirmar que vivemos uma crise educacional que tem comprometido a aprendizagem dos alunos, sobretudo na educação básica.

Com efeito, muitos professores precisaram se reinventar para atender à demanda estabelecida pela pandemia da COVID-19, como, por exemplo, a oferta de aulas remotas, uma nova modalidade de ensino, ainda não devidamente implantada no cotidiano das escolas brasileiras. Essa modalidade possibilitou, também, o uso mais acentuado de novos gêneros do discurso no nicho virtual, como os memes, e potencializou a circulação de gêneros antes já produzidos no pré-digital, como o cartum, a charge, entre outros.

Neste trabalho, procuramos refletir sobre a construção do humor e do discurso do riso na constituição do *ethos* no gênero do discurso charge, buscando focalizar textos que tratam sobre a realidade de aulas no contexto pandêmico.

¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: carlianadutra@hotmail.com

² Mestre e Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

³ Mestre e Doutor em Estudos da Linguagem. Professor de língua portuguesa na SEMEC Parnamirim e Monte Alegre. Membro do grupo de pesquisa em Análises Textuais e discursivas (ATD) na UFRN. E-mail: geonilsongc@gmail.com

⁴ UNESCO, Aprendizagem Nunca Para: Resposta da educação frente à COVID-19 – Disponível em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso: 10/07/2021

Nesse sentido, nosso estudo busca explicar a deflagração do humor por meio de técnicas vinculadas à linguagem. Assim, foram selecionadas para este trabalho cinco charges que circulam em ambientes virtuais de comunicação (*WhatsApp, Instagram, Facebook* etc.). Sendo a charge um gênero textual e discursivo estruturalmente curto, mas riquíssimo em conteúdo e humor, ao ser trabalhado em sala de aula (virtual ou não), poderá despertar o interesse dos alunos em atividades de produção, de leitura ou de compreensão textual, promovendo a busca por informações adicionais por meio de outras leituras para entender o assunto e, por consequência, ler mais e desenvolver a capacidade de perceber a crítica e a criticidade no e pelo texto.

Didaticamente, dividimos este artigo em seis momentos: 1. considerações iniciais; 2. conversa histórica: o riso e o humor; 3. o gênero charge; 4. o aporte metodológico da pesquisa desenvolvida; 5. o riso, o humor e o *ethos* no gênero charge; 6. considerações finais.

Conversa histórica: o riso e o humor

Ao tratarmos do riso e do humor, apoiamos-nos nos estudos de Bakhtin (2010), especialmente nas faces que o riso pode assumir no pensamento desse teórico.

A proposta de uma “conversa histórica” se dá, basicamente, por dois motivos: i) porque apresentamos um recorte de como Bakhtin (2010) conceitua a temática e ii) porque apresentamos algumas impressões históricas, pontos de vista de conhecimentos, seja religioso, psicológico, cultural e ou científico, para justificar e delimitar o sentido do riso e do humor.

Para compreendermos e refletirmos sobre esses conceitos:

Nós temos em vista o riso não como um ato biológico e psico-fisiológico, mas o riso na existência sócio-histórica, cultural e objetal, e, principalmente, na expressão verbal. O riso se manifesta na fala pelos mais diferentes fenômenos, que até hoje não foram submetidos a um estudo histórico sistemático e rigoroso suficientemente profundo. Ao lado do emprego poético da palavra num “sentido não particular”, ou seja, ao lado dos tropos, existem as mais variadas formas de utilização indireta de um outro gênero de linguagem: a ironia, a paródia, o humor, a facécia, os diversos tipos de comicidade,

etc. (não existe uma classificação sistemática). (BAKHTIN, 2010c, p. 343)

Assim, ao vislumbrarmos a compreensão de riso para o autor, percebemos que essa sobressai às estruturas da subjetividade do sujeito, por transcender o caráter social que, em parte, é marcado biológica e culturalmente pela sociedade. Mesmo entendendo que o riso é uma estrutura subjetiva e universal, ele se apresenta diferente em cada situação e assume um discurso divergente a depender de cada momento em que ele acontece. Dessa forma, “[...] não há literalmente nada de que não possamos rir – o sol, as árvores, os pensamentos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, p. 12). Ou seja, o rir é inerente do ser, não se fecha em um conceito e apresenta uma subjetividade imensurável.

Nesse pensamento, é muito importante tomar cuidado na definição do termo “riso”, que, segundo Bakhtin (2010), apresenta-se como se o termo remetesse às formas (textos/gêneros) com as quais se exprime um ponto de vista sobre o mundo; além disso, refere-se a fenômenos particulares da vida, como os vícios. Ora, o termo remete a uma atitude psicofisiológica (BAKHTIN, 2010c, p. 388-391).

À vista disso,

[...] preferimos dizer que o riso em Bakhtin pode se mostrar sob dois aspectos: uma face linguageira, ou seja, uma linguagem da qual é possível retirar elementos para compor as mais variadas formas de expressão verbal do riso; e uma face psicossociofisiológica, isto é, o riso enquanto “atitude responsiva” verbal ou não verbal, ligada a uma “compreensão ativa responsiva” – fase inicial, preparatória da resposta/réplica seja lá qual forma esta adote, até mesmo a forma silenciosa, representante de um efeito retardado (BAKHTIN, 2010b, p. 271-272).

Assim sendo, o sujeito (leitor/ouvinte), diante de um discurso, no caso, potencialmente humorístico, assume aspectos diferentes e essas variações apresentam-se sobre faces linguageiras que compõem as ações do riso. Logo, dispõem de diferentes reações para a mesma situação proposta na situação de comunicação, a depender da sua compreensão, crença, concepção histórica, religiosa e interpretação da situação apresentada. Diante disso, percebemos que o riso assume, a depender da compreensão e das ideologias que o sujeito admite, perspectivas diferentes.

O gênero charge

Apesar de todos os desafios, o ensino remoto também proporcionou um grande crescimento no uso de gêneros textuais e discursivos em circulação em sites, nas redes sociais, pois tem sido um meio de instigar os alunos na busca do aprendizado e em discussões de diversas temáticas. Ademais, se antes o uso desses gêneros textuais e discursivos já era muito comum, neste contexto atual tem sido cada vez mais frequente nas escolas, assim como em outros espaços, sendo acessados pelos sujeitos em múltiplas situações do dia a dia.

O que é mais evidenciado, especificamente neste contexto atual de ensino remoto, é que, ao longo dos tempos, a cultura e os meios digitais, assim como os gêneros que circulam nestes espaços, têm sido uma das alternativas utilizadas na construção desses processos de ensino e de aprendizagem, atendendo, mesmo que às vezes não tão intencional, os objetivos almejados na educação de conquistar um maior público leitor, que faça leituras críticas e reflexivas da realidade, relacionando ao contexto e que garantam a sua cidadania⁵. Por isso, salientamos que a charge tem se destacado, uma vez que tem conseguido alcançar um crescente número de leitores, justificando a relevância de adentrar cada vez mais nas discussões e análises a partir das construções que elas apresentam.

O termo charge é francês e vem de *charger*, que significa carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (SILVA, 2004). Ainda de acordo com a autora, a charge surgiu formalmente na França, como uma forma de protesto a não liberdade de imprensa, sempre controlada rigorosamente pelo Estado, ou seja, desde a antiguidade os sujeitos já se valiam das charges para criticar algo que estava ocorrendo na sociedade, naquele caso, a falta de liberdade de expressão. Por apresentar exatamente esse caráter combativo, a charge possui, atualmente, lugar de destaque nos aplicativos de conversa virtuais (como é o caso das charges da nossa investigação) e em revistas digitais e sites da *Internet*.

Ainda sobre a charge, Ferraz (2012) diz que:

⁵ LDB9394/96 - documento que assegura os direitos a educação brasileira.

[...] podemos resumir que a charge se caracteriza por ser um texto misto, em que se relacionam os aspectos verbais e os não verbais, cuja intenção é a crítica de cunho político e/ou social. Os chargistas se utilizam de temas atuais, aproveitando-se de informações vinculadas por outros gêneros na mídia, o que faz da charge um texto com prazo de validade. [...] No entanto, alguns temas podem ser considerados atemporais, devido à recorrência com a qual são veiculados em nossa sociedade [...]. (FERRAZ, 2012, p.111)

Todavia, se a charge é um gênero que carrega formas padronizadas e, por isso, distintas e diferenciáveis dos demais ao ponto de serem reconhecidas, tentar fechá-las dentro de um padrão e uma imutabilidade de suas formas parece restringir o seu campo amplo de acessibilidade e construção. Diante disso, corroboramos com as palavras de Bazerman (2006a, p. 48-49) ao enfatizar que:

A criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento. Tentativas de reforçar a uniformidade de gênero têm sido vistas sempre como restrições à criatividade e à expressão assim como também à agência.

Um fator muito presente na charge é a intertextualidade, por isso, tentar fazer um estudo deste gênero é também identificar e conhecer as relações que ela estabelece com outros textos, trazendo para uma leitura e percepção a partir do contexto em que ela é produzida e em que circula.

Devido a charge sintetizar múltiplas informações, coloca a construção dos sentidos sob a necessidade de que o interlocutor, a partir do contato com os textos chargísticos, além de decodificar a mensagem em si, conheça o contexto sociocultural que perpassa esta construção e relacione com a linguagem não-verbal. Com isso, pode-se entender quais as intenções comunicativas postas no texto, fazer suas inferências e construir os sentidos.

O referido gênero é jornalístico e humorístico, podendo aparecer de modo impresso ou digital, circula em *blogs*, em revistas, em sites e em diversos aplicativos do meio virtual, assim como em jornais e revistas impressas. Somando-se a isso, o fato de esse gênero do discurso ter sua materialização efetivada, da interação entre

linguagem escrita e a linguagem visual. Essa conexão entre o código verbal escrito e os elementos visuais configura a charge como um gênero multimodal.

De acordo com Dionísio (2005), a multimodalidade discursiva consiste em um processo derivado da concatenação de distintas formas de representação. Ou seja, “palavras e gestos, palavras, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Diante dessa acepção, os textos e/ou gêneros multimodais efetivam a materialização da junção de diferenciadas modalidades da linguagem e semioses.

Portanto, o principal objetivo da charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade, de forma humorística. Para Mendonça (2010), a charge é o fato contado de forma gráfica por completo, apresentando ilustração. A charge também é definida por Ramos (2009) como abordagem do noticiário, cujo trabalho está relacionado com figuras reais representadas por caricaturas, geralmente de políticos e produzem humor. Assim, devidamente caracterizado o gênero charge, partimos agora para conceituação de como ela será analisada nesse trabalho, dentro da perspectiva da construção do riso e do humor, e, também, de como se constitui o *ethos* no discurso das charges.

Aporte metodológico

As charges que constituem o *corpus* desta pesquisa foram produzidas por diferentes autores, cujo contraste servirá de parâmetro metodológico para a análise a ser desenvolvida, em termos de uma base de comparação das diversas estratégias humorístico-discursivas utilizadas na produção de charges sobre uma mesma conjuntura, as aulas remotas.

Para isso, os textos foram selecionados durante o período de aulas remotas nas escolas públicas brasileiras, durante os anos de 2020 e 2021, uma vez que se trata de uma conjuntura educacional cuja relevância e visibilidade fazem com que se torne um objeto privilegiado do discurso midiático de um modo geral e, mais especificamente, do gênero do discurso charge (aulas remotas).

As *charges* foram coletadas dos ambientes virtuais em que circulam com muita frequência (*WhatsApp, Instagram, Facebook etc.*). O protocolo da escolha passou pelo critério de maior representatividade do contexto das aulas remotas e circulação nos meios virtuais. Logo em seguida, foi identificado a fonte de publicação e a autoria de cada charge selecionada.

De posse dos textos, para tratamento do fenômeno que estudamos, isto é, a construção do riso e do humor, mas também como se constitui o *ethos* no discurso das charges, adotamos como fundamento central, a abordagem de pesquisa qualitativa de caráter documental.

O riso, o humor e o *ethos* no gênero charge

O humor é uma condição humana e pode ser entendido como uma ferramenta social. De acordo com Travaglia (1992, p. 55), é “[...] uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam”. As piadas, por exemplo, para Possenti (1998), podem revelar os problemas sociais e culturais existentes em uma sociedade. Assim, pensar em algo que te faz rir, geralmente deveria ser associado a uma coisa ou a um sentimento bom, feliz, mas, diante dessas afirmações, nem sempre o que faz rir, faz feliz ou bem.

Com isso, a construção textual humorística pode estar relacionada a diferentes recursos linguísticos. De acordo com Grize (1990, p. 48), o riso pode ser gerado por recursos como o léxico, as especificações (feitas por meio de apostos e de orações adjetivas, elas podem colocar em destaque aspectos de um objeto), a questão absurda e a ironia. Já para Possenti (1998), ao falar dos mecanismos envolvidos na construção das piadas, ressalta como recursos linguísticos: a fonologia, a morfologia, o léxico, a dêixis, a sintaxe, a pressuposição, a inferência, o conhecimento prévio e a variação linguística.

Já sobre o *ethos*, outro aspecto analisado no *corpus*, serão apresentadas as contribuições de Amossy (2015). Para autora, o fator social das interações verbais tem grande participação na influência de como o locutor e seu interlocutor vão gerenciar sua percepção sobre a imagem do outro. Isso, porque, como toda interação social está

condicionada ao contexto em que ocorre, os dados situacionais e os papéis sociais dos sujeitos da interação vão orientar discursivamente a construção do *ethos*. Dessa maneira, os modelos de representações sociais acionados no momento da interação constituem o comportamento preestabelecido dos participantes, de modo que seus papéis sejam desenvolvidos plenamente segundo os lugares sociais em que ocupam.

Para discutirmos acerca da construção da análise das técnicas de humor presentes nas charges sobre aulas remotas no período da pandemia da COVID-19, foram selecionadas 4 (quatro) charges que circularam em suportes digitais (*Instagram, Facebook e WhatsApp*), compreendendo-as como estratégias de construção do risível, ou seja, construtoras dos possíveis efeitos do humor que instituem o discurso humorístico. A primeira delas está apresentada a seguir:

Figura 01: Pandemia e educação a distância: faz de conta e professores estressados”



Fonte: <http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>

Na charge (figura 01), evidenciamos a presença de um único personagem: uma professora, visivelmente cansada, que se vê diante de um computador enquanto fala no celular. Ao mesmo tempo que se mostra sozinha na imagem, dialoga com vários personagens que se apresentam por meio de mensagens expressas em quadrinhos (a coordenação da escola solicitando diversidade nas atividades; pais de alunos pedindo explicações sobre a nota dos filhos; os alunos

questionando sobre as atividades; a família da professora cobrando sua presença no cotidiano da vida deles).

Observamos, também, que essa charge se organiza pela junção da linguagem verbal com o não verbal. O verbal é composto por várias legendas que estão ao redor da imagem da mulher que aparece no centro da charge. Essa interpretação foi facilitada, pois esse texto acima circulou muito nas redes sociais no período em que iniciou o retorno das aulas de modo remoto, pelos meses de abril e junho do ano de 2020 - tendo em vista que as escolas não tiveram um período unificado desse retorno - expressa a nova rotina do(a) professor(a) na quarentena.

Outro aspecto que nos chama atenção, no gênero do discurso analisado, são os verbos que aparecem em cada frase e que indicam uma atividade executada pela professora e descrevem as ações praticadas pelos referentes. O verbo “grava”, por exemplo, empregado no presente do modo indicativo expressa a vontade dos sujeitos falantes, ou seja, o simples ato de exercerem o direito de expor suas ações, seus pensamentos em relação ao assunto. Os verbos “planeja” e “posta” também expressam ações praticadas por parte do referente, sendo que estão designando o objetivo das ações presentes no cotidiano do professor. Esses verbos expressam a vontade imediata dos sujeitos partícipes do diálogo virtual ao qual a professora está submetida.

Além disso, são imposições (ordens) que colocam a professora numa situação de stress e do não saber em que momento ser professora, mãe, conselheira, filha etc. Aí também está o riso / humor pela ironia. São marcas linguísticas e discursivas mostradas no texto.

Com isso, infere-se que o texto dialoga com o propósito comunicativo do sujeito (relação professor x nova rotina de trabalho) e do contexto ao qual ele vivencia (aulas remotas ministradas pelos professores na pandemia) neste momento temporal (aulas remotas na pandemia).

Dessa forma, dificilmente a mensagem que está no texto da charge será compreendida pelo interlocutor que não compartilha do contexto desse profissional na atualidade.

A ideia de humor, que é característica central no gênero charge, pode ser questionada, desde que se pense na real situação que o professor está vivendo na realidade, trabalhando durante

muito tempo, sem possibilidade de viver no seio da sua família e, mesmo assim, questionado sobre a validação do seu trabalho. Nesse caso, indagamos como podemos pensar no riso, diante dessa situação, levando em consideração o que propõe Bakhtin (2010, p. 141), que está propício para o desenvolvimento do riso nas diferentes formas de manifestação (paródia, humor, ironia, festas etc.).

Todavia, um riso de caráter ambivalente que se zomba para renovar, numa fusão entre júbilo e ridicularização (BAKHTIN, 2010, p. 144). Pensando assim, identificamos que, ao construir o seu *ethos*, o interlocutor pode inferir um episódio de riso, como a situação ilustrada na charge. No entanto, nossa compreensão vai além do que propõe a característica da ironia que pode despertar o riso no leitor e apresenta o grito social, o socorro, a denúncia que é feita pela situação vivenciada pelos educadores nesse momento histórico de muita vulnerabilidade social, no qual não entendemos como humor, mas, como sofrimento transformado em ironia na charge acima apresentada.

Figura 02: Charge “Ensino a distância”



Fonte: <https://jornalistaslivres.org/> Acesso: 11/07/2021

Autor: Rudá Ricci

A segunda charge apresenta um referente ao ensino remoto, agora numa visão do aluno e da família que vivencia as aulas remotas. Nesta construção podemos perceber os sujeitos que são mais afetados com o fechamento das escolas, principalmente os alunos mais carentes, de escolas públicas, moradores de favelas ou outros espaços em que vivem de forma precária, sem as mínimas condições

possíveis nem para moradia, nem muito menos para serem suas novas “salas de aulas”⁶, sendo esta uma das características da Charge, fazer uma denúncia social, uma crítica, proporcionar aos interlocutores reflexão sobre as reais condições vivenciadas dentro de determinadas situações socioculturais e socioeconômicas.

Ainda com relação ao ensino remoto e seus desafios, o uso da construção “ensino a distância” apresenta-se de forma ambígua, permitindo uma dupla significação: ensino remoto no contexto atual de aulas presenciais suspensas; uso de plataformas digitais, pessoas que estão distantes fisicamente, independentemente da localização geográfica, podendo unir-se com o uso dos meios digitais nas aulas remotas.

Identificar o humor e o riso nessa charge também se torna uma atividade muito difícil, pois, acreditamos que o descaso social é uma situação bem mais triste do que cômica.

Pelo sentido impresso no discurso e pela linguagem não verbal apresentada no espaço onde a “criança/estudante” mora, cujas condições de sinal de *internet* disponíveis enfatiza que o “ensino a distância” é usado, realmente, no sentido literal da proposição, isto é, está distante de contemplar, cada vez mais indisponível, não ofertado principalmente para quem não possui as condições de moradia, *internet* e local apropriado para estas aulas remotas acontecerem de fato. Nesse sentido, é construído o *ethos* de um ensino cada vez mais distante e menos garantido à camada da população mais carente.

Figura 03: “Ensino remoto e educação a distância”



Fonte: <https://www.ifpb.edu.br/ead/assuntos/charges> Acesso: 11/07/2021

Autor: IFPB

⁶ Aulas remotas, realizadas via aplicativos de mensagens de texto e imagem, vinculados nas redes sociais por meio da *internet*.

Na terceira charge, aqui apresentada como exemplo, podemos perceber na proposição semântico discursiva, dois referentes que são postos: i) o referente ensino remoto; ii) educação a distância-EAD⁷. Para esta construção é criado um diálogo a partir do uso dos meios digitais, sendo o *notebook* suporte e canal comunicativo entre os sujeitos.

De forma mais elucidativa, escolas, especialmente as públicas, sem a experiência de aulas não-presenciais precisaram, a todo custo, de readequação ao novo contexto e passaram a adotar o “ensino remoto”, que, ao contrário da educação a distância -EAD, já consolidada há alguns anos, oferecendo diversos cursos no formato na modalidade EAD, possuía experiência e equipe formada para o trabalho. Em outras palavras, o ensino remoto e EAD não são sinônimos, têm objetivos distintos e formatos diferenciados.

A linguagem mista na charge, somada aos fatores contextuais e pragmáticos, ajuda a construir o sentido no texto. Na charge da figura 03 a construção interrogativa constrói os sentidos sobre as finalidades e predicação do que sejam “ensino remoto” e “educação a distância”. A forma interrogativa iniciada por “qual” evidencia os referentes “ensino remoto” e “EAD”, bem como destaca como eles acontecem, dando à expressão “a distância” força semântica e chamando a atenção do leitor para os sentidos opostos com a recategorização do ensino remoto como aquele carregado de mais dificuldade que na EAD.

A escolha linguística da palavra “remota” serve, estrategicamente, como força argumentativa e deixa subentendido que o ensino remoto se diferencia numa escala abaixo daquilo que é colocado como EAD nesta situação sociodiscursiva, enfatizando um maior preparo da EAD por já ter sido implementada neste propósito, o que diferencia do Ensino Remoto que é em caráter emergencial.

Dessa maneira, percebemos como é construído o humor proposto na charge: é feito por um jogo de pergunta e resposta, comparando as aprendizagens na educação a distância, visível no enunciado “do ensino remoto e EAD”, diferenciando-os e colocando a EAD na posição de superioridade nos quesitos de preparo para oferta de ensino, como exemplo, a ideia do “remoto” é alusiva à difícil situação de produzir conhecimentos e aprendizados.

⁷ EAD - abreviação, que significa Ensino a Distância.

Percebemos a EAD como uma forma possível de aprender, ao passo que sobre o ensino remoto recaem os atributos negativos.

Novamente o *ethos* é proposto em duas vertentes: não se aprende no ensino remoto, mas, tem-se chances aumentadas na educação a distância. É a imagem (o *ethos*) do humor crítico diante de uma situação também crítica: a do professor ou da professora na realidade COVID-19 versus ensino remoto.

Figura 04: “Dar aula em casa”



Fonte: jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia/ Acesso: 11/07/2021

Autor: Nando Motta

A charge (figura 04) nos traz no bojo de sua formulação uma imagem muito forte: a ideia – imediata – de uma mãe abandonando seu filho pequeno, deixando-o chorando sem atenção enquanto ela tenta dá aula. Contudo, quando contextualizamos a situação apresentada no texto da charge, que se utiliza da relação entre o texto verbal e visual para inferir a compreensão da situação “aulas remotas na pandemia”, logo fazemos uma leitura mais apurada da situação ora apresentada, onde a mulher que, num primeiro momento poderia ser compreendida como uma mãe perversa, na verdade é uma professora que necessita dar aulas remotas para seus alunos, no mesmo ambiente que não é tão grande e que precisa exercer as funções de ser mãe, esposa, dona de casa, tentando, de toda maneira, dar conta das demandas que lhe foram atribuídas com as regras de distanciamento social, por causa da Pandemia.

Outro aspecto que observamos na análise é a utilização do verbo “DÁ” na primeira e na segunda fala apresentadas na charge, com duas interpretação diferentes, na primeira uma afirmação que

“dá aula em casa não dá trabalho” na segunda, mesmo tendo repetido o uso do verbo “dá” a situação comunicativa muda o sentido, partindo do acréscimo do advérbio de quantidade “muito” que contraria e nega a primeira informação, agora afirmando que o fato de ministrar aulas em casa, na verdade “dá muito trabalho”, observamos também o recurso de utilizar o negrito na palavra “muito” para intensificar o sentido.

Com isso, inferimos que o texto é elaborado com propósito comunicativo do sujeito (relação professor “mulher” nova rotina de trabalho) e do contexto ao qual ele vivencia (aulas remotas ministradas pelos professores na pandemia) neste momento temporal (aulas remotas na pandemia).

Analisamos, dessa maneira, que o texto constrói uma representação discursiva, que expressa um problema social (a sobrecarga do trabalho da mulher, em especial na pandemia) de forma a utilizar de recursos humorístico de maneira despretensiosa ou não para fazer uma crítica a realidade social, às múltiplas tarefas atribuídas à mulher na atual situação que vivemos, para expressar um fato real, que muitas vezes está subentendido ou até mesmo ignorado nesse momento histórico que está sendo construído.

Assim, diante da situação apresentada, sentimos também dificuldade de perceber o humor numa situação social que se repete todos os dias de maneira triste. Rir da cena apresentada na charge (figura 04), denota desconhecer ou ignorar as dificuldades enfrentadas por mulheres para cumprir com suas responsabilidades.

O *ethos* professora e mulher expresso na charge atingirá o sucesso argumentativo de crítica se o coenunciador (interlocutor/leitor) partilhar da mesma visão proposta pelo chargista.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender as técnicas vinculadas à linguagem envolvida na construção do riso e do humor e como é constituído o *ethos* nas charges veiculadas nas redes sociais, diante das atividades remotas no período da pandemia.

Nas análises, verificamos a maneira como foi dada ênfase aos referentes alunos, professor, família, aulas remotas e pandemia.

Também foi possível, ao longo do texto, detectar e visualizar as dificuldades e os problemas sociais que a pandemia trouxe para a educação e para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Vimos que a (re)construção do *ethos* esteve associada à linguagem verbal e não verbal, a ação de linguagem, ao propósito comunicativo, ao contexto das interações sociais e à orientação argumentativa do e no texto, do e no discurso.

Quanto ao humor e ao riso, as situações trágicas contrastadas com as necessidades da vida real sugeriram ao leitor ironias que, de certa forma, inibiram o que poderia ser engraçado.

Por esse prisma, bem como diante dos resultados da pesquisa, aqui apresentados, nem sempre o riso e o humor são construídos no gênero charge, mesmo sendo a característica que é esperada em sua construção. Isso acontece porque a denúncia social - outra característica marcante nesse gênero - eclode como um grito social de socorro, visto nos *ethos* projetados, na crítica às realidades adversas e nas situações de descaso com as classes socialmente menos favorecidas.

Referências

- AMOSSY, Ruty. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-27.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo 7 ed. Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010c.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010d.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- BEZERRA, **Benedito Gomes et al org. Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

- CERQUERIRA, Dirlane Bispo de. **Representações discursivas sobre o professor em charge**, v4,n 6/7 – p 61-73. Jan-dez 2013.
- DIONISIO, Angela. Paiva. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita** (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge**. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. (p. 95-124).
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. Apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva;
- GRIZE, Jean. Blaise. **Logique e langage**. Paris: Orphy, 1990.
- MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. In: PESSOA, Alberto Ricardo, *Ed u c a ç ã o & Linguagem* • v. 13 • n. 22 • jul.-dez. 2010.
- SILVA, Carla Letuza Moreira e. O trabalho com charges na sala de aula. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.
- UNESCO, Aprendizagem Nunca Para: Resposta da educação frente à COVID-19 – Disponível <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition-> Acesso: 10/07/2021.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. Leitura: Estudos linguísticos e literários**. Maceió, Universidade Federal de Alagoas, n. 5, 6, p. 42-79, 1992

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO EM TERESINA

MELO, Antonio de Freitas (UFPI)¹
LIMA, Maria Divina Ferreira (UFPI)²
FERREIRA, Erivan dos Santos (UCP)³

Introdução

O papel da religião na formação do Brasil foi muito relevante. A história da educação no País é também a história da religião e do Ensino Religioso-ER, que catequizava e evangelizava, perdurando durante séculos (FERREIRA, 2017). Conforme Junqueira (2011) as escolas existentes eram na sua quase totalidade escolas religiosas, permanecendo até o início do Século XX.

O percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira, se vincula ao nascimento do Brasil colonial. Os portugueses que aqui chegaram, além do interesse político e econômico, tinham o interesse de expandir o catolicismo que enfrentava sérias crises pressionado pela Reforma Protestante. Na nova colônia, espaço perfeito para essa expansão, a educação estava nas mãos dos religiosos, sendo a sua missão catequizar. E dessa forma, a escola nasce de um projeto religioso acordado entre Coroa e Igreja (FREITAS, 2018).

No contexto educacional, a docência assume a condição de profissão, conseqüentemente ocorre a profissionalização do trabalho docente como alternativa para se considerar a existência de um estatuto político institucional e pessoal (RAMALHO, 2003).

Para Junqueira (2011) o Ensino Religioso no Brasil se desenvolveu como Ensino da Religião feito através dos evangelismos, da catequese, e isso, como parte dos acordos estabelecidos entre coroa e Sumo Pontífice. As transformações foram acontecendo, as leis foram tateando na busca de encontrar uma alternativa viável para não excluir o Ensino Religioso das escolas.

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal do Piauí, E-mail: antoniodefreitasmelof@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí, E-mail: lima.divina2@gmail.com

³ Mestre em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa - Braga-PORT, E-mail: erivandhonis@hotmail.com

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou conhecer o perfil do Professor de Ensino Religioso-PER no processo de construção da sua profissionalização docente, na rede municipal de Teresina. Buscando-se a ampliação do debate em torno da necessária identidade profissional, e auxiliar na superação dos diversos desafios que a profissionalização apresenta. Assim, especificamente, buscou-se descrever o perfil do professor de Ensino Religioso na rede municipal de Teresina; explicar o processo de construção da sua profissionalização docente e avaliar o perfil do professor do Ensino Religioso no processo de construção da sua profissionalização docente, na rede Municipal de Teresina.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfica com abordagem qualitativa sobre o processo de formação dos professores de Ensino Religioso na educação básica de Teresina e o perfil que esse profissional deve apresentar para um exercício eficaz da sua profissão. Observou-se os desafios que esta área do saber incorpora superações e a criatividade na prática educativa de profissionais comprometidos com a ética, embora, falte-lhe a formação específica de uma graduação que possa garantir um professor com maior preparo e com base teórica para a formação humana e cidadã.

Portanto, a temática urge necessidade de maior aprofundamento, visto que esse novo perfil profissional para o Ensino Religioso passa a exigir formação específica, fundamentado na multiculturalidade e interconfessionalidade tendo como objetivo fundamental a formação básica do cidadão (TOLEDO; AMARAL, 2004).

Sendo assim, frente às necessidades contemporâneas, a educação exige uma nova postura, novas aprendizagens, uma profissionalização que para Nuñez e Ramalho (2008, p. 1), é um "processo de construção de identidades", ou seja, dar um novo sentido para conseguir mudanças significativas e conscientes desse profissional em relação as exigências estabelecidas nesse novo contexto.

Dessa forma, a presente pesquisa, justifica-se pela sua relevância no contexto social atual, sendo um tema presente nas discussões dos direitos humanos e educacionais (DASSOLER; LIMA, 2012) e que poderá contribuir em pesquisas futuras.

O trabalho descreve o perfil do professor do Ensino Religioso, explicando o processo de construção da sua profissionalização docente, avaliando o seu perfil na rede municipal de Teresina e as considerações finais que visam aclarar os dados da pesquisa.

Formação e profissionalização do Professor de Ensino Religioso-PER

A formação do professor de Ensino Religioso segue a legislação brasileira, exigindo que a formação precisa ser em nível de graduação superior, no caso específico do Ensino Religioso (ER), em Teresina é necessário a formação Teológica ou formação específica em nível de especialização *Lato Sensu* conforme a Resolução CEE/PI 188/2016.

Em nível de Brasil, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), tem favorecido formação para quem tiver interesse, e, além disso, vem divulgando sugestões para a organização de um “programa mínimo para as aulas” (MALVEZZI; TOLEDO, 2010, p. 15). Nesse sentido, o FONAPER tem sido um elo entre a problemática e a escassez de instituições que poderiam já está formando, sem maiores problemas ou elementos políticos envolvidos, os profissionais que atendam ao perfil estabelecido pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Conforme a fala de Malvezzi e Toledo (2010), podemos compreender que existe um longo caminho a ser percorrido, pelo fato de não se ter uma formação superior que esteja acessível, em todos os estados da federação brasileira, e que contemple àqueles que se propõem trabalhar como Professores de Ensino Religioso.

Logo, num contexto de tantas transformações, a formação do Professor de Ensino Religioso torna vulnerável frente ao novo desafio de agir de acordo com as mudanças paradigmáticas que esse ensino específico exige. As leis até então publicadas e que tratam da educação em sua inteireza, conseguiram impedir a doutrinação indicando o caminho do respeito à diversidade. Conforme Saucedo e Malacarne (2018, p. 287), o divisor de águas desse novo modelo foi a publicação da Lei nº 9475/97 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) elaborados pelo FONAPER, que provocaram a ruptura do ensino catequético existente há anos no país.

Assim, a Lei 9475/97 que alterou o art. 33 da LDB dando uma nova redação, proíbe o proselitismo e assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Contudo, os PCNERS com o texto bem definido, parecem garantir que o professor não incorrerá no erro de impor o seu credo religioso aos alunos. Mas como assegurar isso na escola pública?

Para Nuñez e Ramalho (2008), em seu estudo sobre a Profissionalização da docência, afirmam que não tem como dissociar o pensamento da ação prática do professor, pois existe uma relação entre eles. O que fazer então? O processo de formação do PER baseados na pluralidade existente no país pode garantir a dissociação das suas concepções religiosas?

Dessa forma, a profissionalidade docente poderá tornar-se um antídoto na prática pedagógica, uma vez que, quanto menos preparado, mais o PER age conforme o senso comum, desprezando o conhecimento científico. Por outro lado, quanto mais preparado, mais consciente ele será para conduzir sua prática educativa de forma equilibrada e continuada sem deixar de lado sua subjetividade e os conhecimentos científicos.

Desse modo, ao refletirmos sobre a profissionalização do professor de Ensino Religioso, verificamos que esse profissional precisa preencher requisitos que segundo Malvezzi e Toledo (2010, p. 191), “[...] não estão fundamentados na atitude religiosa, mas no conhecimento do fenômeno religioso em todas as suas dimensões”, sendo esse portanto um elemento norteador nas aulas desses professores.

A Constituição de 1988, nos Artigos 205 e 206, trata de como a educação deve pensar, prioritariamente, no desenvolvimento do ser humano e no seu preparo enquanto cidadão, respeitando as idéias plurais e as concepções pedagógicas. Dessa forma, no Ensino Religioso não cabe mais um professor voluntário, catequético ou que transmita seus dogmas religiosos. O novo contexto exige um PER que se pautar pelas exigências da lei e que saiba respeitar a diversidade religiosa. Por isso, esse novo perfil profissional para o Ensino Religioso passa a exigir formação específica, fundamentado na multiculturalidade e interconfessionalidade.

Assim, diante do status que o Ensino Religioso ganha como uma das áreas do conhecimento, fazendo parte do currículo nacional,

surge a necessidade de uma formação acadêmica, que não está disponível em nível nacional, apenas alguns Estados criaram suas graduações em Ciências da Religião, mas, necessita-se implanta, para contemplar tais profissionais em todo o Brasil. Malvezzi e Toledo (2010, p.195) observam que:

Desde a promulgação do art. 33, da LDBEN n. 9.394/96, alterado pela Lei n. 9.475/97, a nova proposta para o Ensino Religioso tem se configurado em meio a muitos desentendimentos e dificuldades. No final da década de 90, algumas instituições de Ensino Superior solicitaram, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a autorização para o funcionamento do curso de Ensino Religioso e nenhuma foi aprovada, fato que confirmou o papel dos Estados e Municípios nesta questão. Essa política de não autorizar o reconhecimento nacional da licenciatura do Ensino Religioso tem dificultado a profissionalização do professor dessa área de conhecimento.

A Lei estabelece que a habilitação dos professores seja de competência dos Estados da Federação. Mas, a oferta de cursos para a formação de professor do Ensino Religioso ainda não atende a crescente demanda. [...]

No âmbito nacional, o FONAPER tem procurado oferecer oportunidades de formação para aqueles que se interessam em permanecer no Ensino Religioso, além de promover a divulgação de sugestões para organizar um programa mínimo para as aulas.

Portanto, são mudanças que exigem uma nova postura, novas aprendizagens, uma profissionalização que para os estudiosos, aqui citados, é um processo de formação de identidades, e isso, não acontece simplesmente por decreto ou exclusão. É necessário ter a graduação e formatar educador com outros conhecimentos, para assim, ser possível mudanças significativas e conscientes desse profissional, com relação as exigências estabelecidas nesse novo contexto.

O perfil do professor do Ensino Religioso-PER

No Brasil, existe um número reduzido de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião que possam atender a demanda de formação específica para o Ensino Religioso embora, Santiago (2014), apresenta em seu estudo que já existe oferta de cursos específicos numa área geográfica considerável, sendo que a região norte do Brasil apresenta um menor índice de oferta e a região sul o maior índice, porém nem todos saíram do papel deixando uma lacuna a ser preenchida.

Da mesma forma, o Piauí não tendo essa licenciatura específica, a resolução 188/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE), porém, estabelece no seu Art. 7º, que o professor do ER deve ser licenciado em Ensino Religioso, ou licenciatura em qualquer área do conhecimento desde que tenha um certificado de preparação específica de no mínimo 360h, oriundos de instituição regulamentada ou curso em nível de pós-graduação em Ciências da Religião ou ainda Bacharelado em Teologia.

Dessa forma, o Estado do Piauí assegura a contratação ou admissão pelo concurso público de professores para as vagas destinadas ao Ensino Religioso das escolas públicas. Além da comprovação da titulação, segue as normas gerais que regem o ingresso das demais disciplinas de escolas públicas e privadas.

Diante do exposto, espera-se que o professor do ER seja aquele que no espaço educativo contribua com uma formação religiosa livre de amarras ideologizantes de uma matriz denominacional específica, e que seja um profissional com uma visão holística com maturidade, compromisso, competência e ética no seu fazer pedagógico.

Dispositivo metodológico

Para a efetivação da pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica buscando literaturas apropriadas que contemplassem os critérios de inclusão adotados: texto completo, gratuito, e em português, disponíveis nos meios eletrônicos e conciliáveis com os objetivos da pesquisa. Os critérios de exclusão utilizados foram: artigos que não tinham ligação direta com o assunto e que não tivessem as palavras-chaves.

O levantamento bibliográfico se deu a partir da Scientific

Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico utilizando-se as palavras-chaves: Formação de professor, Ensino Religioso, Profissionalização docente e Ensino Religioso em Teresina.

Inicialmente foi realizada uma pré-análise, selecionando-se apenas o conteúdo adequado. Após a leitura do resumo de cada um dos artigos encontrados foram selecionados apenas artigos considerados chaves para o download. Em seguida foi realizada a leitura completa dos textos. A análise dos dados deu-se por meio de informações descritivas a partir do conhecimento reunido e produzido sobre a temática investigada nesta revisão integrativa.

As buscas realizadas nas bases de dados, utilizando-se diversas combinações dos descritores, originaram 32 referências que após a primeira análise foram selecionados 24 artigos. Na segunda análise, em razão de não contemplarem os objetivos da pesquisa excluíram-se 19, sendo selecionados para compor a revisão integrativa 5 artigos.

Resultados e discussões

A formação de professores é uma temática assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no seu art. 62 onde diz que para ensinar na educação básica a formação deve ser realizada em cursos de nível superior, sendo licenciatura plena (BRASIL, 1996), e quanto a formação do professor do Ensino Religioso deve seguir o mesmo processo, pois como diz Freitas (2018), o Ensino Religioso é uma área do conhecimento, porém, em razão das polêmicas que envolvem a disciplina não existe consenso em nível federal e a formação se pauta numa constante luta ficando a mercê das resoluções estaduais não existindo uma normatização Federal como as demais disciplinas.

Nesse sentido, Gomes (2017) corrobora o pensamento de Freitas (2018) ao afirmar que o sistema educacional brasileiro ainda não enxergou um método de formação docente para o ER e que em razão disso não têm professores adequadamente qualificados para atuar nessa área e isso é prejudicial tanto para o aluno quanto para o professor.

Contudo, Gomes (2017) destaca o papel do FONAPER que tem ampliado a visão e produzindo 12 cadernos com temas significativos e

que conseguem direcionar o ER e a sua prática educativa. Porém, mesmo sendo o grande propulsor que vem direcionando a formação de professores nessa área, os avanços são desproporcionais frente as demandas comprometendo o trabalho docente na formação do indivíduo.

Para Valente (2020), a profissionalização do professor do ER é relevante, pois além da autonomia ele é munido de recursos e estratégias, construção de uma identidade profissional e competências específicas para uma prática pedagógica salutar e que responda as expectativas do aluno em formação e da legislação vigente.

Em relação a formação de professores do Ensino Religioso no Estado do Piauí, Ferreira (2017, p. 15), traçou o perfil dos profissionais que atuam na disciplina de Ensino Religioso no município de Altos-PI. Em sua pesquisa detectou que 57%, que constituem a grande maioria dos professores do Ensino Religioso, tem graduação e especialização em outras áreas de conhecimento e atuam como professores do Ensino Religioso; 29% possuem Licenciatura Plena em outra área do conhecimento sem especialização ou formação específica e que um percentual mínimo de apenas 14% tem titulação de Especialista em Ensino Religioso. Interessante observar que 72% desses profissionais pesquisados tem mais de 10 anos em sala de aula.

A mesma situação se repete nas demais regiões do Brasil e Menslin (2009) confirma situação semelhante ao analisar o perfil de professores do Ensino Religioso na região Sul do Brasil, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, onde foram encontrados dados de que 88,6% possuem formação superior e a área de formação é diversificada. Do universo pesquisado somente um professor tinha especialização para o Ensino Religioso e um total de 68,2% informaram nunca ter recebido qualquer tipo de capacitação específica para o Ensino Religioso.

Em situação semelhante aparece o estado do Amazonas onde Ribeiro (2017) e Santos (2020 p.45) afirmam ter um déficit de profissionais capacitados para a área do Ensino Religioso, os professores têm graduação, porém "poucos ou quase nenhum tem habilitação para trabalhar com este Componente Curricular".

Conforme Andrade (2016) o profissional do Ensino Religioso precisa de uma Licenciatura específica pois, sem esta não há

consistência na formação dele e a habilitação na área elevaria esse profissional para além da "confessionalidade" e capaz de pensar o fenômeno religioso.

Além disso, analisando a trajetória do curso de Ciências da religião da Unimontes em Minas Gerais, Andrade (2016), verificou que para a primeira turma do curso na referida Universidade foram exigidos diversos requisitos dentre eles destacamos este em que: o candidato estivesse em sala de aula e que não tivesse graduação, expondo assim a real situação do estado referente ao ER em que os professores dessa disciplina não possuíam nem a formação exigida pelo MEC para a atuação como profissional o que pode interferir negativamente na formação do aluno.

Junqueira (2016), em seu estudo sobre o provimento de professores para o Ensino Religioso mostra, que a partir da década de noventa houve uma mobilização com o objetivo de formar professores, ele apresenta as propostas de implantação e os cursos já organizados nos estados brasileiros apresentados na Assembléia Geral da CNBB em 1998.

Em síntese, ele apresenta um quadro dos estados que possuem de Licenciatura, Pós-Graduação, cursos e outros eventos variando de 20h a 120h e ainda outros cursos. Na época, houve um comprometimento dos estados em que a formação de professores para o Ensino Religioso se estabelecesse, o que não se materializou, podendo aqui ser citado o estado do Amazonas que conforme visto anteriormente, tem um quadro muito negativo e o Piauí que também apresenta a possibilidade de uma Licenciatura Plena, na época já em estudo, o que ainda não se materializou depois de 23 anos, até o presente momento em que esse estudo se realiza.

Embora o Piauí conte com uma formação específica em nível de especialização, conforme a resolução 188/2016, de 360h, não existe ainda no estado um curso de Licenciatura que contemple o Ensino Religioso. Em virtude de não ter sido encontrado pesquisas em relação a Teresina, a estimativa é que o quadro seja semelhante ao de Altos-PI pesquisado por Ferreira (2017). Como mostra a referida pesquisa, a procura pela formação específica oferecida pelo estado é baixa indicando que pode ser pouca atração pela disciplina, bem como falta de conhecimento a respeito da formação ofertada pelo Estado.

Assim sendo, a autora em suas observações na coleta de dados percebe que há um certo desconforto por parte dos que não tem a habilitação específica, e que muitos estão na disciplina apenas para complementar carga horária e que isso também pode motivar o professor a não buscar a formação específica.

Ao se comparar os dados da pesquisa de Oliveira (2012), realizada numa escola confessional do Piauí, ele descobriu sobre a escolaridade dos professores que 61% das professoras têm Pós-Graduação, enquanto para o Ensino Religioso apenas 14% têm uma especialização na área em que atua, deixando discrepante e relegando o Ensino Religioso a uma disciplina sem importância.

Conforme Baptista (2015), as pesquisas indicam que o curso mais conveniente para a profissionalização do professor de Ensino Religioso é o de Ciências da Religião, pois além de uma natureza interdisciplinar tem um vasto campo teórico, bem como metodologia específica para o embasamento do fenômeno religioso e um campo mais diversificado em se tratando de religiosidade, sendo portanto, uma graduação adequada para a formação de professores do Ensino Religioso.

Considerações Finais

O Ensino Religioso no Piauí assim como nos demais estados brasileiros tem suas raízes no Ensino da Religião. A temática sobre a profissionalização docente e o perfil do professor do Ensino Religioso na rede municipal de Teresina, buscou conhecer o perfil desse professor na construção da sua profissionalização gerando reflexões acerca do distanciamento entre a prática e o discurso a respeito do Ensino Religioso no ensino Público de Teresina.

Dessa forma, faz-se necessária a valorização do profissional do Ensino Religioso uma vez que ele faz parte como componente curricular obrigatório na educação básica. Entende-se que não pode ser diferente: se para lecionar matemática, química dentre outras disciplinas existe a necessidade de uma Licenciatura específica, por que razão não seria para o Ensino Religioso uma vez que tem sido tão debatido em todo país e está assegurado em lei como componente obrigatório do ensino?

Porém, ao procurar descrever o perfil do professor do Ensino Religioso na rede municipal de Teresina percebeu-se a necessidade de mais pesquisas na área, pois dentro das bases de dados não foram encontradas pesquisas que possibilitassem traçar o perfil desse profissional a partir da sua profissionalização. Foram encontrados dois estudos sobre o Piauí que mostraram um perfil incoerente com o que prescreve a Legislação do Estado quanto a formação de professores para esta área.

Dessa forma, o processo de construção da formação dos docentes do Ensino Religioso no Piauí não caminha na mesma linha das demais formações existentes dentro do Estado; o que se percebeu a partir dos dados analisados é que o Ensino Religioso apesar de constar na legislação como um componente curricular, não segue os mesmos critérios das demais disciplinas, ficando assim, ao encargo de professores generalistas, e embora existindo a orientação da Secretaria de Educação (SEDUC) através de resoluções homologadas direcionando os profissionais a ministrarem a disciplina, surge então, um questionamento: como um profissional sem a formação específica poderá compreender orientações de cunho específico?

Portanto, avaliar o perfil do professor do Ensino Religioso na rede municipal de Teresina no processo de construção da sua profissionalização docente é um desafio que carece de maior aprofundamento em dados que não foram possíveis coletar nesta pesquisa, deixando assim, uma lacuna a ser preenchida num outro momento, já que a falta de mais pesquisas é um fator limitante para o presente estudo. Entretanto, as reflexões aqui levantadas deixam a percepção de que hoje, o Ensino Religioso em Teresina conta com profissionais generalistas, mesmo que a resolução 188/2016 do Estado do Piauí oriente para uma formação específica, e que contemple tanto o fenômeno religioso quanto psicopedagógico nos saberes a serem dominados pelo professor, e isso não se sustentou nas pesquisas aqui encontradas.

Sendo assim, fica em aberto a questão para uma pesquisa de campo mais aprofundada e que possa coletar esses dados de forma consistente e satisfatória.

Referências

- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. **Ensino Religioso e formação docente: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012.** 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento.** Rever, v. 15, n. 2, p.107-125, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso (PCNER).** _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DASSOLER, Olmira Bernadete.; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a Profissionalização docente: características, ousadia e saberes.** In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em: 16 out. 2021.
- FERREIRA, Eliete Quixaba. **Ensino religioso e formação docente: os critérios de contratação de professores para a disciplina de ensino religioso no estado do Piauí.** Vitória: UNIDA/Faculdade Unida de Vitória, 2017.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GOMES, Francisco Fernandes; SCHIER, Dirlei Afonso. **Ensino religioso na formação integral.** Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVII, Nº. 000099, ISSN 2236-6717, 05/01/2017. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/tcc_artigo_ensino_religioso_na_formacao_integral-2.pdf, acesso em 22 jun. 2020.
- GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso>. acesso em 18 de outubro de 2019.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino religioso no Brasil.** 2 Ed. Rev. e Ampliada. Curitiba/Paraná: Editora Universitária Champagnat/PUC, 2011.

_____. **Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97.**

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, 2016.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **A formação do professor de ensino religioso no Paraná.** Universidade Estadual de Maringá. Vol. 5 n° 9 jan/jun 2010, p. 187-198. Educere et Educere. Revista de Educação.

MESNSLIN, Douglas Jeferson. **Perfil do professor de ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental da rede educacional adventista no Sul do Brasil.** 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 10 sep. 2008.

OLIVEIRA, Maria das Graças Ferreira de. **Espiritualidade e currículo: a voz dos professores de uma escola confessional do estado do Piauí.** 2012. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Claudia Andrade Torres. **Desafios na formação para docentes de Ensino Religioso.** In: Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. 2017. p. 103-109.

SANTIAGO, Edalza Helena Bosetti. **Formação acadêmica para a docência da disciplina ensino religioso deliberada pelos conselhos estaduais de educação da Região.** Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2014.

SANTOS, Raimunda Mota dos. **Formação de professores e professoras e a prática docente no ensino religioso nos anos finais do ensino fundamental no Amazonas.** 2020. 200 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; MALACARNE, Vilmar. Formação do professor de ensino religioso: estudo das grades curriculares nos cursos de pedagogia presencial da cidade de Cascável-PR. **História: Questões & Debates, Curitiba**, n. 61, p. 281-302, jul./dez. 2014. Editora UFPR.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do; Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas. Revista HISTEDBR on-line, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 1, n. 14, p. 1-17, jun./2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1248/1060>>. Acesso em: 14/10/2019.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza?** um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e233381, 2020.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR, O BRINQUEDO E O JOGO

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro (UFPA)¹

Introdução

Etimologicamente o termo "lúdico" deriva da palavra latina "ludus", que significa jogo e/ou brincar. Na educação infantil, segundo Basei (2008), o lúdico serve como ferramenta pedagógica capaz de ampliar conhecimentos a partir de um ambiente diferente do familiar, aumentando suas experiências sociais, culturais e educativas, também colabora para alargar o universo da criança, inserindo estímulos, pelos quais ela tenha a oportunidade de vivenciar novas experiências.²

Partindo dessa premissa defendida por Basei (2008), as brincadeiras, os brinquedos e os jogos, que são utilizados como ferramentas lúdicas, tomam dimensões observáveis sob diferentes aspectos pedagógicos, capazes de formar um conjunto de representações educativas, que podem contribuir para despertar na criança a vontade de examinar, pesquisar, indagar e assim adquirir novos saberes e habilidades.

Para Vygotsky (1988), com as atividades lúdicas, a criança pode desenvolver a imaginação, ao fantasiar e representar imagens; a concentração, quando converge para si uma ideia, tornando-a mais independente; a cognição, na medida em que passa a perceber e tomar conhecimentos e decisões num processo mental de reconhecimento; sem contar habilidades e competências interpessoais. Assim, a ludicidade apresenta-se como uma ferramenta pela qual a criança introduz-se e entende o mundo, adquire posicionamentos sociais, por exemplo.

Uma questão problematizadora que se deve refletir com relação a ludicidade é como ela pode se converter de uma prática prazerosa e informal para uma ferramenta capaz de influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Tal questionamento torna-se

¹ Mestre em Educação; Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: brunodanielmont@gmail.com

capital para quem queira entender a ludicidade no contexto da Educação Infantil, a fim de que seja desenvolvido um olhar sobre o lúdico de acordo com a sua devida aplicabilidade no contexto escolar.

Uma das vantagens da ludicidade é que ela também pode se apropriar das diferentes expressões artísticas (música, teatro, dança, etc.), e pode influenciar no desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Essa apropriação pode ser através de um conteúdo facilitador da aprendizagem, explorando o desenvolvimento corporal e/ou explorando a sensibilidade criativa da criança.

Neste sentido, a arte e a ludicidade na Educação Infantil têm como um de seus objetivos fazer com que sejam atendidas as necessidades da criança a fim de ajustá-la em seu meio sociocultural e com isso estabelecer a aquisição de saberes e habilidades importantes para o seu desenvolvimento.

Logo, as atividades lúdicas na educação infantil podem se apropriar das linguagens artísticas, não apenas pelo valor estético que proporciona à criança, mas que busca valorizar a música, a dança, o teatro, entre outras expressões artísticas com o objetivo de contribuir ao processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, a utilização da música na educação infantil, segundo Novais (2019), não visa a especialização e formação técnica, mas sim, valorizar a vivência e compreensão da linguagem musical. Com objetivo de facilitar a abertura de canais sensoriais e otimizar a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser (NOVAIS, 2019).

Neste sentido, segundo Novais (2019), as atividades lúdicas com música se constituem uma ferramenta abrangente de educação, pois propicia um processo pedagógico participativo que cativa a criança e propicia um ambiente motivacional, onde são favorecidas a sua sensibilidade criativa, socialização e autonomia.

Metodologicamente esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica. Para tal foram explorados estudos científicos publicados em periódicos, disponíveis para consultas em base de dados relevantes tais como: Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, entre outros portais específicos.

As palavras-chave buscadas foram: “lúdico na educação infantil” e “ludicidade na educação infantil”. Também foi realizada a leitura exploratória de materiais bibliográficos como: livros e sites. O

processo de leitura dos materiais foi finalizado por meio de uma leitura interpretativa que buscou relacionar a temática proposta com o objetivo da pesquisa, possibilitando a construção de ideias próprias.

Esta pesquisa dialoga com autores que tratam de temas relacionados com a temática da ludicidade e da educação infantil, como: Moyles (2016), Piaget (1951), Vygotsky (1984), Kishimoto (1997) entre outros. Estruturalmente, o texto está dividido em: 1) Introdução; 2) O brincar e a ludicidade; 3) O Brinquedo e os jogos como instrumentos de ludicidade; 4) Considerações finais.

O brincar e a ludicidade

O brincar pode ser entendido como ato ou ação por meio da qual a criança pode se transferir para uma atmosfera privada de responsabilidades, seja ela oral ou escrita, que exija movimentos de corrida ou estáticos. Ele se encontra nas diversas fases de vida do indivíduo e tem atualmente sido motivo de investigações. Como afirma Moyles (2016), devemos considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos (MOYLES, 2006, p. 13).

Para Piaget (1951), no período que compreende os 2 a 6 anos de idade, o indivíduo desponta enfaticamente do brincar. Para o autor há dois tipos de brincar: o brincar simbólico, em que se observa o mundo alegórico, próprio do que não corresponde ao que é palpável; e o brincar prático relativo à sensibilidade e à capacidade de realização de movimento do bebê.

O brincar prático inclui o brincar sensório-motor e exploratório do jovem bebê – especialmente, dos 6 meses aos 2 anos; “o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até os 6 anos (...)” (PIAGET Apud MOYLES, 2006, p. 25-26).

Podemos dizer assim que, “na educação infantil, as atividades do brincar podem promover a maioria dos objetos da educação dos primeiros anos em todos os seus principais aspectos: social, intelectual, criativo e físico” (MOYLES, 2006, p. 29).

Desta forma, o brincar tem como objetivo possibilitar momentos de interação entre a criança que pode estar sozinha ou em

grupo. Durante o ato de brincar, o professor deve guiar a criança para compreensão do mundo e das ações humanas nas quais se inserem cotidianamente. Para que assim, garanta que a atividade lúdica possa permitir que a transmissão espontânea de experiências, conforme motivações internas da criança, aconteça de forma prazerosa.

Pois o brincar é parte integrante da ludicidade e tem fundamental importância no cotidiano da criança e deveria ter lugar de destaque no período da educação infantil. Como afirma Luckesi (1996, p.19), “tomando por base os escritos, as falas e os debates que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência (...)”.

Logo, o brincar em um sentido lúdico deveria ser parte integrante do planejamento curricular e dos espaços de educação infantil, contudo a falta de compreensão da ludicidade na vida escolar é ofuscada pela importância dada às disciplinas do currículo que focam apenas no acúmulo de conhecimento.

Neste sentido, o brincar traz vantagens que vão além do currículo escolar, como por exemplo: o desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, o estímulo da imaginação e das habilidades, pois podem ser trabalhadas independente da faixa etária das crianças, basta fazer adequações das regras e formas de aplicação.

Para Vygotsky (1984), as brincadeiras oferecem à criança a possibilidade de ultrapassar os seus limites, ou seja, o mundo da criança é rico e mutável e inclui, permanentemente, jogos de fantasias e realidade. Piaget (1967, p. 49) afirma que é brincando que “a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”.

Brincando a criança experimenta sentimentos básicos como o respeito, a empatia, a tensão, aprende a lidar com o fracasso e também recria situações do cotidiano a fim de ingressar em uma realidade, onde a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente seu mundo interior.

Dessa forma, segundo Piaget (1967), a ludicidade faz com que a criança avance no seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e motor que se entrelaçam de forma prazerosa, criativa e dinâmica.

O Brinquedo e os jogos como instrumentos de ludicidade

Na ludicidade, tanto o brinquedo quanto o jogo são instrumentos que cumprem finalidades educativas e têm papel importante enquanto construtores de saberes. Em uma perspectiva lúdica, o brinquedo deve assumir uma função educativa capaz de reunir dentro de uma mesma situação o brincar e o educar, efetuando a construção do conhecimento desejado pelo professor. Segundo Vygotsky (2007), o brinquedo pode oferecer opções imaginativas para a criança, dando-lhe a perspectiva de criar coisas novas e se expressar ampliando sua visão, como se estivesse utilizando o foco de uma lente de aumento.

Um questionamento que deve ser feito pelo educador ao utilizar o brinquedo na sala de aula é: que espécie de melhoria ao processo educativo o brinquedo pode trazer? Partindo desse questionamento é importante que o educador tenha consciência do brinquedo como instrumento educativo que serve como recurso pedagógico para as situações de ensino-aprendizagem.

Assim, surgiu uma nova categoria de análise: o brinquedo educativo -, que na perspectiva da ludicidade passa a ser visto como algo pedagógico e ao mesmo tempo prazeroso. Neste sentido, o brinquedo não é apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir, mas uma ferramenta lúdica capaz de contribuir para seu desenvolvimento educativo, fortalecendo a sensibilidade em relação ao mundo que a circunda e contribui para o seu conhecimento.

Neste universo particular, a atividade lúdica com brinquedo pode impulsionar a criança a obter maior compreensão acerca do mundo e estabelecer relações com outras pessoas. Nesse sentido é muito importante que os educadores que utilizam brinquedos como recursos didáticos, possam entender que a criança está aprendendo a ter consciência de si mesma; como afirma Luckesi (1996, p.18) “[...] comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem vivencia em seus atos.”

Outro instrumento que pode ser utilizado como recurso de ludicidade é o jogo. Segundo o dicionário Aurélio online, o termo

“jogo” como uma atividade física ou mental fundamentada nos sistemas de regras que definem a perda ou o ganho por um motivo extrínseco.

Como categoria de análise existem diversos tipos de jogo: os individuais, os imaginativos, os sociais, turbulentos, desordenados, representação de papéis, entre outros. Por exemplo, Kishimoto (1997) nos diz que durante o jogo do faz de conta, há uma forte presença da situação imaginária que pode ser sem limites, contudo no jogo de xadrez há regras padronizadas e limitadas o permite a movimentação das peças objetivamente. “Já a construção de barquinhos exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas, também a habilidade manual de operacionalizá-lo.” (Kishimoto, 1997, p.13).

Para Kishimoto (1997), se para um observador externo à ação da criança que se diverte, por exemplo, atirando com baladeira em pequenos animais; é um jogo, uma brincadeira, para uma comunidade indígena este ato nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça que é necessária para a subsistência da tribo. Então para a criança, o seu ato tem uma concepção (vista como jogo) e para os adultos tem outra acepção (de preparo). Assim, dependendo do significado atribuído a uma mesma conduta, o jogo pode ser visto como não-jogo em diferentes culturas.

Na concepção Kishimoto (1997), o jogo não é apenas uma disputa, uma concepção, e nem apenas um fruto da imaginação, da fantasia da criança. Ele faz parte do cotidiano infantil, tornando-se um canal de comunicação com o mundo adulto. Por isso, ele deve ser uma atividade espontânea do ser humano, onde a essência é o elemento de ludicidade, do prazer proporcionado durante a atividade, não se esquecendo da criatividade.

Logo, incentivar o trabalho em grupo na busca de soluções coletivas, na prática de ideias em que a cooperação é mais importante que a competição. O jogo se torna muito mais rico quando é permitido participar ativamente, deixando-se discutir sobre o que saber do jogo.

No contexto da educação infantil, o professor deve explorar o jogo como ferramenta de ludicidade, apresentando e discutindo e reelaborando novas regras para jogos existentes, o que levará a

elaboração de novas concepções da realidade, conseqüentemente, criando outras possibilidades de jogar.

No campo da educação infantil, há um consenso que se deve oportunizar às crianças experiências de ludicidade com vista a melhorar a aprendizagem, todavia, isso representa um grande desafio para os educadores porque muitos ainda não compreendem que a ludicidade só apresenta efeitos relevantes se estiverem de comum acordo com disposições moral e social. Em que a falta de correções pode desencadear circunstâncias lúdicas irregulares e insuficientes em alguns ambientes de Educação Infantil.

Podemos dizer que, nesse contexto, o brincar, os brinquedos e os jogos devem ser aprimorados ludicamente. Assim, o professor que prima pelo melhor desenvolvimento de seus alunos, ao determinar a natureza e/ou características capazes de fazer prosperar a abundância de valores necessários ou proveitosos em sala de aula, deve se apropriar da ludicidade.

Para isso, faz-se interessante um pensar crítico sobre a maneira de relacionar o currículo escolar com a ludicidade, de forma que o professor reflita sobre o modo como o aluno explora, percebe e experimenta o mundo que o circunda. Entretanto, é necessário que o professor da Educação Infantil compreenda o brincar, o brinquedo e o jogo como atividade lúdica. Pois é com essa compreensão e discernimento que o profissional, ao se dedicar à Educação Infantil, poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Considerações Finais

Na Educação Infantil, a ludicidade apresenta-se como recurso que pode contribuir para elevar o modo de pensar e sentir das crianças, de acordo com suas possibilidades físicas e cognitivas, possibilitando a conquista de novos saberes. Nesse sentido, a ludicidade se apresenta como importante ferramenta a serviço do professor da educação infantil, pois promove oportunidades de ampliar não apenas a socialização, mas também explorar os conteúdos do currículo escolar.

Pode-se dizer que a ludicidade na educação infantil representa um importante instrumento que merece atenção dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, mas cabe principalmente aos educadores a utilização devida dessa ferramenta. A fim de criar

situações para que a criança possa desenvolver os diversos aspectos emocionais, sociais e culturais necessários para esse período do processo educativo do ser humano.

O professor da educação infantil ao compreender a importância da ludicidade deverá propiciar brincadeiras, brinquedos e jogos capazes de contribuir para que a aprendizagem da criança seja agradável. Por fim, podemos dizer que a ludicidade possibilita que a criança possa adentrar entre em seu mundo imaginário e, ao mesmo tempo, com o mundo da realidade, o que eleva seu universo cultural e cria novos conhecimentos.

Assim, o educador deve compreender que, quando a criança iniciar seu mundo de descoberta, é fundamental que a educação ofereça ferramentas capazes de potencializar esse processo e que a escola seja uma construtora de saberes a partir dos interesses que ela manifesta.

Neste sentido, a ludicidade auxiliará o trabalho do professor, dando-lhe suporte nas atividades de ensino. Contudo, a ludicidade não será um fim em si mesmo, mas um elemento propulsor do processo educativo, pois as atividades prazerosas que ela proporciona trazem novo significado e motivação para a sala de aula na Educação Infantil.

Referências

- ARANHA, Fábio. **Ludicidade e história**. Revista Nós na Escola Ano 3, nº. 306, 2006. Disponível em: WWW.multirio.rj.gov.br/nosdaescola
- BASEI, Andréia Paula. **A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**, 2008. Disponível em: < <http://www.rioeoi.org/deloslectores/2563Basei.pdf> >. Acesso em: janeiro de 2022.
- BOMTEMPO, E. (coord). **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: USP, 1986.
- DIMESTEIN, Gilberto. ET. AL. **Quebra cabeça Brasil: Temas de Cidadania na História do Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo na educação: Considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez 1996.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação Infantil**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Armed, 2002.
- NOVAIS, Gisele Mukai de Miranda. O brincar e a brincadeira dentro da educação infantil. **Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos**. Vol. 19, n. 01 (Abril, 2019), SP.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ORNELAS, Maysa Barreto. **O lúdico na escola Inclusiva**. 2007.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **La Psychologie de l Intelligence**. Paris: Colin, 1943. [**A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967.
- YIGOTSKY. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

GÊNERO EM ESTUDO: O E-MAIL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADO PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO-PNLD TRIÊNIO 2012-2014

CANTUÁRIO, Antonio Artur Silva (UFPI)¹

Introdução

As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) ampliaram as possibilidades de atividades sociocomunicativas no universo virtual (internet), com uma série de mudanças nas formas de estar no mundo, sobretudo de estar junto. Como observa Kenski (2012, p. 23), “As NTIC, caracterizadas como midiáticas, são mais do que simples suportes. Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo e sociedade”.

Isso significa que, nesse universo, destaca-se uma mudança na dinâmica de leitura, agora hipertextualizada, passando um texto a ser apenas um ponto de partida para inúmeros outros, sem limites de chegada, pois, através de *links*, se abrem portas e mais portas para novos textos. As práticas de linguagem, agora em um suporte multimidiático, conduzem a práticas de letramento digital, isto é, segundo Xavier e Marcuschi (2010, p. 46), “[...] Ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Nesse sentido, é adequado situar o papel da escola frente às novas mudanças no modo como as pessoas interagem através da língua(gem), pontuando-se na agenda de estudos escolares o ensino de gêneros, em especial, os gêneros que emergem das digitalidades. Isso pressupõe a inclusão, nas aulas de língua portuguesa, a análise e produção autêntica de gêneros diversos, sobretudo, aqueles que fazem parte da vida do alunado, como o *e-mail*. O uso desse gênero

¹ Doutorando em Linguística na Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: antonioartursilvacantuario@hotmail.com

tem se tornado cada vez mais presente na vida dos alunos, haja vista que por eles se pode enviar trabalhos, acessar materiais e até mesmo trocar mensagens importantes de cunho mais formalizado.

Diante do panorama de discussão dos modelos de ensino de língua materna e da proposta que vem se consolidando no Brasil, de tomar o texto em seus diversos gêneros como objeto de ensino e aprendizagem, é importante ampliar e aprofundar conhecimentos, discutir e analisar como a abordagem de um gênero que surge em meio ao contexto não impresso é didatizado em livros didáticos. A condução do ensino de língua materna, do ponto de vista da escola, deve conduzir à formação de pessoas capazes de exercer sua cidadania num mundo cada vez mais interativo.

As reflexões apresentadas neste trabalho objetivam verificar no campo do ensino de língua materna, sobretudo dos materiais didáticos, de que modo o *e-mail* é descrito e caracterizado em um livro didático de língua portuguesa e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aprovado no triênio de 2012 a 2014, percebendo-se aspectos de sua didatização, uma vez que este gênero, ao sair de seu suporte natural, adentra outro ambiente, o impresso.

Há pouco consenso sobre o fato de que o e-mail é gênero ou suporte. O livro didático analisado, ao longo do capítulo de que o apresenta, designa o e-mail como gênero. Paiva (2010) também concorda que o e-mail, pelo seu funcionamento e por conduzir uma prática de linguagem, é um gênero. Nesse sentido, concorda-se que, se toda prática de linguagem implica em gêneros peculiares a cada esfera de comunicação, concorda-se que o e-mail, enquanto emergente no contexto digital, reelabora-se em um gênero e que também incorpora outros gêneros em sua composição. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são plásticos, maleáveis e, por nada, responsivos.

A análise constitui-se de um capítulo de livro didático, no qual o *e-mail* foi analisado, tomando-se por base os conceitos, as atividades e a proposta de sua produção pelo referido recurso didático. Utilizou-se as categorias bakhtinianas (o estilo, o conteúdo composicional e o tema) para proceder à análise, cotejando com as reflexões sobre o processo didático desses elementos constituintes do gênero. Assim, as reflexões, além de descritivas, fomentam a

geração de dados aplicados ao ensino, uma vez que poderão provocar os leitores a observarem sua prática docente, por exemplo, no tocante à produção de material didático de língua materna.

As seções seguintes estão organizadas da seguinte forma: na seção 2, apresentam-se as discussões sobre a linguagem no meio digital; a seção 2.1 focaliza a abordagem dos gêneros discursivos digitais; a seção 3 traz as análises seguidas das reflexões finais e referências.

O ambiente digital: questões de linguagem

Em se tratando dos textos que circulam no universo digital, vê-se um novo modo de ler e escrever: antes, apenas a caneta e o papel, lendo-se da esquerda para a direita, agora, as letras atravessam o mundo virtual, interagindo com outras semioses, em tamanhos e tonalidades diferentes, numa leitura dinâmica, não linear, bem como desencadeando um processo de autoria dessacralizadora, se comparado aos textos da mídia impressa.

Isso implica também no modo como os indivíduos agem, processam e constroem sentidos socialmente. Essa evolução da escrita exige novas habilidades, como, por exemplo, clicar, teclar, ler com várias janelas de navegação, usar atalhos para unir letra à imagem, estabelecer links, etc.

Sobre as novas possibilidades de navegação e construção de sentido no oceano digital, Xavier (2010, p. 208-209) enfatiza o seguinte:

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos, e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde os sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital.

O autor evidencia que, além de o espaço digital propiciar outras formas de linguagens, é necessário pensar a questão do suporte que se desdobra, dentre outros aspectos, nos processos de escrita dos textos, claro, reconfigurada e com outras possibilidades de exibição,

já que o próprio autor compreende a necessidade e a presença da palavra, agora, no mundo digital.

Esse processo de reconfiguração do suporte exige dos indivíduos um preparo técnico para escrever na tela, bem como construir sentidos no interior desses gêneros, considerando que, por exemplo, o *e-mail* é arquitetado com uma série de semioses que só ganham autenticidade no interior das máquinas de informática com ou auxílio de *softwares* de texto e a internet. Um exemplo são as ferramentas de anexo de materiais audiovisuais e o endereçamento da mensagem, que só ganham funcionalidade diante da necessidade anexar um arquivo a alguém, mediante uso da internet e do computador.

Pereira (2005, p.15) afirma que os novos aparatos tecnológicos são importantes instrumentos para se ensinar a ler e escrever, no entanto, ressalta que no processo de situar a leitura e a escrita, socialmente, no ambiente digital, vai além de aprender a usar, por exemplo, as teclas de um computador (ROJO, 2013, 2015). A informática constitui-se, assim, como um mecanismo de popularização no acesso a conteúdos diversificados, “mas não necessariamente em inclusão social”.

Segundo Coscarelli (2005) e Soares (2009), a dinâmica dos textos nos oceanos da internet, bem como em qualquer prática comunicativa, é parte de um processo que envolve eventos nos quais os indivíduos passam, de fato, a vivenciar a interação por meio dos gêneros. Para isso,

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento. (PEREIRA, 2005, p.17).

Nesse sentido, as autoras conduzem à seguinte reflexão: o uso das ferramentas digitais e a importância do mediador no processo de promoção de condição de atividades e pedagogias que ajudem os discentes a lidarem com essas tecnologias. É então, para as autoras, necessário que os alunos aprendam não só a digitar, mas também

produzir conhecimento crítico e ler sob diferentes pontos de vista o que se digita e o que se compartilha através dos *links* de interação.

Desse modo, tomando por base as reflexões que concernem aos gêneros discursivos digitais e sua presença em livros didáticos, compreende-se que no ambiente digital há muito mais que palavras formando enunciados. O que há é uma cadeia hipertextual capaz de conectar, ao mesmo tempo, com várias janelas na tela do computador, sem trocar de página, textos híbridos, numa quebra sequencial em que um único link pode subsidiar um universo de leituras múltiplas.

Portanto, há uma diversidade de linguagens a ser explorada pela escola, pelos professores e pelos alunos, e os livros didáticos atuam nesse processo como instrumentos de mediação desse conhecimento. Nesse sentido, é adequado compreender, como será visto na próxima seção, como os gêneros discursivos se constituem enquanto práticas sociais no meio digital.

Gêneros discursivos no ambiente digital

Durante muito tempo, os gêneros discursivos foram estudados sob a perspectiva literária, focando-se a análise nos aspectos formais e conteudísticos. A abordagem contemplava os aspectos distintivos e significativos entre os gêneros lírico, épico e dramático.

Contudo, as discussões nesse trabalho inserem-se no fato de que os gêneros são compreendidos em função das demandas sociocomunicativas dos indivíduos, sujeitos às transformações no modo de se relacionar e marcados por uma relativa estabilidade e, conforme Miller (2009), como formas de ação social situadas.

Miller (2009), assim como Bazerman (2006) e Swales (2009), entende os gêneros como formas retóricas dinâmicas, isto é, ações sociais subjacentes a uma lógica compartilhada por um determinado grupo social e que permitem aos seus usuários se comunicarem, engajando-se em formas de compartilhar saberes e ideologias que sinalizam o contexto do qual demanda sua ação.

Bakhtin (2011), em uma concepção interacionista, destaca a importância das diversas esferas de atividade de comunicação e os variados enunciados que emergem dessas abstrações e se concretizam na coletividade. Segundo o teórico russo, os gêneros

possuem: uma estrutura composicional, organizada textualmente e relativamente estável; o estilo, que se relaciona aos modos de uso da língua para realizar os propósitos do gênero; e o tema, mais ligado à ideia de que determinados conteúdos temáticos são prototípicos a determinados gêneros. Os gêneros discursivos são heterogêneos e refletem não só a estrutura composicional, como também a organização da prática que os tornam próprios à determinada finalidade comunicativa.

Além disso, o autor ressalta o aspecto social relacionado aos gêneros, visto que os apreendemos na relação com o outro, agindo e percebendo regularidades que vão se tornando mais reconhecíveis no modo como os gêneros vão se constituindo. Aprender um gênero implica não só na apropriação formal de sua composição, mas de uma consciência crítica de gênero.

Diante disso, com o avanço da tecnologia, sobretudo, no que diz respeito às mídias digitais, percebe-se um híbrido de linguagens que se materializam no/através dos gêneros discursivos que emergiram nesse espaço. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros que circulam nesse ambiente têm gerado polêmicas quanto à sua natureza e às implicações dessa nova forma de se comunicar para as práticas sociais e a própria linguagem como um mobilizador dessas relações.

Para essas novas formas de ser e agir socialmente no universo virtual, Lévy (1999, p.17) cunhou o neologismo *cibercultura*, com o qual define o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento de *ciberespaço*”. Nesse universo, destaca-se uma mudança na dinâmica de leitura, agora hipertextualizada, passando um texto a ser apenas um ponto de partida para inúmeros outros, sem limites de chegada, pois, através de *links*, se abrem portas e mais portas para novos textos.

Conforme Marcuschi (2010), os gêneros que emergem no contexto digital são relativamente variados, manifestando aspectos inerentes ao contexto impresso e oral, sendo, nesse sentido, vistos como formas híbridas que evocam diversas esferas de comunicação humana, moldando-se ao ambiente virtual e exigindo dos indivíduos novas habilidades de escrita e leitura.

Os gêneros discursivos constantes na tela do computador caracterizam-se por

relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, **som**, **imagem**), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. [...] faz parte de nossa experiência como leitor integrar de forma significativa textos verbais e visuais, assim como orientar nossa leitura por uma série de recursos visuais, utilizados de forma funcional no processo de disponibilização da informação nos textos impressos [...]. (BRAGA, 2010, p.180).

Assim, alguns aspectos, segundo Braga (2010), podem diferenciar os gêneros impressos daqueles que circulam na *web* como: imagem, som, clicagem e o próprio modo de encaminhar a leitura via hipertexto, que se constituem, nesse sentido, como fundamentais estratégias estilístico-composicionais dos gêneros próprios do suporte virtual. O espaço digital mostra-se como um aspecto que interfere na natureza dos gêneros, não apenas moldando-os estruturalmente, mas possibilitando variadas formas de interagir com seu caráter multissemiótico e imperativos sobre como ler e escrever em outro espaço, agora, pluriforme.

Marcuschi (2010) e Braga (2010) reforçam essa afirmação, considerando a diversidade semiótica dos gêneros discursivos em ambientes digitais. E argumentam em prol disso, ainda, três aspectos que constituem diferenças entre a linguagem da internet e as demais formas de se comunicar: uma escrita diferenciada que faz surgir neologismos, abreviação e siglas, um maior número de semioses e a reelaboração de gêneros discursivos com maior intensidade.

A seção seguinte apresenta o resultado das análises em contexto do referencial teórico que foi utilizado para amparar as discussões e subsidiar reflexões sobre a abordagem do e-mail inscrito como objeto de ensino em um livro didático.

A didatização do e-mail no livro didático: coleção *Português Linguagens*

Nesta seção será analisado o capítulo intitulado “Trabalhando o gênero *E-mail*”, sendo o único capítulo da obra *Português: linguagens*

em que consta o estudo de um gênero discursivo digital. Além disso, o referido capítulo foi analisado levando em conta todas as informações que nele constam acerca do *e-mail*, desde aspectos contextuais e contedúísticos a informações constantes nas questões de leitura e interpretação.

O capítulo inicia-se com um breve histórico sobre a internet, bem como apresenta, de forma contextualizada, algumas características do ambiente virtual: as economias linguísticas do internetês e o hipertexto, que permitem o processamento múltiplo de informações, simultaneamente; as páginas de vídeos (*youtube*) e fóruns de discussão virtual. Ao explanar sobre tais elementos, os autores do livro enfatizam dois gêneros digitais que circulam na internet: o e-mail e o comentário.

Nas páginas subsequentes, trabalha-se, a princípio, o *e-mail*, do qual o livro traz uma imagem (figura 1). Anterior à imagem, os autores situam o contexto de produção em que foi produzido o *e-mail*, ressaltando-se os interlocutores, a situação de comunicação e a finalidade para a qual foi destinado.

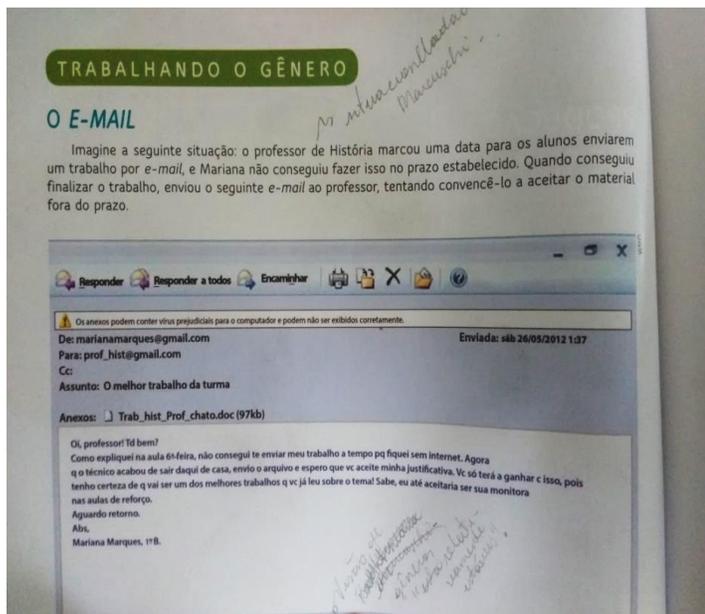


Figura 1: Seção Trabalhando o gênero e-mail
 Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 118)

A imagem permite visualizar alguns elementos da tela do computador ao abrirmos um e-mail. No entanto, essas ferramentas só podem ser melhor trabalhadas a partir do monitor, pois sua funcionalidade só é possível mediante o suporte digital, ou seja, de fato, só se pode demonstrar sua função para a composição do gênero pelo auxílio do computador. Um exemplo a destacar é o elemento “assunto”, um importante guia na decisão da continuação ou não do diálogo, no sentido de que “é um elemento crítico na tomada de decisão sobre prioridade de leitura ou até de descarte do texto”. (PAIVA, 2010, p.103).

Seguem as atividades propostas para o trabalho com o referido gênero:

1) Os programas de computador que enviam e recebem e-mails registram importantes dados referentes às mensagens recebidas e enviadas, tais como endereço de e-mail de remetente e destinatário, títulos de arquivos anexos, assunto, data, hora, etc. Em relação ao e-mail em estudo, responda:

- Que justificativa a aluna deu para não ter enviado o trabalho por e-mail e, seguindo a mensagem, quando o problema foi resolvido?
- Qual o dia e o horário em que a mensagem foi enviada?
- Suponha que o professor não aceitou a justificativa da aluna. Tendo em vista os dados da mensagem que aparecem na tela do computador, dê uma possível razão para essa decisão do professor?

2) A estrutura do e-mail é relativamente livre. Geralmente, há um vocativo, um cumprimento, o desenvolvimento do assunto e a despedida e assinaturas. Apesar da liberdade quanto à estrutura, porém, é importante que não se perca de vista a situação de comunicação.

- No e-mail que enviou ao professor, como Mariana nomeou o assunto?
- Levante hipóteses: essa escolha da aluna foi adequada? Justifique sua resposta.

3) Além de não aceitar a justificativa do atraso na entrega do trabalho, o professor podia se sentir ofendido com o e-mail de Mariana e, por isso, não se dispôs a convidá-la para ser monitora nas aulas de reforço.

- Entre os itens registrados no e-mail, qual podia fazer com que o professor se sentisse ofendido?

- Releia o trecho do e-mail e discuta: A maneira como Mariana se expressa nesse trecho do e-mail podia influenciar o professor na decisão de aceitá-la como monitora? Justifique sua resposta.
- 4) Em alguns gêneros digitais, como o e-mail e o bate-papo, a linguagem não segue a norma padrão escrita. Observe a linguagem empregada no e-mail em estudo.
- O que está em desacordo com a norma padrão escrita?
 - Levante hipóteses: no e-mail lido, a linguagem pode ser considerada inadequada?
- 5) Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, reescrevam o e-mail de Mariana, tornando-o mais adequado ao objetivo que ela tinha em vista ao escrevê-lo. Para isso, considerem: finalidade do e-mail, perfil dos interlocutores, assunto, estrutura, linguagem. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.123).

Nesse sentido, Paiva (2010) caracteriza esse elemento, o assunto, do e-mail como sendo um filtro que seleciona o que é necessário para suas finalidades comunicativas e, ainda, que dá prosseguimento ou não a um determinado diálogo. E sobre o diálogo, é adequado ressaltar que “o processo de leitura das mensagens não é obrigatoriamente linear, pois o leitor lê-las por hierarquia cronológica, ordem alfabética ou por assuntos” (PAIVA, 2010, p.106).

A explanação do gênero (*e-mail*) se apresenta nas atividades quanto a sua composição relativamente estável: título, remetente, destinatário, assunto, desfecho.

Na atividade 1, o enunciado destaca a importância dos elementos que compõem o e-mail, em seu grau maior ou menor de obrigatoriedade. Constata-se ainda que apenas a segunda questão da atividade 1 leva o aluno a atentar para informações da tela – data e horário.

Nas atividades identificamos uma vinculação à proposta bakhtiniana, mais especificamente na questão 2, que já introduz o enunciado afirmando que o e-mail é relativo em termos de composição, evidenciando uma estabilidade e também certa instabilidade desse gênero. Ressaltam-se suas características mais peculiares, propiciando também aos alunos uma percepção direcionada à flexibilidade que os gêneros apresentam, seja em sua estrutura, seja na sua temática ou estilística, sendo isso evidenciado

principalmente na questão 2 da atividade 2, que se dirige à adequação da linguagem.

Além disso, leva-se em conta a situação, pois a cada evento comunicativo, por vezes, o modo como as linguagens são construídas sofrem mudanças em vista dos interlocutores. Na primeira questão da atividade 2, o foco é a composição - o assunto -, de modo que o aluno consiga perceber qual importância esse componente estrutural do e-mail tem e como ela pode alterar e/ou relacionar outras informações do texto.

A atividade 3 se direciona ao modo como a locutora do *e-mail* (Mariana) se expressa, ou seja, como utiliza recursos linguísticos para atingir sua finalidade comunicativa, isto é, que estilo utiliza para compor o texto. O sujeito “interlocutor” também é evidente nessa proposta, no sentido de que, segundo Bakhtin (2011), os propósitos sociointeracionais consideram fielmente o “outro” no ato de dizer.

Na questão 4 vê-se uma tendência ao trabalho com os elementos estilísticos, ou seja, de que recursos linguísticos o autor usa para se aproximar de seu interlocutor, peça fundamental para que o locutor possa elaborar discursos que permitam a continuidade comunicativa e que atinjam o objetivo desejado. Nesse sentido, o estilo, a composição e o tema estão condicionados aos propósitos comunicativos e à presença do interlocutor.

Destaca-se também na questão 4 a fragilidade da afirmação “Em alguns gêneros digitais, **como o e-mail** e o bate-papo, a linguagem não segue a norma padrão escrita”. Os autores parecem, nessa questão, desconsiderar as diversas esferas da comunicação que demandam o uso do e-mail. Tomando-se como exemplo as esferas jurídicas e do trabalho, essa afirmação torna-se inconsistente, pois é requerida do remetente uma linguagem mais formal, respaldando-se os textos no rigor da linguagem.

E, na atividade 5, têm-se uma proposta de produção do *e-mail*, na qual se visualizam os elementos que Bakhtin (2011) considera para a arquitetura de um gênero - composição, estilo e tema. A finalidade discursiva e a função do interlocutor também são foco dessa atividade.

É adequado direcionar o olhar à parte de questão 5 “adequando-o ao objetivo que ela tinha em vista escrevê-lo”. Verifica-se nisso um forte vínculo à consideração do interlocutor no processo

de construção do gênero (considerando a finalidade discursiva de quem fala) e à finalidade discursiva que pretende o enunciador ao escrever o e-mail, levando-se em conta o contexto que evoca o uso desse gênero para cumprir o objetivo comunicativo.

Ressalta-se a importância dada à interação nesse gênero, no sentido de que, nos enunciados das questões, os autores estabelecem aquele que envia (locutor) e o interlocutor (destinatário), conferindo a esse gênero um caráter dialógico e responsivo, no sentido de que afirma Bakhtin (2011) sobre a dialogicidade inerente a todo ato de linguagem. Leva-se então o aluno a refletir sobre a língua enquanto instrumento de comunicação, no qual as pessoas via linguagem interagem.

Tratando-se da perspectiva do *e-mail* enquanto gênero, por natureza, dialógico (mesmo estando limitado ao contexto do virtual). Como evidencia a questão 5, vê-se que algumas ferramentas de manipulação (*emoticons*, seleção de falantes, edição) desse gênero aproximam o diálogo virtual do presencial (RECUERO, 2016), importantes porque “A interação em lista de discussão [*e-mail*] é uma atividade de linguagem que se constrói localmente (...) exige bastante colaboração e cooperação devido à ausência de elementos típicos do contexto face a face (...)” (PAIVA, 2010, P.104 acréscimo do autor deste trabalho). Em outras palavras, ao considerar a natureza dialógica da linguagem no gênero *e-mail*, os autores consideram que no ambiente digital há relações dialógicas, embora os interlocutores interajam de forma assíncrona.

No tocante à concepção de língua adotada pelo livro, verifica-se uma proposta que tange ao aspecto sociodiscursivo; apropriações linguísticas contextualizadas (a exemplo disso, os autores mencionam uma nova língua, “internetês”), amparada pelos pressupostos do sociointeracionismo, que preconizam uma proposta de abordagem da língua enquanto sistema socialmente inscrito em uma sociedade.

A imagem abaixo apresenta um quadro informando sobre uma das possibilidades da linguagem utilizada na internet, o “internetês” (figura 2), que diz respeito ao mecanismo linguístico utilizado, em geral, nas redes sociais, para agilizar as conversas a fim de torná-las mais próximas do diálogo oral (RECUERO, 2016). Há também uma

retomada ao estilo e conteúdo composicional do gênero *e-mail*, assim como outros gêneros do espaço digital.

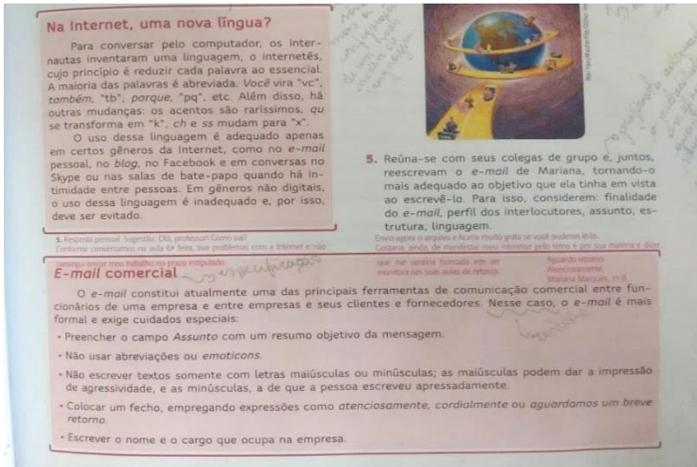


Figura 2: Seção Trabalhando o gênero
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 119)

A imagem apresenta o destaque à esfera comercial em que o *e-mail* é bastante solicitado, focalizando o aspecto da linguagem mais formal empregado no estilo do gênero. Essa abordagem indicia que os autores o concebem como um gênero de discurso que circula tanto no ambiente escolar, bem como na esfera comercial que também o utiliza como meio de interlocução (GOMES, 2016).

Contudo, destaca-se novamente a contradição entre a afirmação presente na questão 4 com a apresentação do *e-mail* comercial que solicita uma linguagem mais formal, evitando elementos linguísticos típicos da virtualidade, como é caso das abreviações e do “emoticons”.

Quanto à outra proposta de produção textual, os autores do Livro Didático sugerem o seguinte:

Você também pode enviar um *e-mail* para um veículo de comunicação, manifestando-se sobre um assunto de seu interesse. Para isso, selecione em um jornal ou revista uma reportagem que tenha chamado sua atenção e escreva um *e-mail* para o jornal ou a revista, comentando o assunto e o

modo como ele foi abordado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.120)

Em seguida dão subsídios que auxiliarão o aluno em tal proposta:

- Busque o site oficial do veículo de comunicação selecionado;
- Tenha em mente o perfil do seu leitor;
- Procure adequar a linguagem do seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. É importante que o tom da linguagem não seja muito informal, a fim de que sua mensagem dê aos leitores impressão de seriedade e desperte credibilidade;
 - Preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexo (se houver), etc.(CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.120)

Percebe-se na atividade de produção textual que aspectos relacionados ao tema, ao conteúdo composicional e ao estilo são abordados na produção do *e-mail*, mostrando-se os autores em consonância com a teoria do círculo bakhtiniano sobre os gêneros do discurso. Essa proposta traz ainda alguns elementos (item 4) obrigatórios do gênero, segundo Paiva (2010): destinatário, assunto (constituente e ferramenta inerente ao e-mail), remetente, data.

Com essa proposta, os autores do livro chamam a atenção dos alunos para o contexto de produção no ambiente digital, ao elucidar no enunciado que o aluno “busque o site oficial”. Passa-se, desse modo, a contemplar as características do gênero, estudadas a partir de atividades de interpretação, no suporte típico que permite a visualização e manifestação dos componentes do e-mail.

Algumas considerações

Verificou-se como o gênero e-mail estava descrito e caracterizado no livro didático, percebendo-se os aspectos evidenciados quanto à didatização desse gênero ao sair de seu suporte natural para adentrar outro ambiente.

Nesse sentido, sobre os aspectos estilístico-composicionais do gênero, percebeu-se que o livro didático contempla questões

peculiares ao *e-mail*, em que se percebem atividades que no enunciado denotam suas características e sobre estas dirigem atividades reflexivas em relação aos propósitos e funções que cada elemento desempenha nas situações comunicativas específicas ao espaço digital.

Há uma vinculação dos conceitos e afirmações às propostas de Bakhtin (2011), o que pode de algum modo caracterizar um apoio teórico ao sociointeracionismo discursivo, e uma concepção de língua e linguagem a partir de um foco social, histórico e dialógico.

Além disso, o contexto digital no qual se insere o *e-mail*, por vezes, é abordado pelas atividades, contudo, pode-se perceber que para dar conta de algumas funcionalidades e da flexibilidade genérica inerente ao gênero, é preciso reportar à virtualidade, com vistas a, de fato, compreender como, na prática, determinados aspectos composicionais e estilísticos mobilizam e agenciam as finalidades comunicativas do referido gênero.

Isso quer dizer também que, na transposição de um gênero discursivo (digital) como o *e-mail*, enquanto objeto de ensino em outro suporte (o impresso), o referido gênero mantém seu status de gênero do ambiente digital, todavia limita-se dentro de alguns aspectos que só fazem sentido em seu suporte natural, o que exigirá do professor estratégias de mediação e condução do conteúdo de modo a manter a autenticidade do texto trabalhado e, assim, estabelecer o contato real entre alunos e práticas de comunicação efetiva com o gênero, o *e-mail*.

Portanto, há ainda nesse campo de estudo muito o que se pesquisar e discutir em relação aos gêneros do mundo digital e o papel de professores e da escola frente a esses imperativos do mundo real que se interpõem à vida dos alunos e, conseqüentemente, conclamam o olhar da escola a essas inquietações.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-34.

- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Atual, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.
- GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-80.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org.). **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009. p. 21-44.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes De Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-108.
- PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Otacílio José. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32.
- ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P.. **Hipermodalidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio Cesar; SOCORRO, Cláudia Tavares de Sousa. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.33-46.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

INFLUÊNCIA DISCURSIVA DE ALTHUSER NA REVISTA “O PODER POPULAR”: A ESCOLA VISTA PELAS LENTES MARXISTAS

SILVA, Matheus Henrique da (UFPB)¹

Considerações iniciais

O governo federal, assumido pelo vice-presidente (a partir de então, presidente) Michel Temer em 2016, depois do impeachment da presidente Dilma Rousseff, tem proposto várias reformas que, segundo o governo, visam melhorar o país em vários aspectos, como econômico (haja vista a acusação de irresponsabilidade fiscal à ex-presidente), político e educacional. Estas propostas tornaram-se a causa de inúmeras polêmicas, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais e aos escândalos de corrupção que desestabilizam e pioram a imagem da política brasileira na opinião pública. Dentre as mais polêmicas, destacaram-se a reforma trabalhista, a reforma da previdência, a PEC do “teto de gastos” e a reforma do ensino médio, cujas proposições tiveram bastante difusão na mídia, seguida de uma série de protestos, greves, ocupação de colégios, afora outras manifestações na internet.

A reforma na estrutura do sistema de ensino médio, projetada para vigorar após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O governo divulgou no início de 2017, no Site do Planalto, que a partir de 2018 terá início o seu cronograma de implantação. A proposta é que seja flexibilizada a grade curricular do ensino médio, estabelecendo como obrigatórias apenas as matérias Português e Matemática nos três anos e deixando como optativas as seguintes áreas de conhecimento: I- Linguagens e suas tecnologias, II- Matemática e suas tecnologias, III- Ciências da natureza e suas tecnologias, IV- Ciências Humanas e Sociais aplicadas e V- ensino técnico. Esta última foi acrescentada, segundo o governo, para que os estudantes tenham a oportunidade de ingressar com mais facilidade no mercado de trabalho, tendo prévia qualificação no ensino médio.

A proposta de reforma, na perspectiva do governo, atende à necessidade de diminuição do número de matérias obrigatórias,

¹ Doutorando em Linguística pela UFPB. henriquematheus408@gmail.com

apontada como uma das principais falhas do ensino médio no Brasil, sendo inclusive uma das causas da evasão escolar (www.todospelaeducacao.org.br, 7 de agosto de 2013 < Acesso em 13/06/2017). Por outro lado, uma considerável abertura a críticas, principalmente por parte do segmento comunista², tem sido o fato de este tipo de ensino priorizar a formação profissional ao passo que deixa em segundo plano (opcional) as matérias que estimulariam o senso crítico, como a sociologia e a filosofia. Naturalmente, os estudantes de condições financeiras menos favorecidas optariam por não cursar estas matérias, preferindo o ensino técnico, que os colocaria mais rapidamente no mercado de trabalho. Assim a educação, somando-se à reforma trabalhista, se reduziria à formação de mão de obra à vontade das empresas.

Em abril de 2017, a revista O Poder Popular, órgão oficial do Partido Comunista Brasileiro (PCB), edição nº 20, ano 03, veiculou a seguinte matéria: —**“Reforma” do ensino médio e “Escola Sem Partido”: brutais ataques aos direitos da juventude: Querem ensino alienado, voltado apenas à formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho** — Trata-se de uma crítica à reforma do ensino médio e à proposta da Escola Sem Partido, exatamente por aquelas causas apontadas anteriormente: o texto faz menção a questões como a desigualdade e a utilização da escola para alienação e formação de mão de obra barata para as empresas. A edição, como um todo é uma crítica ao governo Temer, com as reformas, e uma convocação à greve geral, que ocorreria no dia 28 daquele mês.

Um olhar atento é suficiente para perceber que a perspectiva apresentada na matéria representa uma visão de mundo, e que, portanto, implica em algo mais amplo que o texto em si. Por exemplo, termos como “ensino alienado”, “massas” e “classe trabalhadora”, presentes na matéria em questão, geralmente remetem a questões ligadas ao comunismo – lembram ideias de teóricos como Marx, Althusser, etc. Contudo, nos parece relevante o fato de que essa visão de mundo, apesar de ser, naturalmente, bem mais ampla do que o texto em si, está desenhada de modo particular

² É importante citar que, com “segmento comunista” aqui queremos nos referir, principalmente, ao PCB (Partido Comunista Brasileiro), e, de forma geral, aos adeptos de princípios comunistas (luta de classes, anticapitalismo, etc.), tais como as associações estudantis que ocuparam várias escolas em protestos.

dentro deste, enquanto discurso, em seu sentido como um todo. A questão que se quer colocar aqui é: de que maneira esta matéria de revista reproduz uma visão de mundo em seu discurso? Quais os artifícios usados nessa construção?

A partir da hipótese de que a matéria em questão reproduz a perspectiva de “Escola como aparelho ideológico do estado”, presente principalmente em Althusser (1985), será feita uma análise comparativa entre a matéria e um artigo sobre esta teoria althusseriana (LINHARES, 2007). O artigo apresenta a perspectiva de Althusser sobre a Escola como reprodutora da ideologia da classe dominante, sob a aparência de uma escola neutra ideologicamente. A análise será feita com o objetivo de expor as semelhanças e diferenças entre os dois discursos, e, sob a hipótese de que há uma reprodução de um discurso em outro, objetiva-se evidenciar de que modo e em que pontos específicos a revista reproduz a perspectiva de escola como aparelho ideológico do estado.

Embasamento teórico e metodologia

O corpus para análise deste artigo será analisado considerando-se, sobretudo, o ponto de vista semiótico da não transparência da linguagem. A análise será norteadada, por tanto, pela perspectiva teórica apresentada a seguir:

Semiótica discursiva

Para a análise, tomaremos como base teórica a perspectiva da semiótica discursiva de linha francesa, tendo como referências Barros (2009) e Fulaneti (2010). Essa vertente dos estudos do discurso estuda a formação do sentido do discurso materializado na globalidade do texto, ou seja, no sentido do texto como um todo. Nesta perspectiva, o discurso é analisado a partir do percurso gerativo do sentido - a formação do sentido de um discurso é pensada em etapas que vão desde a mais simples e abstrata até a mais concreta e complexa. São três as etapas (ou níveis) dessa produção: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

O nível fundamental (mais abstrato e simples) é o nível em que os sentidos são dados a partir de uma “oposição semântica”, cujos termos são considerados atraentes (eufóricos) ou repulsivos (disfóricos) de acordo com a percepção dos seres; isso se relaciona à

noção de tensão (disforia = tensão = repulsivo) (Euforia = distensão = atraente); são também negados ou afirmados dentro de um sistema a que Barros (2009) chama sintaxe elementar e representados por meio de um esquema chamado “quadrado semiótico”, que funciona como um gráfico deste processo.

A conversão do nível fundamental ao narrativo é sintetizada também em três pontos: Introdução do sujeito: agora aparecem sujeitos que operam transformações narrativas (agem sobre a realidade); as categorias semânticas fundamentais (atraente x repulsivo) tornam-se valores postos em objetos, os quais o sujeito busca; as determinações tensivo-fóricas fundamentais (disforia = tensão vs euforia = distensão). Transformam-se em modalizações, ou seja, algo que determina o que o sujeito deve buscar e o que o que deve não-buscar /aborrecer.

O nível narrativo é constituído por enunciados elementares da narrativa, que podem ser de estado - o sujeito tem uma relação estática de conjunção-disjunção com o objeto (investido de valor) - ou de transformação- o sujeito tem uma relação dinâmica com o objeto, mudando a relação de disjunção para conjunção ou vice-versa. Da união de um enunciado de estado e um enunciado de transformação, surge a unidade básica da narrativa, chamada *programa narrativo*, que, por sua vez, constitui os percursos de manipulação, ação e sanção, pelos quais a narrativa é organizada.

No percurso de manipulação, que pode estar explícito ou implícito na narrativa, um destinador, que deseja transformar a sua situação de disjunção em conjunção com um objeto-valor, propõe um contrato a um destinatário, que possui (ou se quer convencer que possui) a competência de realizar essa transformação, contrato este em que se pretende leva-lo a operar a transformação pretendida. Para isso, o destinador pode valer-se de recursos de persuasão como a sedução (apresentando a visão de que o sujeito é capaz de realizar a ação), a tentação (apresentando os benefícios que se pode obter ao realizar a ação), a intimidação (ameaçando-o de conjunção com valor temido ou disjunção com valor desejado) ou a provocação (duvidando propositalmente de sua capacidade, para incita-lo a realizar a ação e provar que é capaz), que visam levar o destinatário a entrar em conjunção com o objeto-valor dever/poder/querer fazer, ou melhor, operar a transformação desejada pelo destinador.

Em outras palavras, é uma transformação que visa a outra transformação. O destinatário, todavia, não é absolutamente passivo neste processo, pois agirá sobre o contrato proposto, interpretando-o, aceitando-o, ou o rejeitando. No percurso da ação, há dois programas narrativos – um de competência e outro de performance. No programa de competência, a transformação é operada por outro sujeito, diferente do que tem o seu estado transformado, e visa a um valor que não é o último almejado pelo sujeito, mas que é necessário para a sua obtenção (valor modal) No de performance o sujeito opera a transformação narrativa que muda o seu próprio estado estático de disjunção-conjunção com o objeto-valor, ao passo que opera a transformação que colocara o destinador em contacto com o objeto-valor que, neste caso é o valor principal desejado pelo sujeito da narrativa.

Todo programa de performance pressupõe um de competência, já que, para a obtenção de um valor último, é preciso estar em conjunção com um modal (querer, dever, etc...). No percurso da sanção, o sujeito destinador dará ou não o reconhecimento ao destinatário pelo cumprimento ou não cumprimento do contrato estabelecido. Nesta etapa, o destinatário também não é inteiramente passivo, pois persuadirá o destinador de que cumpriu o contrato e merece ser bem sancionado, o que é também uma forma de manipulação.

A partir dos valores modais (querer, poder, temer...) a autora adentra a modalização e os efeitos passionais, que são parte do sentido do texto. A conjunção/disjunção com os valores pode produzir o efeito de continuidade e/ou descontinuidade, e expressar paixões como a frustração (conjunção com o valor modal querer, e ao mesmo tempo, conjunção com o valor modal ‘não poder’). Nos efeitos passionais há também a ideia de tensão (neste caso, pela disjunção com o valor desejado ou conjunção com valor indesejado) e distensão (pela conjunção com o valor desejado e/ou disjunção com valor indesejado).

No nível discursivo, acontece a discursivização: a narrativa é “colocada no tempo e no espaço” mediante os procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização, que completam a formação do sentido no texto. Essa é a etapa mais complexa e concreta desta formação; seus

procedimentos estão, em grande parte, na superfície do texto: A projeção do discurso em primeira ou terceira pessoa, por exemplo, pode produzir respectivamente o efeito de subjetividade, aproximação ou a generalização. Os tempos verbais e advérbios de lugar podem produzir efeito de proximidade ou distanciamento de interlocutores, ou até de verdade geral e atemporal, como no caso do presente gnômico – “isso é sempre assim”. Quanto à tematização, dentro de uma mesma narrativa podem ser desenvolvidas várias temáticas diferentes revestidas de figuras expressas no texto (figurativização). As múltiplas leituras de que um discurso é suscetível são chamadas de “isotopias”. Estas se manifestam concretamente em determinadas figuras. Neste artigo, trabalharemos basicamente com uma isotopias (Escola como aparelho ideológico do estado) e alguns percursos temáticos dentro desta.

Neste nível são examinados os dispositivos de debreagem, pelos quais as categorias de pessoa (actorialização), tempo (temporalização) e espaço (espacialização) podem produzir o efeito de aproximação (1ª pessoa, tempo presente, lugar ‘aqui’) ou distanciamento (3ª pessoa, tempo pretérito perfeito, lugar ‘lá’) - assim, a debreagem pode ser enunciativa, quando produz o efeito de aproximação ou enunciva, quando produz o efeito de distanciamento.

A partir dessas características, são explorados os tipos de desembreagens: simples, quando no texto há apenas o feito de aproximação; interna, quando, o autor dá voz (efeito de aproximação) a alguém dentro do texto; paralelas ou alternadas, quando há presença de debreagens enunciativas e enuncivas no mesmo texto, ou embreagem, quando o enunciador (entendido como o ‘eu’) fala de si em terceira pessoa, causando uma espécie de “volta”, em que uma debreagem enunciva se sobrepõe a uma enunciativa. Restam então os procedimentos de tematização e figurativização.

A tematização é a inserção de temas (traços semânticos) no discurso. Esses temas, na verdade, ainda são abstratos (como os valores, no nível fundamental e no narrativo), e vão ganhar materialidade mediante a figurativização, onde esses traços semânticos abstratos vão ser revestidos de traços semânticos

sensoriais, que os tornam perceptíveis aos sentidos humanos – cor, forma, cheiro, etc.

Dá-se a isto o nome de isotopia. Os discursos podem ter apenas uma isotopia, ou seja, conterem apenas um tema, ou serem pluri-isotópicos, possuindo duas ou mais leituras possíveis. A figurativização apresenta diferentes graus, dos quais o último é apresentado pela autora: É a “iconização”, que produz o efeito de realidade pelo estabelecimento do tempo, do espaço e dos atores: *datas, lugares e pessoas determinadas (por nomes próprios, por exemplo).*

Metodologia

Será feita primeiramente uma análise da construção discursiva do artigo **Althusser e a escola como aparelho ideológico do estado** (LINHARES, 2007) – do qual aqui serão expostas algumas passagens, sobretudo citações do próprio Althusser, que parecem mais representativas de sua perspectiva quanto ao tema da escola; depois será feita a análise dos níveis da produção de sentido na matéria em questão. Para examinar as relações interdiscursivas, será usado o conceito de Interdiscurso da AD francesa (MANGUENEAU *apud* POSSENTI, 2003).

A ideia de estudo semiótico comparativo pelo interdiscurso, aqui adotada como filiação teórica, tem mostrado grande eficácia para demonstrar a reprodução de discursos em outros discursos. Serão levadas em conta também algumas considerações apresentadas por Diana Barros (2009) a respeito da análise das relações entre discurso, sociedade e história.

A autora cita que a análise das relações sócio históricas que participam da construção dos sentidos dos textos, na perspectiva semiótica, pode ser feita de duas formas: pela análise da organização linguístico-discursiva do texto e pelas relações intertextuais e interdiscursivas que os textos mantêm entre si. Barros também leva em consideração que é possível “fazer recortes no contexto sócio histórico e considerar apenas alguns dos diálogos entre os textos, como por exemplo, aqueles que são apontados de forma mais ou menos clara, nos textos em exame” (BARROS, 2009). Essas considerações reforçam a escolha, neste trabalho, da

interdiscursividade da matéria da revista com o conceito marxista-althusseriano de Escola, pois esse recorte do contexto sócio histórico permite considerar um diálogo que parece o mais claro no discurso.

Para “além do percurso gerativo do sentido” (BARROS, 2009) serão consideradas, ainda que de forma breve, algumas das implicações da figura da personagem Mafalda na matéria da revista.

O discurso althusseriano - Escola como aparelho ideológico do Estado

Vale ressaltar que, apesar de a análise ter sido feita considerando-se a totalidade dos textos, serão expostas apenas algumas passagens do artigo que parecem mais representativas do discurso althusseriano para a presente análise. As passagens selecionadas evidenciam os elementos mais significativos para a análise dos níveis da produção de sentidos:

1. Retomando as ideias de Marx, a partir de leituras de Establet (1978) e Althusser (1985), podemos pensar que, essencialmente, o sistema capitalista divide a sociedade em duas classes: a classe burguesa, detentora dos meios de produção (fábricas, indústrias, propriedades privadas, capital financeiro, etc.), e a classe proletária ou trabalhadora, a qual não detendo os meios de produção, precisa vender a sua força de trabalho para se manter, para se sustentar. Essa relação é mantida ou assegurada pela exploração da força de trabalho, geralmente mão-de-obra barata do proletário. (LINHARES, 2007).
2. A classe explorada, segundo Althusser, se mantém enquanto classe *subalterna* graças à atuação dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que, entre eles, o mais importante para a classe dominante é a Escola. (LINHARES, 2017). (Grifo nosso)
3. Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*), envolvidos na *inculcação massiva* da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, a relação de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas

essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro... (ALTHUSSER, 1970 *apud* LINHARES, 2007, p.10, grifo nosso).

Os três níveis do percurso gerativo

No **nível fundamental** percebe-se, de forma geral, no discurso de Althusser, uma oposição semântica de base: “Alienação” vs “Emancipação”, sendo a alienação valorizada negativamente, ao ser associada à exploração, ao passo que a emancipação é valorizada positivamente sendo relacionada à liberdade.

No **nível narrativo** há o sujeito “proletariado”, que é a classe trabalhadora, em estado de conjunção com o objeto “força de trabalho” e disjunção com o objeto desejável “meio de produção”. O sujeito “burguesia”, por sua vez está em conjunção com os meios de produção e com o Estado (aqui investido do valor “poder”) mas em disjunção com o trabalho, ou força de trabalho, objeto desejável para este. Sendo assim, o sujeito burguesia propõe ao sujeito proletariado um contrato no qual lhe oferece um valor desejável – educação escolar, capacitação – manipulando-o, portanto, pela tentação. Em troca, o proletário lhe dá sua força de trabalho. Esse processo de manipulação é enfatizado no discurso althusseriano³, no qual se pode ver que, ao entrar em conjunção com o objeto “educação escolar” o proletário é privado do objeto-valor “crítica”, que poderia colocá-lo em conjunção com o objeto “emancipação”, valorizado positivamente desde o nível fundamental, ao mesmo tempo em que o coloca em conjunção com um objeto temido/não desejado - mão de obra barata.

Vale dizer também que estas respectivas conjunção e disjunção implicam na conjunção com o objeto não desejado/temido alienação. A educação escolar é vista como processo de manipulação, preenchendo a função de um programa de competência. Visto que a burguesia, através da manipulação pela escola, priva o proletário de valores desejáveis (pensamento crítico-emancipação) e o coloca em conjunção com um valor não desejado/temido (mão de obra barata,

³ Convém esclarecer que, apesar de Althusser priorizar a manipulação, seu discurso aqui contempla de forma rápida a ação, pois fala das condições de trabalho do proletariado, e da sanção, ao ser este considerado um bom sujeito, por obedecer ao sistema, ou, caso contrário, um mau sujeito.

alienação), ela (a burguesia) preenche a função de antissujeito. É fundamental enfatizar que enquanto a educação escolar exerce a função de programa de competência, a Escola, em si⁴, pode ser vista como um valor modal, ou seja, um valor necessário à aquisição de outro valor, e isto tanto para o antissujeito Burguesia, que deseja o valor “força de trabalho” como para o proletário, que deseja o valor “educação, instrução”. Pelo fato de o antissujeito estar em conjunção com este valor (escola), ele o usa, obviamente, para o seu objetivo.

Quanto aos efeitos passionais, deve-se destacar, sobretudo, a privação de um objeto desejável e conjunção com objeto não desejável do proletariado, por parte da burguesia, o que tem por efeito o estado passional de crueldade, ambição, do destinador burguesia em relação ao destinatário, e este, por sua vez, ganha o estado passional de ingenuidade e exploração. É importante desde já considerar que, por tratar-se de um artigo científico, as paixões não estão tão expressas quanto em outros gêneros discursivos, tais como a matéria de revista que será analisada adiante.

Não deixa de haver, no entanto, um percurso passional bem definido: a partir da percepção de disjunção do sujeito proletariado com um valor desejado e conjunção com um valor temido, segue-se toda uma continuidade tensiva, a qual o antissujeito deseja manter. Essa continuidade tensiva “pede”, por assim dizer, ao leitor, uma quebra: As narrativas geralmente precisam de um final ainda que pressuposto, ou melhor dizendo, de uma resolução. Aqui, esta resolução seria a quebra da continuidade da tensão (distensão da não-alienação) e início da continuidade do relaxamento (euforia da emancipação, da liberdade). Essa quebra é tão necessária que o próprio artigo, tratando-se de uma leitura que Linhares (2007) faz de Althusser, a externa, como será visto mais adiante.

No **nível discursivo**, é importante primeiramente dizer que as marcas enunciativas que serão mostradas a seguir tornam-se previsíveis ao se considerar que se trata de um artigo científico. Portanto, as debreagens são enuncivas, pelo que há o efeito de

⁴ Desde já adiantamos que, para esta análise estamos trabalhando com a Escola “em si”, ou seja, como valor modal, e o Ensino Escolar como percurso de manipulação. Essa divisão é importante para explicarmos alguns percursos temáticos do nível discursivo, como será mais bem explicitado a seguir.

distanciamento do enunciador, mediante uso de terceira pessoa. O tempo verbal presente do indicativo produz o efeito de verdade universal. – “É através da aprendizagem (...) que são reproduzidas (...) as relações de produção”. Como observou Fulaneti (2010), “Apagam-se as marcas da enunciação, como se houvesse uma transposição dos fatos para o papel”. Esse efeito de verdade é asseverado também pela presença constante de debreagem interna - as citações do próprio Althusser.

Ainda na instância da enunciação, a escolha de vocábulos como “ideologia” “alienação”, “luta de classes” e “massas”, além de citações diretas de Marx, indica que o enunciador supõe um enunciatário basicamente conhecedor deste autor, ou ao menos destas ideias marxistas. No plano de comunicação, já se observou, na análise do nível narrativo, o artigo em si como uma manipulação do enunciador ao enunciatário; na superfície do discurso podemos ver isto mais concretamente em expressões carregadas de subjetividade na conclusão do artigo: “Althusser expôs o problema da educação formal, ligada ao governo como aparelho ideológico de maneira brilhante; cabe agora a transformação, a conscientização das massas.” (LINHARES, 2007). Expressões como “de maneira brilhante” denotam a postura do enunciador quanto ao referente. Mas o que parece mais relevante é o uso do verbo “caber” no sentido de “caber a alguém” sem o seu complemento verbal – “cabe a quem?”. Assim, tem-se ao mesmo tempo a escolha de uma expressão verbal aqui aparentemente impessoal, e, sintaticamente, a omissão de seu objeto indireto, reforçando esse distanciamento do enunciador. Quanto à interpretação delimitada pela estrutura semiótica do texto, pode-se entender que este “quem” é o leitor, pelo fato de “conscientizar” ser historicamente uma tarefa de educadores e intelectuais (portanto, os pressupostos leitores).

Antes de entrar nos percursos temáticos e na isotopia principal, vale ressaltar que desde o nível narrativo fizemos uma diferenciação entre a Escola como objeto ou valor modal e o Ensino Escolar, como um processo de manipulação. Essa divisão não está explícita no discurso, mas sua pressuposição é indispensável para a compreensão do mesmo - se unificássemos Escola e Ensino como processo de manipulação (alienação), não faria sentido o fato de ser desejável para o proletariado. Se, por outro lado, os unificássemos como um

valor modal, perderíamos o percurso temático da alienação. Portanto esta divisão importa, principalmente, para a sua análise, pois nos permitirá neste momento definir semioticamente a Escola na visão althusseriana.

O discurso de Althusser é predominantemente temático. A Isotopia principal aparece a partir da caracterização da Escola como aparelho ideológico do Estado. Essa caracterização acontece a partir de um revestimento da condição narrativa da Escola como valor modal pertencente (em conjunção com) a Burguesia. Essa caracterização nos parece, portanto um dos fatores mais importantes (se não o mais importante) para a posterior confirmação da hipótese de reprodução deste discurso na matéria da revista O Poder Popular, abordada neste artigo.

Quanto aos percursos temáticos, pode-se perceber o do “Ensino Escolar como sistema de alienação” - um revestimento discursivo e enfoque no processo de manipulação, este já visto no nível narrativo. A manipulação (alienação) torna-se assim a essência do Ensino Escolar. Pode-se perceber também outro percurso temático adjacente à isotopia da Escola – a luta de classes. Este percurso inclui a caracterização dos sujeitos da narrativa (actantes) como atores do discurso, seus papéis temáticos e interação. Esta caracterização será analisada agora, considerando-se que:

Em relação às projeções actanciais, a semântica discursiva instaura os atores. No nível narrativo, como mencionamos anteriormente, encontram-se os actantes. O revestimento destes por um tema produz o papel temático, função privilegiada para a apreensão de questões ideológicas e de estereótipos no discurso (FULANETI, 2010, p. 20).

Os papéis actanciais no discurso althusseriano são coletivos, ou seja, têm o efeito de sentido de coletividades homogêneas (FULANETI, 2010). Assim temos o “proletariado” ou “classe trabalhadora” e “Burguesia” ou “classe dominante” (esta coletividade engloba o Estado enquanto valor “poder”).

Quanto aos seus papéis temáticos, o proletariado possui um programa de comportamento relacionado à subserviência e exploração, enquanto a burguesia preenche o estereótipo de dominador, manipulador e explorador. Com esta caracterização,

efetiva-se o percurso temático da luta de classes não somente a partir do iminente conflito entre os dois, mas já a partir do momento em que a burguesia busca quebrar a possibilidade de uma possível oposição do proletariado, privando-o do pensamento crítico pela alienação.

O discurso da revista

Abril 2017 - Ano 03 O poder popular

JUVENTUDE



ESCOLA SEM PENSAMENTO CRÍTICO

NÃO É ESCOLA!

"Reforma" do Ensino Médio e "Escola Sem Partido": brutais ataques aos direitos da juventude

Querem ensino alienado, voltado apenas à formação de mão de obra barata para mercado de trabalho

Tanto a Reforma do Ensino Médio, já aprovada na Câmara dos Deputados, quanto o projeto da Escola Sem Partido (que deveria se chamar Escola com Censura, Escola com Mordada ou Escola do Partido Único) têm objetivos e interesses comuns: expulsar da sala de aula o pensamento crítico e promover um ensino, nas escolas públicas, voltado quase exclusivamente a formar mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Com as mudanças já aprovadas, as disciplinas mais voltadas ao desenvolvimento de uma atitude crítica diante do mundo, no campo das Ciências Humanas e Sociais, passam a ser opcionais, com a prioridade dada à especialização nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e à formação técnica e profissional. As escolas perdem autonomia para decidir sobre os projetos político-pedagógicos e seus currículos, num ataque frontal aos direitos democráticos duramente conquistados nas últimas décadas.

Ao priorizar o ensino técnico e profissionalizante, o governo e os empresários que apoiam entusiasticamente a reforma pretendem garantir uma formação em massa de técnicos que, no mercado de trabalho atual (com altos índices de desemprego, condições precárias de trabalho e retirada de direitos sociais e trabalhistas), ficarão inteiramente à mercê das condições impostas pelas empresas, que oferecerão os piores

empregos, com salários muito baixados e nenhum direito. Enquanto os jovens das famílias mais abastadas, estudando em escolas particulares, continuarão a poder optar pela universidade e se especializar na área de seu interesse, os filhos da classe trabalhadora serão forçados a cursar o ensino técnico.

Estas medidas se casam perfeitamente com as intenções ultrarreacionárias contidas no projeto da "Escola Sem Partido", que visa criminalizar o pensamento crítico, obrigando professores a expor os conteúdos de forma mecânica, numa relação em que os estudantes fiquem passivos na absorção das matérias. Seus defensores partem da falsa ideia de que as escolas se tornaram espaços de propaganda e "doutrinação" do marxismo e do comunismo, o que, obviamente, é um delírio de mentes superconservadoras, capazes de enxergar a presença do fantasma do comunismo em toda parte! As escolas, pelo contrário, vivem sob a hegemonia do pensamento burguês e do modo de vida capitalista. E nossa juventude é muito mais influenciada pelo que se diz na grande mídia (Rede Globo à frente) do que pelas falas de seus professores.

Autor do projeto de lei (PL) 1411/2015, que prevê como crime o que ele chama de "assédio ideológico", prevendo inclusive a prisão do educador de 3 meses a 1 ano com multa, o Deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) usa,

como discurso em favor do Escola Sem Partido, a ideia de que "o sistema educacional precisa ser parceiro do desenvolvimento e suprir as necessidades de formação de capital humano para o incremento do mercado, da produção e do emprego de qualidade". É o mesmo que defendem organizações que reúnem intelectuais de direita, tais como "Todos pela Educação" e "Instituto Millenium", grupos que se intitulam neutros politicamente, mas recebem aportes financeiros de empresas poderosas como a Gerdau, a Suzano Papel e Celulose, o grupo Abril, Fundação Roberto Marinho e Fundação Victor Civita, além dos Bancos Bradesco e Itaú.

Na verdade, a proposta da Escola de Partido Único (o partido da burguesia), além de querer impor a ditadura do pensamento retrógrado, machista, homofóbico, racista e pró capitalista, é educar os filhos da classe trabalhadora para servirem apenas como força de trabalho aos donos das empresas. O papel de professores e professoras seria tão somente o de "proporcionar conhecimentos e habilidades para a pessoa ganhar o seu sustento", reduzindo os conteúdos de sala de aula à formação de força de trabalho embrutecida por cartilhas e telecur-sos, pronta para ser adaptada ao mercado de trabalho.

POR UMA ESCOLA CRÍTICA, PARTICIPATIVA E EMANCIPADORA!

REFORMA
NAO
REFORMA

Análise dos níveis da produção de sentidos na matéria

Para esta análise, assim como no caso do artigo, serão selecionadas algumas passagens da matéria que melhor expõem as características dos níveis da produção de sentido que serão analisadas:

1. Tanto a reforma do Ensino Médio, já aprovada na Câmara dos Deputados quanto o projeto da Escola Sem Partido (que deveria se chamar Escola com Censura, Escola com Mordaça ou Escola do Partido único) têm objetivos e interesses comuns: *expulsar* da sala de aula o pensamento crítico e promover um ensino, nas escolas públicas, voltado quase exclusivamente a formar mão de obra barata para o mercado de trabalho. (grifo nosso)
2. Ao priorizar o ensino técnico e profissionalizante, o governo e os empresários que apoiam *entusiasticamente* a reforma pretendem garantir uma formação em massa de técnicos que, no mercado de trabalho atual (com altos índices de desemprego, condições precárias de trabalho e retirada de direitos trabalhistas), ficarão *inteiramente à mercê* das condições impostas pelas empresas, que oferecerão os *piores* empregos, com salários muito rebaixados e *nenhum direito*. (grifo nosso).

No **nível fundamental**, a oposição semântica é Alienação vs Emancipação, de forma que na sintaxe elementar a alienação é negada e a emancipação é afirmada, formando a oscilação “alienação (disforia, tensão) – não alienação (não-disforia, distensão) – Emancipação (euforia, relaxamento)”. A emancipação é valorizada positivamente, portanto é atrativa, associada a valores como liberdade e igualdade, ao passo que a alienação (como o próprio uso do termo já sugere) é tomada como negativa, portanto, repulsiva, associada a valores como desigualdade e exploração. Essa valoração está na base de toda a estrutura do discurso que se forma nos níveis seguintes.

No **nível narrativo** os sujeitos são os estudantes da classe trabalhadora, o governo e os empresários. Pelo fato de estes últimos preencherem a função de antissujeitos, e para descomplicar a análise, será útil unificá-los em um único antissujeito, ou seja, aquele que

tenta atrapalhar e prejudicar o sujeito, privando-o de valores desejados e/ou ligando-o a valores não desejados/temidos.

Atentando desde já para o fato de este antissujeito assemelhar-se ao antissujeito do artigo sobre Althusser, poderíamos chama-lo simplesmente de burguesia (as diferenças e semelhanças de sujeitos nos dois discursos serão analisadas mais adiante). Por possuir sujeito e antissujeito, a narrativa pode ser considerada polêmica. Os antissujeitos encontram-se em estado de disjunção com o objeto-valor desejável “mão de obra barata” e ao mesmo tempo, estão em conjunção com o valor modal querer.

Segue-se então que este antissujeito (destinador) propõe um contrato ao destinatário estudantes, no qual aquele lhe oferece o valor modal poder (capacitação) para entrar em conjunção com o objeto-valor desejável emprego, utilizando, portanto, a tentação como estratégia persuasiva. Ao entrar em conjunção com o objeto emprego, o estudante passará a realizar a ação desejada pelo destinador, entrando em conjunção com o objeto-valor mão-de-obra barata, investido de valor negativo, relacionado a exploração e desigualdade. Ao mesmo tempo, o antissujeito visa privar o sujeito estudantes do objeto-valor senso crítico. O senso crítico é valor modal em relação ao objeto emancipação, que é valorizado positivamente no nível fundamental, sendo portanto um valor desejável.

Neste programa narrativo apresentado, que a semiótica denomina ‘de competência’, aparece apenas a manipulação. A ação e a sanção ainda não foram realizadas, ou seja, dentro do texto aparece apenas uma descrição do contrato; os estudantes ainda não estão trabalhando nem cursando o ensino técnico.

Considerando-se o texto em relação aos leitores, percebe-se outro programa narrativo de competência, em parte pressuposto, no qual podemos ver o texto não só como uma sanção negativa ao destinador governo e empresários, mas também, e principalmente, como uma manipulação na qual o PCB, que é o destinador, deseja que o sujeito leitor (suponha-se os estudantes) sancione negativamente o destinador governo, pela sanção negativa do contrato por este proposto. Assim, a sanção negativa deste contrato levará o sujeito leitor à ação desejada pelo PCB, de rejeitar o contrato, ou até mesmo à ação de aderir aos protestos contra o governo. Isto pode ser mais

detalhado ao se considerar as modalizações e efeitos passionais, o que será feito a seguir (e isto sem mencionar ainda o nível discursivo, no qual consideraremos o âmbito da enunciação).

A disjunção dos sujeitos governo e empresários com o objeto desejável mão-de-obra barata, objeto este que tem valor negativo para o destinatário ‘estudantes da classe trabalhadora’ causa o efeito passional de ambição, egoísmo, uma vez que o governo e os empresários estão em conjunção com o modal “querer”. Portanto pode-se dizer que aí tem início o efeito de tensão, tensão esta que ganha continuidade pelo desejo (do governo) de disjunção dos estudantes com o objeto-valor senso crítico, que para estes é desejável, uma vez que pode coloca-los em conjunção com o objeto emancipação, valorizado positivamente desde o nível fundamental. Essa continuidade de tensão, no texto, pede, por assim dizer, uma quebra, que pode ser feita pelo leitor (estudante, classe trabalhadora) ao sancionar negativamente o destinador, rejeitando o contrato proposto. Assim se passará da continuidade da disforia e tensão da alienação à não-disforia e distensão, que é a etapa necessária para se atingir uma outra continuidade: a continuidade da euforia e relaxamento da emancipação.

No **nível discursivo**, a debreagem predominante é a enunciva, com predominância de terceira pessoa e tempo presente do indicativo, causando o efeito de distanciamento do enunciador e o efeito de veracidade de fatos precisamente relatados.

Há presença de debreagem interna, quando se dá voz a Rogério Marinho (PSDB/ RN) autor da proposta da Escola Sem Partido. A transposição desta fala para o discurso fortalece a imagem negativa que o enunciador quer transmitir dos antissujeitos, como será visto mais detalhadamente na construção dos atores.

As marcas da enunciação, além de aparecerem nas categorias de tempo e pessoa, também aparecem na escolha vocabular e expressões carregadas de subjetividade. Palavras e expressões como “expulsar da sala de aula o pensamento crítico”; “deveria se chamar *Escola com Censura, Escola com Mordaça*”, demonstram considerável carga subjetiva, principalmente se comparados a construções frasais sobre o mesmo assunto, mas no discurso dos que apoiam a reforma, por exemplo: “(...) o novo modelo *permitirá* que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” “(...) E,

sobretudo, *permitirá* que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos.” (Portal do MEC <Acesso em 18/07/2017>). Enquanto este discurso apresenta de forma positiva a reforma, associando-a a valores atraentes (inclusive de liberdade, permissão), aquele o caracteriza de forma exatamente oposta, como perda da liberdade, exploração. Sendo assim, apesar de apresentar debreagem enunciativa, as marcas da enunciação neste discurso não são de inteiro distanciamento, mas de um distanciamento parcial.

O discurso é predominantemente temático. Como principais percursos temáticos, podemos destacar a “manipulação dos estudantes da classe trabalhadora pela burguesia” e a “luta de classes”, ambos englobados pela mesma isotopia: a “Escola servindo aos interesses da burguesia”, ou, mais precisamente, Escola como Aparelho Ideológico do Estado, dominado pela burguesia.

Esta isotopia se constitui a partir da caracterização da Escola como espaço que deveria ser usado para um fim desejado – pensamento crítico, emancipação - mas que será usada para o efeito contrário - privação do pensamento crítico e reprodução da desigualdade social: “(...) As escolas, pelo contrário, vivem sob a hegemonia do pensamento burguês e do modo de vida capitalista”. Essa caracterização é um revestimento discursivo da Escola, que era valor modal desejável tanto pelo proletariado como pela burguesia. Por estar em conjunção com esta última, a Escola servirá de instrumento de alienação. Esta caracterização é bastante passional, carregada de termos subjetivos como “*expulsar o pensamento crítico*”, “*Escola Com Mordança*”.

O percurso temático da manipulação dos estudantes, chamada de “alienação” no texto, aparece como um revestimento discursivo do processo de manipulação do nível narrativo. O ensino Escolar, caracterizado como “*Ensino alienado, voltado para formação de mão de obra barata*”, é o processo em que os estudantes serão privados do pensamento e ensinados a desempenhar funções técnicas desejadas, em última instância, pelos empresários (a burguesia).

O percurso temático da luta de classes, apesar de estar também ligado ao percurso da manipulação (por ser esta uma manifestação deste conflito) consiste principalmente na caracterização dos atores do discurso com seus respectivos programas de comportamento: O estudante da classe trabalhadora é

associado aos valores de passividade, exploração, ingenuidade, pobreza material e intelectual “ficarão inteiramente à mercê das condições impostas pelas empresas.”; o seu programa de comportamento é inicialmente ligado a estes valores, mas o que se espera deste, ao desenrolar do discurso pelos percursos passionais, é uma reação de rejeição do sistema. É dele que se espera a quebra da continuidade tensiva. O texto termina com uma frase de efeito destacada em caixa alta – “POR UMA ESCOLA CRÍTICA, PARTICIPATIVA E EMANCIPADORA”, frase que é de tipo característico das convocações para protestos, tais como “Pelos direitos da mulher” “Pelo fim da corrupção”, etc. O burguês é apresentado como dominador, sobretudo alguém interesseiro, ambicioso, em expressões como “(...) Querem ensino alienado, voltado apenas à formação de mão de obra barata.”. Sintaticamente, é sempre sujeito de verbos como “obrigar”, “influenciar”, “impor”. E é associado diretamente a valores como “homofóbico, racista e pró-capitalista”.

Quanto à relação entre enunciador e enunciatário, nas marcas da enunciação podemos observar o simulacro que aquele faz deste, principalmente na escolha de vocábulos em sua maioria simples e populares, e períodos relativamente longos, porém com considerável suporte de pronomes relativos. Esta seria a linguagem adequada para estudantes das classes populares, não necessariamente do ensino médio, mas especialmente graduandos, que, geralmente nas ciências humanas, estão se familiarizando com ideais historicamente revolucionários como o as ideias comunistas. Além disso, levando-se em conta que a revista como um todo foi escrita para convocar a classe trabalhadora e seus estudantes para a greve geral, isto se torna ainda mais claro.

Comparação dos discursos - relações interdiscursivas

Pode-se traçar uma longa série de semelhanças entre estes dois discursos quanto ao percurso gerativo dos sentidos, principalmente na oposição semântica fundamental, que se nos mostrou idêntica nos dois, consistindo na mesma oposição semântica Alienação vs Emancipação, com valoração positiva da primeira e negativa da

segunda, e no mesmo processo sintático elementar: Alienação – não alienação - emancipação.

No nível narrativo há basicamente os mesmos actantes: o proletariado, que podemos identificar ao estudante da classe trabalhadora, e a burguesia, que preenchem as mesmas funções de sujeito e antissujeito. Uma importante diferença neste nível é que o discurso althusseriano, apesar de aqui focar a manipulação, descreve também, ainda que brevemente, a ação e a sanção, haja vista que seu trabalho consiste principalmente na descrição de problemas sociais que, enquanto narrativas, se consumavam, com estes três percursos, em sua época (primeira metade do século XX).

O discurso da revista, por outro lado, trata apenas de um processo de manipulação que se consumaria com a aprovação da reforma do Ensino Médio. A ação e sanção, apesar de serem indispensáveis para a compreensão do texto, estão apenas pressupostas como implicações da manipulação, ou seja, o senso crítico ainda não foi tirado dos estudantes. A escola como objeto-valor desejável, em conjunção com a burguesia, e o ensino escolar identificado ao processo de manipulação (alienação) é um importante ponto em comum nos dois.

No nível discursivo, as diferenças mais significativas aparecem no âmbito da enunciação, haja vista que são de gêneros textuais diferentes: apesar de ambos apresentarem de breagem predominantemente enunciativa, com terceira pessoa e tempo presente do indicativo, vários vocábulos e expressões carregadas de subjetivismo, como as mostradas acima, revelam, na revista, uma aproximação maior do enunciador. O artigo como um todo, por tratar-se de um gênero textual de reputação historicamente mais formal e impessoal, projeta mais distância em relação ao enunciador, apesar de, na conclusão, expressões como “de maneira brilhante” “cabe agora a transformação” acabarem por trair a subjetividade do enunciador em sua leitura de Althusser (por isso aqui aparece uma linha divisória entre Althusser e Linhares, o autor do artigo).

A caracterização dos atores é comum, em parte – em Althusser, o burguês é dominador, explorador, rico, e aparece como dominador do Estado, manipulando o trabalhador através do Ensino escolar para alcançar seus próprios objetivos e mante-lo estado de dominação. A revista, além de também projetar esta imagem o apresenta como

“homofóbico, racista, pró-capitalista (...), o que revela uma descrição mais subjetiva, envolvendo outros conflitos sociais, não apresentados no artigo”.

Os percursos temáticos da luta de classes e alienação, em ambos os textos, estão dentro da mesma isotopia – a Escola como Aparelho Ideológico do Estado. A divisão entre Ensino escolar, como processo de manipulação (alienação) e Escola como valor modal (aparelho ideológico). O revestimento discursivo constituinte dos percursos temáticos é basicamente o mesmo – a Escola como objeto-valor desejável torna-se aparelho ideológico, desencadeando a isotopia principal (no caso da revista, a diferença é que o senso crítico ainda não foi “expulso” da sala de aula, por tanto se pressupõe que ainda lá esteja); A alienação é um revestimento discursivo da manipulação em ambos; e a luta de classe consolida-se pela caracterização dos atores, também em ambos.

Conclusão

Considerando-se os dados levantados com este válido aporte teórico, as semelhanças no percurso gerativo destes dois discursos levam à conclusão de que há reprodução do discurso da Escola como Aparelho Ideológico do Estado na revista em questão, confirmando a hipótese levantada no início. Quanto às diferenças que a revista apresenta em relação ao artigo, além de indicar, é claro, a diferença de gênero, indicam, também, que houve uma aplicação do discurso presente no artigo às condições sociais atuais do Brasil. Assim, no discurso da revista, a perspectiva marxista – althusseriana, que foi apresentada no artigo, ganha uma roupagem brasileira, ao mesmo tempo que acrescenta à cultura brasileira o elemento marxista. Pode-se deduzir, inclusive, discursivamente, que um discurso tanto modifica como é em parte modificado ou adaptado, ganhando novas aplicações em momentos e sociedades diversas.

Além disso, nos parece instigante a ideia de que, apesar de o discurso implicar semanticamente em toda essa filiação de enunciados interdependentes que Maingueneau chamou de interdiscurso, tanto os espaços discursivos como os campos discursivos, e até o universo discursivo estejam inscritos de forma particular, ainda que por pressuposição ou subentendimento, no

interior de um discurso, em seu percurso gerativo de sentido, e que isto seja uma possível resposta da Semiótica Discursiva às indagações da AD francesa sobre seu formalismo .

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Introdução à Linguística II: princípios de análise**, p.187-212, Contexto, 2016.

FULANETI, Oriana de Nadai. **Utopias em rotação. Uma análise dos discursos da ALN e da VPR**. 2010 Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

POSSENTI, Sírio; **Observações sobre interdiscurso** Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR.

OLHARES SOBRE A METÁFORA DE SKYRIM: JOGOS ELETRÔNICOS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

SANTOS, Jorge Wenceslau dos (CEFET/MG)¹

GONÇALVES, Irlen Antônio (CEFET/MG)²

Introdução

O fazer docente pressupõe a busca por estratégias de ensino que sejam interessantes para os alunos e, ao mesmo tempo, os estimulem a pensar, a estabelecer relações, e a construir novos sentidos. Nessa perspectiva, recursos tecnológicos são frequentemente empregados por professores em sala de aula enquanto recursos de aprendizado, bem como as analogias e metáforas, mesmo que este emprego nem sempre ocorra de forma metodológica e sistemática.

Considerando as notáveis e crescentes interações que têm se constituído entre a Educação e a Tecnologia nos últimos anos, bem como as possibilidades dessa relação onde uma serve as atribuições, competências e objetivos da outra, a presente pesquisa considera que jogos eletrônicos possam ser utilizados como instrumentos pedagógicos, em um contexto em que a fluência em Tecnologia tem se estabelecido como uma das principais demandas formativas do homem contemporâneo, relevando, ainda, o caráter metafórico desses recursos.

Frequentemente, estudos têm discutido o videogame sob a perspectiva de suas possibilidades pedagógicas e, a partir dessa prerrogativa, ponderamos a possibilidade de se evidenciar relações entre os caracteres historicamente representativos presentes em jogos eletrônicos e a realidade. Nesse sentido, surge a hipótese de que o jogo eletrônico possa ser considerado uma Metáfora da realidade³, prognóstico este que, se ampliado, tende a indicar diversas possibilidades de contribuições para o ensino de História e

¹ Mestrando em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (PPGET); E-mail: jorgewenceslau@gmail.com

² Professor orientador (PPGET CEFET-MG); E-mail: irlen47@gmail.com

³ O termo utilizado designa "a realidade como algo diferente ou oposto à idealidade", nesta perspectiva, o conhecimento histórico científico (MORA, 1964, p. 536).

de outras ciências. Dessa forma, interessa-nos explorar esse aspecto, evidenciando possíveis relações metafóricas contidas nestes jogos.

Desenvolvido originalmente em 2011 pela produtora estadunidense *Bethesda Game Studios*, *The Elder Scrolls V: Skyrim*, destaca-se como um dos jogos eletrônicos mais bem-sucedidos de todos os tempos. Nele, são retratados elementos da Idade Média Escandinava de forma metafórica, permitindo assim a interação virtual entre os jogadores e alguns elementos desse período. Isto posto, e tendo em vista o uso sistemático e metodológico das analogias e metáforas na tecnologia e na prática docente, em especial no ensino de História, a presente pesquisa se volta para a importância do uso de tecnologias na Educação, ao potencial educativo das metáforas como recurso de ensino e aprendizagem, bem como a presença de representações e de relações metafóricas entre domínios na Tecnologia e na Educação; nessa pesquisa temos como objetivo geral contribuir para a Educação Tecnológica e para o ensino de História por meio da análise metafórica da tecnologia aplicável no ensino, e como objetivo específico analisar o jogo eletrônico *The Elder Scrolls V: Skyrim*, buscando identificar e verificar possíveis relações metafóricas entre suas representações audiovisuais e suas equivalências na Escandinávia Medieval, bem como empreender reflexões acerca das possibilidades dos jogos eletrônicos como ferramentas no ensino.

Metáforas

Metáforas são recursos constantemente relacionados a dinâmica das comparações, sendo encontradas distintas conceituações para as mesmas tanto no senso comum quanto no contexto acadêmico. Nesse aspecto, as primeiras teorias sobre metáforas são atribuídas a Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), para quem, de acordo com De Lima (2005), metáfora seria “transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (De Lima, 2005, p. 10). Nas metáforas, domínios comparativos recebem diferentes denominações, de acordo com DUARTE (2005).

Dessa forma, para o domínio conhecido, a autora apresenta os nomes *análogo*, *fonte*, *base*, *veículo*, *foro*. Já o domínio desconhecido sobre o qual se deseja esclarecer, os termos empregados são *alvo*, *meta*, *tópico*, *tema*. Nesta pesquisa, foi feita a escolha por utilizar o termo *veículo* para o domínio conhecido, por seu caráter de transporte, que alude a transportar o significado. Por sua vez, recaiu sobre o termo *alvo* a escolha para designar o domínio desconhecido. Essa escolha ocorreu por ser esse o termo mais usual entre os existentes.

Igualmente relevante nesse trabalho é a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002), do campo da linguística. Para eles, as metáforas estão infiltradas em nosso pensamento, cotidianamente, definindo concepções e comportamentos. Um exemplo explícito seria a metáfora “tempo é dinheiro” que, sendo internalizada pelas pessoas passa a fazer parte de seu sistema conceptual, levando as mesmas a emitir expressões como “perdendo tempo”, “ganhando tempo”, “gastando tempo” etc. Faz-se relevante dizer que não só as falas das pessoas são afetadas nessa perspectiva, mas o seu próprio comportamento passa a se constituir de acordo com essa metáfora conceptual, se traduzindo em um modo de vida compatível com o acúmulo de capital. Portanto, e partindo destes pressupostos, reconhecer, avaliar, repensar metáforas conceptuais são tarefas importantes não só com a finalidade de estudos linguísticos, mas para nossa atuação em sociedade.

Representações

No que tange ao conceito de Representação, que segundo Jacques Aumont "é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto ilimitado, tomará o lugar do que representa", (AUMONT, 2002, p.103) destacamos a busca por um maior aprofundamento teórico sob as perspectivas da História, condizentes a abordagem do presente projeto, e para tal ponderamos as noções de:

- a) Chartier (2002), que considera a representação como uma “operação de construção de sentido” (CHARTIER, 2002, p.66), perspectiva esta que evidencia algumas de suas potencialidades pedagógicas por se mostrar enquanto

dinâmica imperatária no processo de aprendizagem de História, ciência que, segundo Robert Darnton (DARNTON, 1988, p.14) “estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o seu mundo”. Cabe-se ressaltar ainda que Roger Chartier é um dos maiores expoentes da conhecida História Cultural, perspectiva historiográfica que se ocupa prioritariamente da pesquisa e elaboração de representações acerca de determinadas culturas em seu tempo e espaço.

- b) Darnton (1988) se destaca por apresentar o ofício do historiador etnográfico como o estudo da maneira através da qual as pessoas “organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento” (DARNTON, 1988, p.14), noção que quando ponderada pelo historiador, explicita o papel e a importância das elaborações representativas no que tange a formulação dos saberes históricos.
- c) Ginzburg (2001) resalta a ambiguidade do conceito de representação ao mencionar que ele “evoca a ausência”, explicitando assim o fato de que a entidade representada não está presente na representação (GINZBURG, 2001, p.85). Sua perspectiva se mostra relevante na presente pesquisa por demonstrar que o conceito não necessariamente torna presente a realidade representada, destacando assim que não se trata de uma cópia exata do real, mas sim de uma construção idealizada a partir de fragmentos da realidade cujo intento é representar.
- d) Pesavento (2003) destacou a perspectiva de que quando elaborada, “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2003, p.40), noções fundamentais tanto na elaboração quanto na observação de realidades representadas historicamente.

Metodologia

O presente trabalho se estabeleceu a partir do apanhado sistemático de diversos elementos do jogo, bem como da associação entre estes e os raciocínios teóricos desenvolvidos durante pesquisas

sobre Educação, História, e ainda a prática docente do pesquisador, que observou no alunado grande empatia por temas desse tipo.

No tocante à estrutura, o presente trabalho possui um caráter descritivo e exploratório, pois centra-se na forma com a qual as metáforas são apresentadas no contexto do jogo em questão, dessa forma, sugestionando o estabelecimento de relações entre ele e o conhecimento histórico científico conforme sugerido nas comparações demonstradas nos capítulos anteriores. Nessa perspectiva, é possível dividir o percurso de investigação em duas etapas, a saber: a) a pesquisa bibliográfica que formará o embasamento técnico e teórico por meio da leitura e análise de textos acadêmicos sobre os temas Metáforas, Representação, Jogos Eletrônicos e Escandinávia Medieval, e b) a pesquisa empírica, que consistirá na análise do jogo eletrônico *The Elder Scrolls V: Skyrim*, buscando identificar possíveis relações metafóricas entre algumas de suas representações audiovisuais e suas equivalências na Escandinávia Medieval.

Descrever o jogo *The Elder Scrolls V: Skyrim* em sua totalidade seria, senão impossível, uma tarefa hercúlea por se tratar de um jogo de imensas proporções, e em função disso optamos por elencar duas modalidades de observação segundo os objetivos propostos pelo presente trabalho, a primeira, com foco nos aspectos audiovisuais e design do jogo, e a segunda, destacando seus elementos narrativos.

Resultados e discussão

Aspectos audiovisuais de design do jogo

The Elder Scrolls V: Skyrim é um jogo em 3D, ou seja, é um jogo que se utiliza de geometria tridimensional. Corroborando Pesavento (2003), cabe-se ressaltar aqui que as representações passíveis de identificações no jogo envolvem processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. A interação com o jogo se apresenta como uma simulação mais realista quando comparada aos jogos de plataforma (2D), por exemplo.

Considerando os supramencionados aspectos técnicos e teóricos sobre a tridimensionalidade do jogo eletrônico, bem como a relevância da qualidade gráfica no que tange ao seu realismo, cabe-se

ressaltar algumas das representações históricas e geográficas explícitas no jogo que, mesmo não se tratando de uma cópia exata do real corroborando Ginzburg (2001), se mostram bastante realistas. Destacamos o tamanho do mapa de *The Elder Scrolls V: Skyrim*, que segundo a página da IGN Brasil “possuí cerca de 37 quilômetros quadrados” em escala (STAGNI, 2015). Nesse sentido, tal dimensão permite ao jogador grande liberdade para explorar a *Província de Skyrim* e interagir com os outros personagens do jogo, e dessa forma, um controle relativo sobre a narrativa, bem como acesso imersivo ao seu universo.

No que tange as suas representações geográficas, destacamos a maneira com a qual os biomas escandinavos influenciaram a concepção artística nas diversas regiões do mapa, obedecendo uma sistemática que se assemelha as dinâmicas do real⁴, inclusive no que tange as suas manifestações climáticas.

Elementos explícitos durante o ato de jogar, as paisagens naturais da Tundra e da Taiga foram representadas com grande riqueza de detalhes em inúmeros espaços do jogo. No primeiro paralelo proposto, relativo à Tundra, podemos observar que os cenários são marcados pela ausência de árvores, pela presença de vegetação de pequeno porte, e pelo solo *permafrost*. e no segundo, relativo a Taiga, podemos observar florestas densas, uma vegetação arbustiva e árvores coníferas de grande porte.

No que se refere as paisagens naturais presentes no jogo, cabe-se destacar ainda a existência de cavernas, grutas, abismos, córregos, lagoas, lagos, riachos, rios e ribeirões, montanhas, colinas, bosques e florestas, cada qual com a sua fauna específica estabelecida a partir de referências do real. É perceptível que há um entrelaçamento lógico entre os fenômenos naturais e a geografia representados no jogo; uma evidência disso seria a aurora boreal, cuja ocorrência também é frequente nos países escandinavos, levando o jogador a identificar e relacionar o ambiente representado à região retratada, corroborando Pesavento (2003) no que tange aos processos existentes numa representação. Em *The Elder Scrolls V: Skyrim* o fenômeno facilmente observável no período noturno em *The Throat*

⁴ O termo utilizado designa "a realidade como algo diferente ou oposto à idealidade", nesta perspectiva, o conhecimento histórico científico (MORA, 1964, p. 536).

of the World⁵, todavia também pode ser apreciado em outras regiões do jogo.

Quanto as características da zona climática representada no jogo, observamos que os lugares mais altos são também os mais frios, e os mais baixos, por outro lado, destacam temperaturas mais amenas. No mapa do jogo podemos verificar ainda que as partes mais elevadas da *Península de Syrim* estão cobertas por neve, condições que também se adequam a lógica do real em função da pressão atmosférica nestes locais. Nesse contexto, cabe-se ressaltar ainda que o Círculo Polar Ártico atravessa a Península Escandinava, influenciando decisivamente o clima daquela região e, desta forma, promovendo quatro estações bem definidas ao sul, e ao norte, um inverno longo, frio, e com intensa precipitação de neve.

Para além de uma leitura superficial do mapa, durante o *gameplay* é possível perscrutar tal diversidade climática apenas se deslocando ao longo da *Península de Skyrim*, suas diversas mudanças térmicas, bem como os fenômenos naturais que acontecem de forma coesa com as paisagens naturais que intentam representar.

No que tange aos períodos do dia *in-game*⁶, em *The Elder Scrolls V: Skyrim* os ciclos do dia e da noite são notáveis e bem definidos, todavia, transcorrem proporcionalmente mais rápido que na realidade, se desenvolvendo segundo a escala de 1:20, ou seja, sob a perspectiva do jogador cada período de 24 horas se passa em 1 hora e 12 minutos. Cabe-se ressaltar ainda que no decorrer destes intervalos ocorrem diversas mudanças térmicas (de forma aleatória), das quais podemos destacar, os tempos ensolarado, nublado e chuvoso, além de diversos fenômenos naturais como nevoeiros, tempestades, precipitações de neve e geadas. No que tange as paisagens humanizadas presentes no jogo, podemos destacar a existência de diversas cidades, castelos e fazendas distribuídas ao longo da *Província de Skyrim*, e para além destes, inúmeros vilarejos, inúmeros acampamentos e assentamentos, arvoredos de plantio, clareiras, santuários, mosteiros e ruínas, além de fortalezas, faróis, fortes, torres de vigília, moinhos, dentre outros.

⁵ *The Throat of the World*, em português “a garganta do mundo” é a montanha mais alta da Península de *Skyrim*.

⁶ No jogo.

No que tange a aparência dos personagens no jogo, destacamos os *Nords*, raça que possui grande protagonismo na narrativa de *The Elder Scrolls V: Skyrim*. Os *nórdicos* de *Skyrim* são, no geral, homens e mulheres corpulentos, de pele clara, olhos claros, e de cabelos lisos predominantemente loiros, outra semelhança com os estereótipos que possuímos. Alguns *Nords* se utilizam de tranças no cabelo e na barba, além de frequentemente utilizarem pinturas de guerra, outra similaridade com o que sabemos acerca do cotidiano *viking*. No caso dos *nords*, por exemplo, estes que foram pensados e feitos com a intenção de corresponder as noções que temos de povos *vikings* construídas no século XIX, podemos observar o desenvolvimento de uma narrativa que baseada na construção de um passado idílico reivindicável e idealizado, discurso notável ao se interagir com diversos personagens ao longo do jogo. Nesse raciocínio, cabe-se ressaltar que no contexto oitocentista, os movimentos pangermânicos passaram a retratar os *nórdicos* de forma idealizada, se apropriando do estilismo artístico grego para tal objetivo, assim, os *nórdicos* passaram a ser retratados como guerreiros ferozes e honrados, de beleza e porte sobrenaturais, com cabelos dourados como o nascer do sol, e olhos azuis como o mar.

No decorrer do jogo, encontramos ainda diversos outros personagens de diversas origens étnicas e culturais dentro do universo de *The Elder Scrolls*. Nesse contexto, destacamos os *imperiais*, povo oriundo da província centro-sul do continente fictício onde se passa a narrativa dos jogos da franquia. São uma raça de humanos com uma cultura altamente expansionista e militarizada. Devido ao fato de serem nativos da zona mais quente do continente, possuem uma aparência muito semelhante dos povos da costa do Mediterrâneo na nossa realidade, e, no que tange ao design de suas armaduras, armas e brasões, são explicitamente baseados nos povos romanos, percepção facilmente ampliável ao seu contexto social, inclusive no que diz respeito a sua hierarquia militar. Nota-se ainda que no contexto do jogo os *imperiais* são a raça que possui o maior número de registros escritos, dessa forma, são mais acurados historicamente e menos dependentes de representações nacionalistas como os *nords*.

Cabe-se ressaltar ainda os *Bretons*, outra raça humana baseada em dinâmicas de culturas europeias. Oriundos de *Highrock*, província

vizinha a sudoeste de *Skyrim*, os *Bretons* são baseados nas populações da Europa Ocidental durante o Medievo, e nessa perspectiva, se organizam numa sociedade feudal e vivem em castelos. Dentro dos *Bretons*, ainda existe um povo separado, cujos integrantes são chamados de *Forsworn*, um povo tribal de cultura e religião diferente dos *Bretons* assentados, baseados nos povos celtas da Europa Central e das Ilhas Britânicas da Idade Antiga.

Existem ainda inúmeras outras raças no contexto do jogo, cada qual com suas peculiaridades e possíveis semelhanças com civilizações da nossa História, todavia, no contexto do presente trabalho, optamos por elencar apenas aquelas que se mostraram fundamentais para o enredo central de *The Elder Scrolls V: Skyrim*.

Aspectos narrativos do jogo

No contexto do jogo, a *Província de Skyrim* é um local fictício localizado no extremo norte de *Tamriel*, um dos continentes do planeta *Nirn*, e nessa perspectiva já destacamos alguns de seus possíveis paralelos com a Escandinávia, que como *Skyrim*, está localizada ao norte do continente Europeu. Cabe-se ressaltar aqui que, no contexto do jogo, *Nirn* seria o equivalente ao “plano mortal”, sendo um entre diversos outros planos de existência, o que possibilita uma comparação com *Midgard* da Mitologia Escandinava. Com uma narrativa complexa, *The Elder Scrolls V: Skyrim* tem como foco circunstâncias de cunho político (dentro da lógica do jogo), filosóficas e religiosas. Politicamente, a *Província de Skyrim* é o cenário de uma intensa guerra civil, apresentada ao jogador logo no início do jogo. Duas grandes facções se destacam neste conflito, de um lado, a *Legião Imperial*, força militar responsável pela manutenção da ordem em nome do Imperador, e do outro, os *Stormcloaks*, guerreiros rebeldes que reivindicam os direitos do povo *Nord* ante ao Império, dentre eles o de cultuar livremente a sua principal divindade, *Talos*.

Nesse contexto, os *Stormcloaks* acreditam ainda que *Skyrim* deve se separar do Império. Trata-se de um movimento que se assemelha as lógicas nacionalista e separatista, como na segunda metade do século XIX e início do século XX no contexto europeu, onde diversos movimentos de cunho nacionalista e separatista

tiveram a sua origem. Cabe-se ressaltar que esses movimentos tinham um cunho de exaltação das qualidades nacionais, a necessidade de união da nação contra os seus inimigos, discursos com concepções de soberania nacional, além da autoafirmação dos povos, aqui, estabelecendo o paralelo com o jogo, onde há uma luta para que a população de determinada nação tenha o direito de determinar o seu próprio destino ante ao domínio imposto por uma potência. Um exemplo disso foram as nações da Europa Central e Oriental que procuravam se libertar do domínio do Império Austro-Húngaro e do Império Russo.

Nesse sentido, é possível estabelecer comparações entre os movimentos nacionalistas e o movimento *Stormcloak*, que no seu contexto, apresentam características que se assemelham tanto ao nacionalismo de direita, observada tanto nos movimentos conservadores, quanto nos movimentos fascistas. Uma característica comum nestes movimentos, é a de se exaltar o seu povo como superior aos demais, e, portanto, como merecedor do domínio de um determinado território. Nota-se ainda aqui o princípio da autodeterminação dos povos, onde os *Nords*, em prol do ideal de controle do seu próprio destino em seu território, se mostram hostis com as raças estrangeiras, argumentando ainda que elas são fracas e inferiores, e estão consumindo recursos que deveriam ser destinados aos verdadeiros filhos de *Skyrim*, nesse caso, os *Nords*. Cabe-se destacar ainda o posicionamento dos *imperiais* neste contexto belicoso, uma luta que evidencia a revolta com um império que negligência o povo dessa província, assim, não proporcionando os serviços necessários e cobrando altos impostos. Dinâmicas nas quais uma sociedade tenta sobrepujar outras não são incomuns na História mundial, dessa forma, consideramos a possibilidade de elencar algumas comparações que consideramos explícitas em função da representação estética destes dois grupos: *Imperiais* são muito semelhantes aos Povos Romanos, e os *Nords*, por mais que sua semelhança se adeque de forma mais precisa a estética *Viking*, estão inseridos em um contexto belicoso muito similar ao dos Povos Germânicos por volta do ano 400 d.C., dessa forma, podemos considerar que a narrativa do jogo se constituiu como uma espécie de amalgama cultural. Se ponderada a licença poética enquanto incorreção de linguagem permitida na arte, o evidente

distanciamento temporal existente entre o início da *Era Viking* (por volta do século VIII) e a queda do Império Romano (séc. V) não desqualifica tal análise, antes, amplifica a reflexão para novos contextos sociais, políticos e culturais.

No tocante aos Nords, cabe-se destacar os nomes próprios de origem escandinava presentes no jogo, além daqueles cuja semelhança fonética é explícita, como por exemplo os nomes masculinos *Ulfric (Stormcloak)*, *Galmar (Stone-Fist)*, *Arngeir*, *Heimskr*, *Kodlak (Whitemane)*, *Esbern*, *Harkon*, *Arnbjorn*, *Ralof*, *Hadvar*, *Miraak*, *Balgruuf (the Greater)*, *Torygg*, *Tolfdir*, *Brynjolf*, e femininos, *Serana*, *Valerica*, *Katria*, *Lydia*, *Astrid*, *Rikke (Legate)*, *Maven (Black-Briar)*, *Fanari (Strong-Voice)*, *Frea*, *Elisif (the Fair)* e *Aela (the Huntress)*.

Assim como os Nords, os nomes próprios imperiais também são semelhantes aos de origem romana, os quais destacamos: *Adrienne Avenicci*, *General Tullius*, *Cicero*, *Ria*, *Titus Mede II*, *Commander Maro*, *Gaius Maro*, *Proventus Avenicci*, *Commander Caius*, *Vittoria Vici*, *Vex*, *Dexion Evicus*, *Mercurio*, e *Sergius Turrianus*. Outro ponto semelhante aqui, é que os *Imperials* se enxergam como o bastião da cultura em Tamriel, dessa forma, menosprezando e sobrepujando a cultura Nord; é frequente no decorrer do jogo observarmos imperiais referindo-se aos Nords como *bárbaros* e *incultos*.

Nos bastidores deste cenário, o jogador assume o papel de uma “pessoa comum”, todavia, quando os dragões ressurgem na *Província de Skyrim*, ele se descobre como o *Dovahkiin*⁷ das antigas profecias, “um herói conhecido como o *Dragonborn*, um guerreiro com o corpo mortal e alma de dragão, cujo destino é destruir o dragão do mal *Alduin*”⁸.

Segundo a narrativa do jogo, em passado muito distante, os Dragões dominaram *Skyrim* e governaram a região como deuses. *Alduin* era o seu líder supremo, o primogênito do deus do tempo *Akatosh*. O dragão era conhecido como o *devorador de mundos*, pois tinha a função de destruir o mundo antigo para que assim um novo pudesse surgir no seu lugar, dessa forma, mantendo o ciclo da criação e da destruição. Porém, *Alduin* se corrompeu e assumiu uma

⁷ No “Dovah”, ou língua dos dragões, “Dovahkiin” é uma combinação das palavras “Dovah”, cujo significado em língua inglesa é “Dragon”, e “Kiin”, cujo significado é “Born”, desta forma a palavra “Dovahkiin” é frequentemente traduzida para “Dragonborn” dentro do contexto do jogo.

⁸ Fragmento extraído da citação de uma das telas de carregamento (load screen) do jogo.

função que não lhe pertencia, a de governar os *nords* como um deus. Tornou-se orgulhoso, achando que era o seu direito governar. Nesse contexto, os dragões governaram os humanos com punho de ferro, de forma extremamente violenta e cruel, e isso fez com que os homens se revoltassem contra seus governantes, dando início ao evento conhecido como “A Guerra do Dragão”. Os líderes da resistência *nord* desafiaram *Alduin* para uma batalha, e com um item mágico chamado “*Elder Scroll*” prenderam o dragão no tempo (enviando-o para o futuro). Dessa forma, uma profecia surgiu: que o último *Dragonborn* iria destruir *Alduin* quando esse retornasse e salvaria o mundo da destruição completa que seria causado pelo Devorador de Mundos.

Considerado o grande antagonista do jogo, *Alduin* se destaca como o mais poderoso de todos os dragões, personagens proeminentes na narrativa do jogo e que também possuem grande presença tanto no raciocínio mítico medieval, quanto em inúmeros outros períodos da História mundial. Trata-se de uma lenda universal de expressiva representatividade místico-filosófica, que se firmou de forma concreta no imaginário de inúmeros grupos desde a antiguidade⁹ até a os tempos modernos. No que diz respeito a proeminência dos dragões na narrativa do jogo, cabe-se ressaltar a sua frequência e dimensão simbólica nos mitos escandinavos, e relacioná-los nessa perspectiva, conforma nos elucidada o Dicionário de Mitologia Nórdica: Símbolos, Mitos e Ritos organizados por Langer (2015):

O dragão é um dos temas literários mais abundantes em quase todas as tradições culturais, sendo recorrente da China até o País de Gales, da Antiguidade até o Renascimento. O dragão-serpente germânico vai conhecer seu período de maior sucesso e proliferação com os escandinavos da Era Viking, retratados em dezenas de pingentes, adereços de cintos, espadas, figuras de proa das embarcações, gravuras em capacetes, esculturas em cadeiras e habitações, pinturas e relevos em estelas funerárias, imagens em runestones e muitos outros suportes materiais. A forma básica preponderante é a de uma grande serpente, com cabeça, mandíbula e presas de crocodilo (a exemplo das esculturas de Oseberg, Noruega). Somente a partir dos

⁹ Dada a sua antiguidade e dispersão tanto do ponto de vista histórico quanto geográfico, não existem consensos sobre a origem dos mitos acerca dos dragões. Estima-se que os primeiros registros sejam chineses, datando de 4.000 - 2.500 a.C.

séculos X e XI começaram a surgir representações de um par de patas nestes seres, a exemplo da estela de Ardre (Gotland, ainda no período Viking), ou representações tardias do pensamento pagão, nas portas das igrejas norueguesas de Urnes (c. 1030-60) e Hyllestad (c. 1150). As principais fontes literárias sobre o tema são: Fáfñismál; Völuspá 50-56; Hymiskvida; Gylfaginning 33, 46-47, 50-52; Skáldskaparmál 16; Ragnarsdrápa 16; Húsdrapa; Thórsdrápa; Grimnismál 32 (LANGER, 2015, Não Paginada).

Destacamos, ainda, um fragmento da *Crônica Anglo-Saxônica*, que, escrito no final do século IX, explicita o terror do assalto ao mosteiro de Lindsfarne em 793 d.C.

AD 793. Este ano trouxe presságios terríveis sobre a terra dos nortúmbrios, aterrorizando tristemente as pessoas: eram imensas folhas de luz correndo pelo ar, e furacões, e dragões flamejantes voando pelo firmamento. Esses grandes tokens (grosso modo seriam “sinais”, mas não é interessante traduzir essa palavra, ela é significativa o bastante per si) foram seguidos por uma grande fome, e não muito tempo depois, no sexto dia antes do fim de janeiro do mesmo ano, as angustiantes invasões dos homens pagãos assolaram um lamentável estrago na igreja de Deus em Holy Island (Ilha Santa, Lindisfarne), em ataques por roubo e chacina.¹⁰

No trecho “*eram imensas folhas de luz correndo pelo ar, e furacões, e dragões flamejantes voando pelo firmamento*”, podemos observar uma descrição que se assemelha muito a cena em que o dragão *Alduin* surge logo no início do jogo. No momento em que ele pousa no topo do forte, seu rugido provoca uma mudança atmosférica e as nuvens começam a se mover de forma circular, formas flamejantes se precipitam desde o céu e em seguida o dragão passa a aterrorizar a pequena vila

Considerações finais

O desenvolvimento dessa pesquisa se traduziu em horas à frente do computador manipulando o jogo em um agradável processo de observação, pesquisa e análise. Tal como vislumbramos no decorrer deste laborioso processo, descrever o jogo *The Elder*

¹⁰ Em tradução livre pelo autor. Title: The Anglo-Saxon Chronicle - Author: Unknown Translator: James Henry Ingram - Posting Date: August 3, 2008 - www.gutenberg.net

Scrolls V: Skyrim apontou a riqueza do material analisado, sendo impraticável listar todas as características audiovisuais do software. Dessa forma, avaliamos que outros olhares para o jogo podem ser estabelecidos em outras pesquisas, ampliando os resultados aqui encontrados, e ainda transcendendo seu potencial pedagógico para além do próprio jogo em si, dado ao fato de que existem diversos outros jogos com temáticas históricas que, se abordados com o mesmo rigor metodológico, podem nos indicar diversas possibilidades de contribuições para o ensino de História.

Não obstante ao fato de que nem todos os jogos eletrônicos possuem o objetivo de se estabelecerem de forma fiel a dinâmica das representações, consideramos que a o volume das relações estabelecidas entre veículos e alvos nessa pesquisa, além da pertinência delas no contexto da Educação, corrobora nossa hipótese de que os jogos eletrônicos possam ser considerados uma Metáfora da realidade. No entanto, para tal, faz-se necessário que tenham o interesse de retratar um ambiente, uma época, uma situação similar ao real.

A dimensão das relações de semelhança estabelecidas neste trabalho nos leva a considerar a possibilidade de que, para além do ensino de História, o jogo possa vir a ser usado em projetos transdisciplinares em que os aspectos comparativos descritos entre veículo e alvo, possam ser explorados no ensino das disciplinas Geografia, Biologia, Arte, Ensino Religioso, etc.. Por se tratar de uma cultura e de conhecimentos em constante construção, referindo-se aqui a cultura gamer e a sua supramencionada relação com a Educação, cabe-se ressaltar ainda que novos quadros podem ser estabelecidos por outros pesquisadores, dessa forma, construindo novas relações tanto nas áreas de conhecimento elencadas nessa pesquisa quanto em outras ainda não vislumbradas nesse trabalho.

É relevante considerar ainda a importância de se dar prosseguimento à análise da possibilidade de uso didático do jogo, no que tange a sala de aula, uma vez que ele não foi testado na prática escolar. Assim, essa pesquisa abre possibilidades de novos estudos em que o jogo possa ser apresentado a professores de História e alunos no intuito de verificar a pertinência das relações estabelecidas entre veículos e alvos, bem como a eficiência desse material na assimilação do conteúdo relativo à Escandinávia Medieval.

Por fim, ressaltamos que consideramos ter alcançado os objetivos propostos para essa pesquisa.

Referências

- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. São Paulo: Papirus, 2002.
- CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. In. A Beira da Falésia: a História entre as incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. 2 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988
- DE LIMA, A. (2005). **A metáfora: da analogia à técnica de fusão de opostos**. Revista Investigações - Linguística e Teoria da Literatura., 18(1), 9-40. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1500/1168>
- DUARTE, M. C. (2005), **Analogias na Educação em Ciências: Contributos e Desafios**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, Instituto de Física da UFRS, Brasil, V. 10, n. 1, março.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: Nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (2002). **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução de Mara S. Zanotto. Campinas, 1084 SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC. (Lakoff, G., & Johnson, M. 2002. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Tradução de Mara S. Zanotto. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC).
- LANGER, Johnni (Org.). **Dicionário de Mitologia Nórdica: símbolos, mitos e ritos**. São Paulo: Hedra, 2015.
- MORA, J. F. M. **Diccionario de Filosofia**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1964.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STAGNI, T. **Xenoblade Chronicles X é maior do que Skyrim, Fallout 4 e The Witcher 3, diz Site**. IGN Brasil, 2015. Disponível em: <http://br.ign.com/xenoblade-chronicles-x/11388/news/mapa-de-xenoblade-chronicles-x-e-maior-do-que-skyrim-fallout>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR: ANÁLISE DE PRÁTICAS LÚDICAS EM CONEXÃO ENTRE AS LINGUAGENS MOTORA E MATEMÁTICA

CONDESSA, Maria Isabel Cabrita (FCSH – UAc; CIEC – UM)¹

Introdução

É universal que os cursos de formação de educadores e professores tendem a sofrer inúmeras pressões do Currículo Nacional e, por isso, nem sempre preparam os seus discípulos para enfatizar o papel da brincadeira nas aprendizagens das crianças. Para Sarmiento (2016) a centralidade da identidade do educador de infância é a criança e “Daí a necessidade de as educadoras assumirem um papel ativo na defesa do que é próprio da sua profissionalidade, e que as crianças voltem a ser o centro da sua identidade profissional.” (2016, p.85) Neste sentido, é fundamental um forte envolvimento destes futuros docentes com um trabalho de qualidade sobre a educação das crianças.

A Pedagogia centrada na brincadeira é uma parte essencial à educação em idade pré-escolar e escolar. Naturalmente que uma abordagem à educação mais centrada na criança e nos seus interesses promoverá uma aprendizagem mais “ativa”, fazendo apelo a momentos de exploração, conquista e consolidação de situações que valorizem o seu reportório, enriquecendo os conhecimentos, competências e atitudes a adquirir na infância. Para Pereira, Condessa e Pereira, “O valor da brincadeira e jogo no recreio é o de permitir que as crianças aprendam em várias vertentes, preparando-a para os seus desafios de vida. Para além, das dimensões cognitiva, afetiva e social, o domínio corporal e do movimento serão aqui igualmente tratados, com o realce que merecem.”(2017, p. 641)

À semelhança de Dodds (2011, p.194) cremos que o desafio para as escolas da contemporaneidade é a de “... encontrar maneiras para

¹ Doutorada em Educação; Professora e Investigadora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U. dos Açores, Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança da U. Minho – Portugal; maria.id.condessa@uac.pt

as crianças experimentarem, até mesmo aprenderem a brincar, oferecendo a liberdade para desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida adulta.”, integrando aqui a possibilidade de ter aprendizagens lúdicas, expressivas e criativas, isto é, para que o ato expressivo e comunicativo se verifique e se exalte nesta fase crítica de desenvolvimento..

Será uma ambição, de qualquer escola de formação de profissionais, futuros Educadores da Infância, potenciar o seu investimento no brincar e no jogo, enquanto recursos de atividade com elevado potencial pedagógico didático. Numa perspetiva de aprendizagem para a vida, através destas atividades sobressai a importância de se realizarem ganhos motores e cognitivos, os primeiros associados à melhoria da capacidade de movimentar, expressar e ser saudável, os segundos, potenciadores da sua capacidade de tomar decisões, ter raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas.

Nesta linha de pensamento, tendo por base as práticas supervisivas e as reflexões, procurámos identificar nos relatórios profissionais de um grupo de estagiários em Educação Pré-Escolar, propostas de atividade(s) essencialmente lúdicas que ligassem os jogos de movimento com a matemática, isto com o intuito de apreciar pontos de conexão nas diversificadas vivências e propostas de aprendizagem.

Iremos resumir esta nossa abordagem, considerando a seguinte estrutura:

- a primeira parte, mais teórica, reflete sobre formas de agilizar a articulação das aprendizagens da Educação Física (EF) e da Matemática (MAT) na educação pré-escolar, analisando as orientações mais atuais do currículo português e, reforçando, o papel da brincadeira e do jogo de movimento;
- a segunda, mais ligada a situações de atividade efetuadas em contexto de ensino supervisionado, atende à análise da prática pedagógica dos Estagiários – suas opções e reflexões em práticas onde realizam conexões entre Brincadeiras e Jogos de Movimento com a Matemática.

O Potencial das brincadeiras e jogos de movimento e a matemática na Educação Infantil

A sociedade em geral, e a escola em particular, devem dar mais importância aos “cenários” para a aquisição de competências e capacidades com o recurso a práticas diversificadas quanto aos conteúdos selecionados, aos contextos criados e às estratégias escolhidas, de forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, construída com base na sua motivação e satisfação pessoal. Sabemos que a qualidade e a diversidade das oportunidades de prática em atividades nas escolas infantis, são um verdadeiro pilar à educação e, em muitos casos, tenderão a influenciar os comportamentos futuros dessas crianças nas dimensões pessoais, sociais e académicas.

O desenvolvimento das potencialidades da criança para: imaginar e criar, ter sentido estético, desenvolver as capacidades perceptivo-motoras e lúdicas, comunicar com os outros, terá que ser contemplada nas novas políticas educativas que definem os conteúdos e as estruturas dos novos currículos escolares, ao lado das aprendizagens em diferentes formas de conhecimento multidisciplinares e transversais, incluindo-se assim a possibilidade da sua educação ser orientada para um todo. (CONDESSA, 2007, p. 39).

Neste sentido, para melhorar a educação das nossas crianças necessitamos de reelaborar os currículos e as técnicas de ensino adequando-os a uma imagem mais rica para o seu desenvolvimento infantil, tendo em conta a imaginação, o movimento e a criatividade, lado a lado com o seu pensamento lógico-matemático.

Numa aprendizagem inicial, através de atividades que recorrem à interdisciplinaridade ou integração de áreas curriculares é possível reforçar conteúdos aprendidos, em diversas áreas de saber; possibilitando à criança fazer as suas próprias descobertas, desenvolvendo variadas inteligências. Para Howard Gardner as inteligências são múltiplas (SILVER, STRONG & PERINI, 2010, pp. 14-15) possibilitando o progresso da sua predisposição em várias áreas, tais como o corporal-cinestésico, espacial, musical, naturalista, lógico-matemático, verbo-linguística, inter e intrapessoal, ficando bem clarificada a importância do trabalho em atividades que invoquem várias inteligências. Aqui, referiremos aquelas que requerem o

trabalho sobre o corpo e o movimento, ligadas ou não às dimensões espaciais e musicais, e que favorecem o desenvolvimento perceptivo e cognitivo da criança, mais propriamente o seu raciocínio lógico-matemático, sem nunca descuidar a possibilidade de integrar as restantes.

Ao propor atividades às crianças através de temas, conceitos e problemas pode-se potenciar a interdisciplinaridade de saberes das várias áreas do currículo (POMBO 2004), recorrendo à integração de várias “inteligências múltiplas que, nesta abordagem servirão como verdadeiras ferramentas ou vias para ajudar os alunos a aceder aos tópicos, a explorar as suas complexidades ...” (SILVER, STRONG & PERINI, 2010, p. 21). Por exemplo, o gosto pela matemática e pela prática física motora, deve ser desenvolvido desde cedo, visando uma aprendizagem simples, global e articulada, relacionada com o quotidiano das crianças.

Nesta abordagem globalizante, de dimensão de construção articulada do saber, em que a criança é o sujeito da aprendizagem, a exploração do corpo e do seu movimento articula-se naturalmente com outras linguagens ou domínios de saber. No currículo português a área de Expressão e Comunicação (LOPES DA SILVA ET AL., 2016) prevê simples vivência de situações expressivas de movimento orientado no espaço, produzido com ritmos variados e representado, assentam na articulação entre jogos de movimento e de matemática. Com estas e muitas outras situações oferece-se estabelecer uma relação ente inúmeras práticas físicas – motoras e lúdicas, pedagogicamente organizadas, de forma a estimular o raciocínio lógico e a tomada de decisão, em tarefas de consolidação de aprendizagem.

Ainda nas atuais orientações curriculares portuguesas da Educação Pré-Escolar, Lopes da Silva e colaboradores referem-se ao brincar como estratégia que possibilita uma aprendizagem holística e articulada do saber, pois “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (LOPES DA SILVA ET. AL., 2016, p. 12). É nesse sentido que um educador deverá basear o planeamento das suas ações educativas através da observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças, tal como mencionam ainda estes autores “(...) é um meio

de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (LOPES DA SILVA ET. AL, 2016, p.18).

O lugar da aprendizagem em brincadeiras com enlaces entre o movimento e a matemática

Brincar é um comportamento dinâmico, ativo, construtivo, uma parte integral e essencial do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças saudáveis de todas as idades, domínios e culturas (JARVIS, BROCK. & BROWN, 2011, p. 357). Se, por um lado pode ser uma atividade livre ou não estruturada (Brincadeira Livre), por outro lado, pode se tornar um instrumento de aprendizagem pela apresentação de uma atividade mais estruturada (Brincadeira Dirigida). A aprendizagem pode iniciar na própria criança sem a presença do adulto, no entanto há que criar ambientes que promovam vários tipos de brincadeira: espontânea, estruturada, imaginativa e criativa.

Para Griffiths (2007, p. 171) existem 5 fatores chave que potenciam as aprendizagens pelo brincar e jogar (Figura 1).



Figura 1 - Fatores chave que potenciam a aprendizagem pelo Brincar e Jogar
Fonte: Griffiths (2007)

Um propósito claro e significativo quando se brinca ou se joga é o “divertimento”. Este é verdadeiro o incentivo à atenção e persistência na(s) tarefa(s) proposta(s). Ao partirmos de algo que tem sentido para as crianças, em termos práticos, num contexto adequado ao seu desenvolvimento e que é acedido através da brincadeira e do jogo, ajudamos a criança a estabelecer uma ligação entre o concreto e o abstrato, possibilitando, desde cedo, o desenvolvimento de noções matemáticas. Deste modo, a criança vai apreendendo de uma forma divertida os conceitos, os símbolos e os modelos matemáticos, realizando as operações mentais que são necessárias, mas a um ritmo mais ajustado às suas capacidades (CONDESSA, 2015), pois as crianças aprendem abstraíndo-se, para criarem representações de situações que tenham significado para elas, isto é, matematizando as suas experiências informais (LOPES DA SILVA ET AL., 2016).

Segundo estas novas orientações, nestes anos iniciais devem ser trabalhadas as atitudes e predisposição para aprender matemática, onde ao lado da atenção e curiosidade, recai a imaginação e criatividade, reforçando o envolvimento das crianças em situações matemáticas que contribuem para aquisições transversais a esta área - classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas - que são também relevantes para a Educação Física, onde o jogo surge como um dos três pilares de aprendizagem, ao lado dos deslocamentos e equilíbrios e as perícias e manipulações e, onde o movimento expressivo e ritmado é trabalhado em parceria com a Música e a Dança.

Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança (LOPES DA SILVA ET AL., 2016)

Através de vivências em situações que solicitam a articulação entre o movimento, a cognição e a emoção é que se promoverá uma aprendizagem significativa e ativa na criança. Estas ações possibilitam a aquisição de competências de movimento, mas também de

raciocínio prático, promovendo a sua capacidade imaginativa, de resolução de problemas e de inovação, elementos essenciais à formação da linguagem corporal, expressiva e comunicativa na infância.

Num ambiente lúdico e interdisciplinar criam-se envolvimento que possibilitam à criança: desenvolver as inteligências múltiplas; oportunidades para que aprenda a jogar e a participar ativamente, a aceitar e respeitar as regras, fazer as suas próprias descobertas; adquirir novas habilidades, reforçar os conteúdos já aprendidos, tornar-se mais participativo e espontâneo; ter momentos de interação e integração com pares; melhorar a capacidade para lidar melhor com frustrações, ter autoconfiança e maior concentração; e ainda, em alguns casos, ter liberdade para ser mais imaginativa, criativa e expressiva. É com este propósito, que os educadores de infância devem educar e ensinar, com recurso à brincadeira e ao jogo, mas com intencionalidade educativa, nomeadamente na planificação e avaliação do processo educativo (LOPES DA SILVA et al., 2016).

Metodologia

Nesta parte do trabalho iremos apresentar a nossa amostra, os instrumentos de pesquisa e análise de conteúdo efetuada neste trabalho, com características qualitativas. Esta pesquisa teve por intuito de analisar os planos das propostas de ensino, em práticas supervisionadas de um grupo de estagiários da Educação Pré-Escolar, em intervenções pedagógicas assentes em atividades lúdico-motoras e interdisciplinares, que envolvesse a EF e MAT.

Para esta proposta fizemos uma análise de conteúdo a mais de duas dezenas de Relatórios de Estágio de fim do Curso, de instituições de Formação de Educadores de Infância e completados na última década (2012 -2019). A partir desta primeira abordagem, selecionámos apenas 40% desses trabalhos dos estagiários com base no critério de escolha “terem pelo menos uma atividade que interligasse os jogos de movimento em Educação Física com a Matemática”. Assim, foram apreciadas algumas das propostas práticas e reflexões de um grupo de 8 estagiários em Educação Pré-

Escolar, de 2012 a 2019 que, por questões éticas e de sigilo, serão representados com a sigla alfanumérica de E1 a E8.

Neste trabalho, a apreciação do processo educativo pôde se efetuada através da análise de conteúdo às notas de campo dos estagiários recorrendo a análise de dimensões (BOGDAN & BIKLEN, 1994) que elucidam ações desencadeadas para o seu ensino – refletindo sobre a sua intervenção e o impacto nos alunos e (re)avaliando a sua ação nas práticas. Optámos por uma análise tendo por referências as cinco dimensões de análise de Griffiths (2007), isto é: a. propósito; b. contexto; c. controlo e responsabilidade; d. tempo; e. atividade prática.

Analisadas as situações de interdisciplinaridade efetuadas entre o brincar/ jogar na Educação Física/ Dança (EF) e a Matemática (MAT), encontrámos pontos de conexão e de incentivo à sua promoção que sistematizámos em três tipos:

- ✓ atividades com contextos semelhantes na EF e MAT (E2, E3);
- ✓ atividades com contextos menos semelhantes, com complexidade crescente na MAT e que diferem mais na EF (E1, E4, E7);
- ✓ atividades em contextos lúdicos, com uma solicitação de formas de atividade mais expressivas e comunicativas mas que integram EF e MAT (E5, E6, E8).

Segundo as indicações deixadas nos relatórios de estágio apreciados, a escolha por esta opção prendeu-se com o interesse pessoal em “Incentivar o gosto pela matemática e estabelecer conexões entre diferentes áreas e domínio” (Estagiário 2, 2013), o que vai ao encontro da perspectiva apresentada por Condessa que considera existirem atividades lúdicas que são uma mais valia entre a Educação Física e a Matemática as pois “...beneficiam as aquisições de linguagem corporal mas também as experiências lógico-matemáticas...” (2015, p. 163)

Da análise do primeiro grupo de estagiários (Estagiários: E 2, 2013 e E3, 2014) registamos atividades com contextos semelhantes na EF e MAT (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades propostas que potenciam a aprendizagem pelo Brincar e Jogar, interdisciplinaridade EF e MAT – Análise 1, baseada em Griffith (2017)

Estagiário	Tema	Propósito	Contextos	Controle e Responsabilidade	Tempo	Atividade de Prática
E2 2013	Tiro ao Alvo	Divertimento associado ao maior interesse. Maior concentração e maior persistência.	<ul style="list-style-type: none"> • Lançar uma bola em precisão a um alvo (EF) • Operação de adição (MAT) • Escrever corretamente o algarismo (MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir regras do jogo; • execução da atividade de forma empenhada 		Jogo Infantil; Manipulação de materiais – argolas em função do resultado
E3 2014	Jogo "Salvar o Planeta"	Divertimento e persistência.	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar materiais em grandes grupos, relacionados com as suas propriedades (MAT) • Lançar uma bola em distância com a mão "melhor" e a um alvo (EF) • Reconhecer os números como identificação do número de objetos de um conjunto (MAT) • Interpretar dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano (MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da atividade de forma empenhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e classificação/sensação de materiais; • Deslocamentos e equilíbrios • Perícias e manipulações • Números e Operações; • Geometria e medida 	Senação de materiais; Manipulação e lançamento em precisão; Construção de uma tabela com os resultados alcançados; Reflexão sobre a informação recolhida e interpretação dos dados

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Estas práticas sugeridas, com o propósito de divertimento e criar motivação nas crianças em contextos semelhantes na vertente motora, diferem em complexidade da análise do contexto matemático, sendo a segunda mais rica na solicitação da atividade prática.

Ambos refletiram nas suas práticas supervisionadas sobre o impacto favorável destas práticas nas aprendizagens realizadas pelas crianças nos contextos de ensino - aprendizagem propostos, conforme se pode observar nos seus discursos.

As crianças apresentam alguma dificuldade na precisão durante o lançamento... por outro lado, a maioria do grupo não

apresenta dificuldades em preencher a ficha e algumas crianças antes de preencher já sabiam qual a sua pontuação... pois eram entregues pequenos círculos representativos dos pontos (Reflexão do Estagiário 2, 2013)

Assim, não tendo crianças em destaque, decidi cingir-me ao menino x, que surpreendeu-me muito positivamente pela atitude que apresentou ... neste jogo revelou ser uma criança mais ativa e participativa, isto é, enquanto realizava o jogo mostrou-se mais desinibido ... mostrou que tinha interiorizado todos os conceitos abordados ao longo da semana e outros apreendidos ao longo do período. (Reflexão do Estagiário 3, 2014)

Neste jogo não houve nenhuma criança que se destacasse pelas suas facilidades e/ou dificuldades. Muito pelo contrário, todo o grupo alcançou todos os objetivos previstos com muita facilidade procedendo durante todo o jogo de uma forma muito ativa e entusiasmante. (Reflexão do Estagiário 3, 2014)

Das anotações analisadas detectámos que o recurso a materiais manipuláveis (círculos representativos de números) possibilitou uma melhor identificação número e um trabalho de coordenação motora fina (melhorar o lançamento de precisão), sendo possível aplicar conceitos e habilidades adquiridas, isto no meio de um ambiente de desinibição e aprendizagem com emoção, já que o maior propósito da atividade era o de divertimento e aumento da persistência e concentração. Pelo jogo infantil, estas atividades promovem uma evolução equilibrada do desenvolvimento da criança já que “Linguagem e pensamento se constituem, portanto, como elementos de grande valia para o acompanhamento gradativo do desenvolvimento da criança” (ABRÃO, 2012, p. 23).

Seguidamente, considerámos um segundo grupo de análise (Quadro 2), composto por três dos estagiários (estagiários: E1, 2012; E4, 2015; E7, 2017), que apresentaram três atividades com contextos semelhantes, mas de complexidade crescente na matemática, mas que diferem mais no contexto da educação física.

Quadro 2: Atividades propostas que potencializam a aprendizagem pelo Brincar e Jogar, interdisciplinaridade EF e MAT – Análise 2, baseada em Griffith (2017)

Estagiário	Tema	Propósito	Contextos	Controle e Responsabilidade	Tempo	Atividade Prática
E1 2012	"Jogo de Movimento em Reação"	Divertimento e grande entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> Realizar movimentos locomotores variados (EF) Representação e orientação espacial - lateralidade e direcionalidade (EF/MAT) Ter noção de número até 6 (MAT) Perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número (MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir regras do jogo; execução da atividade de forma empenhada 		<p>Deslocamentos e orientação no Espaço;</p> <p>Reconhecimento visual – números de 1 a 5;</p> <p>- Formar grupos com n.º de elementos do n.º mostrado.</p>
E4 2015	"Mamã dá Licença"	Divertimento e persistência na realização de um percurso com tarefas e papéis	<ul style="list-style-type: none"> Número de passos associados a um tipo de movimentos locomotores (MAT/EF) Posição e deslocamento no Espaço (EF/MAT) Contagem até 6 Passos associados (MAT) Reconhecimento do tipo de Passos associados – comparar o tamanho dos passos (EF/MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir as regras; execução da atividade de forma empenhada 	<ul style="list-style-type: none"> Números e Operações; Deslocamentos e equilíbrios Geometria e medida 	<p>Jogo motor infantil;</p> <p>Representação espacial do corpo no espaço;</p> <p>Memorização de figuras e deslocamentos de animais;</p> <p>Contagem de passos e associação de medidas;</p>
E7 2017	"Medição dos Parâmetros Corporais - Peso e Altura"	Divertimento, aumento de interesse e entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> Promover hábitos de vida saudável (EF) Recolher dados – peso e altura e a sua organização (MAT) Realizar movimentos locomotores variados (EF) Localização espacial e dinâmica – outros e objetos – lateralidade (MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação e reflexão de gráficos, com as medidas das alturas e dos pesos cumprir a ordem, vez de execução; atividade realizada a pares, cada um com a sua função; envolvimento grande das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> Organização e Tratamento de Dados; Números e Operações; Deslocamentos e equilíbrios Petiscas e manipulações Geometria e medida 	<p>Construção de um gráfico das alturas e dos pesos - pintura de uma tira de papel com a medida de cada um</p> <p>Reflexão sobre a informação recolhida;</p> <p>Percurso - sequência de habilidades motoras; Deslocamentos e orientação no Espaço.</p>
	"Percurso - 5 estações"					

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Sobre as reflexões recolhidas, damos realce àquelas em que os estagiários focam aspetos de acréscimo de motivação das crianças e de aprendizagens significativas.

Como futuro educador/professor, tenho a função de proporcionar às crianças momentos de lazer com atividades lúdicas, em que estas permitam-lhes desenvolver competências e promovam uma participação motivante (...) para promover aprendizagens de conceitos relativos a outras áreas/domínios. (Reflexão do Estagiário: E1, 2012)

Procurámos diversificar as nossas estratégias e articular diferentes áreas curriculares, proporcionando diferentes experiências de aprendizagem que fossem significativas” (Reflexão do Estagiário: E4, 2015)

Encontramos também aqui um testemunho sobre o processo realizado com igual benefício para ambas as áreas, onde as crianças têm oportunidade de adquirir conhecimento através de interpretação e análise conjunta de dados recolhidos, sendo apoiadas na explicitação do seu raciocínio.

Numa primeira fase foi distribuída a cada criança uma tira de papel correspondente à sua altura para ser pintada e depois colada no gráfico das alturas. Posteriormente, as crianças foram pesadas, sendo o seu registo feito num gráfico, para que cada criança pudesse assinalar o seu peso com um círculo. Após este registo houve um momento de conversação para interpretação e reflexão sobre a altura e o peso de todos os meninos da sala, realizada no âmbito da Educação Física, (...) é uma ocasião para promover hábitos de vida saudável (...) (Reflexão do Estagiário: E7, 2017)

Nestas reflexões os estagiários apresentam um conjunto diversificado de atividades, algumas integrando outras áreas de conhecimento, numa prática lúdica, ativa e partilhada, promovendo papéis variados e o entusiasmo, como também a responsabilidade e empenho.

Foi solicitado às crianças o uso de distintas formas de deslocamento e de reconhecimento espacial (visualização e orientação). Criaram-se e incentivam-se oportunidades de contagem

até seis, associadas às medidas e a diferentes formas e tipos de locomoção, despertando a sua curiosidade pelos números e sua representação.

Este testemunho é similar à de observações sobre atividades lúdicas dinamizadas por Educadores, efetuada por Abrão que registou que eles trabalhavam o “movimento e o lúdico, favorecendo a lateralidade, orientação espacial, coordenação, proporcionando o desenvolvimento corpóreo da criança de forma integral” (ABRÃO, 2012, p.18)

Esta última situação de aprendizagem, à semelhança das três que se seguem (Tabela 3) confirma que “As crianças precisam de experiências de resolução de problemas e estimulantes para serem significativas para a aprendizagem para a vida e ao desenvolvimento de habilidades transferíveis” (BROCK ET AL., 2011, p.215).

Por fim, sobre o terceiro grupo (Quadro 3), observamos atividades em contextos lúdicos, com uma solicitação de formas de atividade mais expressivas e comunicativas (Estagiários: E5, 2017; E6, 2017; E8, 2018).

Quadro 3: Atividades propostas que potencializam a aprendizagem pelo Brincar e Jogar, interdisciplinaridade EF e MAT – Análise 3, baseada em Griffith (2017)

Estagiário	Tema	Propósito	Contextos	Controle e Responsabilidade	Tempo	Atividade Prática
E5 2017	“Zumba Animada”	Divertimento, entusiasmo e estimulação da capacidade imaginativa e criativa;	<ul style="list-style-type: none"> • A exploração de diversos movimentos corporais (Dança/ EF) • conhecimento dos limites do seu próprio corpo (Dança/ EF) • desenvolvimento de ritmo (Dança) • exploração das lateralidades e do espaço (EF/MAT) • a desenvolver a sua capacidade de imaginação e improvisação (Dança/EF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da atividade de forma empenhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamentos e equilíbrios • Geometria e medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de movimentos e Improvisação; • Representação espacial do corpo no espaço – memorizar deslocamentos, suas distâncias (perto, longe) e a direção (frente, trás, lado, cima, baixo).
E6 2017	“Viagem matemática em aviões de papel”	Divertimento, entusiasmo e participação das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de aviões de papel; (MAT) • A noção de forma e o cálculo; -dobragem de papel (origami) - MAT • Atribuir os nomes às figuras geométricas dos alvos (MAT) • Visualização espacial da trajetória (MAT) • conseguir lançar em precisão a um alvo fixo (EF). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de regras de bom funcionamento do jogo; • execução da atividade de forma empenhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Pências e manipulações • Geometria e medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e nomear figuras geométricas; • Noção de forma e cálculo; • Manipulação e lançamento em precisão.
E8 2018	“Vamos aprender no Estendal”	Divertimento e persistência na realização de um percurso com tarefas; atenção e persistência.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos locomotores variados (EF) • Fazer pinça fina na manipulação de materiais (EF) • representação e orientação no espaço - Localização espacial e dinâmica – outros e objetos – lateralidade (MAT) • Padrões ABAB – identificação e escolha de letras (MAT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir regras; • envolver em grupo grande das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar ações - deslocamentos e equilíbrios; • Pências e manipulações; • Geometria e medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Percurso – competição em estafetas e cooperação no grupo; • Deslocamentos e orientação no Espaço; • Concreção de conceitos abstratos – padrões, através de manipulação de materiais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Sobre as considerações realizadas pelos estagiários em contexto de prática supervisionada, realçamos:

1) uma primeira, em que demonstra a facilidade de aprendizagem pelas crianças, através destas situações mais lúdicas: “As crianças não demonstraram dificuldades em imitar os deslocamentos das imagens de animais que lhes couberam completar

os padrões e deslocar-se de acordo com a localização espacial dinâmica” (Reflexão do Estagiário: E8, 2018)

2) uma segunda, em que o estagiário deixa um conjunto de conexões a explorar, com realce para os contextos de aprendizagem matemática:

Este é um jogo que permite ainda explorar outros domínios que não sejam as figuras geométricas, caso estas não sejam um conteúdo dominado pelas crianças. É possível realizar o jogo com recurso às cores das figuras. Esta será até uma boa estratégia de introdução ao tema das figuras geométricas. Outra possibilidade é a de explorar os agrupamentos em Matemática, fazer com que no final as crianças realizem contagens e criem agrupamentos ou ainda possam trabalhar a organização de dados. Existe ainda a possibilidade de atribuir uma pontuação a cada figura e levar a criança a realizar adições e calcular a sua pontuação final, havendo uma classificação no final. (Reflexão do Estagiário: E 6, 2017)

3) por fim, a única situação que que o foco foi dado ao promover a maior expressividade nas crianças:

Todos os objetivos foram concretizados, mesmo em reunião com a educadora cooperante, a atividade foi um sucesso... foi conseguido o desinibir de alunos com alguns problemas de timidez e a expressão de outros que tinham alguma dificuldade de se expressar por palavras, desenhos ou outros meios. Outra grande meta conquistada foi o gosto pela dança e a valorização da mesma. (Reflexão do Estagiário: E 5, 2017).

Mais uma vez, os estagiários integraram várias inteligências, onde associado ao domínio corporal-cinestésico explorado nas diversas formas de locomoção, dá-se uma exploração espacial efetuada através do trabalho de noções de distância, direção e amplitude. Exploraram-se padrões, associaram-se cores a formas, estabeleceram-se grupos e realizaram-se cálculos. Para Carvalho, Santos e Teixeira “o reconhecimento de formas, contornos e orientações está intimamente ligado ao desenvolvimento geométrico.” (2016, p. 85)

À parte disto, as crianças associaram o movimento à música, utilizando variados ritmos, para dançar e criar gestos. Também não se perdeu a oportunidade para construir e lançar os aviões de papel, que logo que bem dobrados, desenharam inúmeras trajetórias no espaço.

Em todas estas situações os futuros educadores exploraram os conteúdos das duas áreas – Educação Física e Matemática, oferecendo vivências que proporcionaram às crianças as necessidades básicas de aprendizagem que incluem, entre outros, ações de praticar, observar, experimentar, cooperar, questionar, ser ativo dentro de um ambiente seguro (GRIFFITH, 2007, p. 36), em práticas diversificadas que criavam oportunidades de contagem e operações, sequência de letras e figuras, o encorajamento das crianças para concretizarem a representação de quantidades, apoiando na explicitação do seu raciocínio e ideias, favorecendo o debate em grupo, incentivando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização de ações motora, o empenho e promovendo a cooperação entre elas.

Neste sentido, ao se proporcionarem situações com o recurso ao brincar num enlace entre a EF e a MAT estes educadores criaram saberes únicos “para assegurar um brincar de qualidade, é necessário que o educador conheça o valor do brincar (...).” (FARIA, 2018, p. 13).

Considerações Finais

Durante a nossa análise, e tendo em vista a melhoria da qualidade de formação do futuro educador, propusemo-nos refletir sobre a relevância do estagiário criar atividades com intencionalidade educativa para as primeiras idades, na educação para a expressão e comunicação, criando práticas lúdicas dialogantes entre movimento e raciocínio lógico-matemático.

Porque o tempo para brincar e jogar também leva a que a criança persista mais tempo em atividade, elaborámos um enquadramento teórico que abordasse as vantagens do recurso a estas duas formas de atividade, seculares no contexto da infância e, favoráveis às aprendizagens das crianças nos diferentes domínios do seu desenvolvimento.

Sobre a análise de conteúdo realizada aos relatórios profissionais de um grupo de estagiários em Educação Pré-Escolar, com atividade(s) que interligavam os jogos de movimento com a matemática, contabilizámos vários pontos de conexão nos contextos apreciados e de incentivo a este tipo de prática integradora de variadas inteligências.

Nas propostas de atividades analisadas, a criança, podia ter acesso a diversificadas vivências lúdicas e motoras, que suscitam de propostas de aprendizagem com exploração no espaço e no tempo, sendo incentivada a deslocar-se e organizar as suas ações mobilizando inúmeros conhecimentos matemáticos (números, formas geométricas, critérios de classificação e padrões, etc.) e, por fim, partilhando dilemas e tomando as suas próprias decisões em situação de resolução de problemas.

Para um próximo estudo, no sentido de aprofundar as conexões existentes entre jogos de movimento e matemática, tentaremos tornar estas práticas intencionais dos estagiários em práticas que potencie partilhas, reflexões e aprendizagens interpares, pois como refere Hargreaves “O Envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso ...”.(HARGREAVES, 1998, p.12).

Referências

- ABRÃO, Ruhena K. A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano **Revista Zero-a-Seis**, Vol.14, n.25, p. 1 - 25, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2012n25p51>
- CARVALHO, Alda, SANTOS, Carlos & TEIXEIRA, Ricardo. **Jogos matemáticos na educação pré-escolar: uma categorização e os princípios matemáticos do Raaapido e do Dobble**. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, n.7, p.77-104, 2016. Disponível em: [«http://jpm.ludus-opuscula.org/Home/ArticleDetails/1171»](http://jpm.ludus-opuscula.org/Home/ArticleDetails/1171).
- CONDESSA, Isabel Cabrita. O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. **Instrumento: Rev. de Estudo e Pesquisa em Educação**, Brasil: Juiz de Fora, v. 22, n.2, p. 248-261, 2020. doi: 10.34019/1984-5499.2020.v22.29932.
- CONDESSA, Isabel. A Matemática, a Educação Física e o Jogo: Discursos e Práticas para o Ensino da Educação Básica. In GARRÃO, Ana Paula, DIAS, Margarida, TEIXEIRA, Ricardo (Coord.). **Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar**. Ponta Delgada: Edições Letras Lavadas. Cap. IV, 2015, p.151-164. Disponível em: [«https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4063»](https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4063).
- CONDESSA, Isabel O Movimento Criativo, In CASTRO, Gabriela.; CARVALHO, Magda. **Actas do Colóquio. A Criatividade na Educação**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. 2007, pp. 37-52.

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Boklan. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam & OLUSOGA, Yinka. **Brincar. Aprendizagem para a vida**. São Paulo: Artmed. 2011.
- DAVIS, Philip J. & HERSH, Reuben. **A Experiência Matemática**. Lisboa: Gradiva, 1995.
- DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam & OLUSOGA, Yinka. (Org.). **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso. 2011, p. 193-227.
- FARIA, Marisa Botelho, Brincadeiras e jogos na escola durante a infância : uma aprendizagem para a vida. **Mestrado (Relatório de Estágio)**, 2019, Universidade dos Açores. Disponível em «<http://hdl.handle.net/10400.3/5106>».
- GRIFFITHS, ROSE . A Matemática e o Brincar, In MOYLES, Janet .R. e Colaboradores (Org.). **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: ARTMED. 2007, p. 170-186.
- HARGREAVES, ANDY. **Os professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- JARVIS, Pam, BROCK, Avril & BROWN, Fraser (2011). E agora, como fica a brincadeira? In BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam & OLUSOGA, Yinka. (Org.). **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso. 2011, p. 347-355.
- PLACEK, Judith H.. Interdisciplinary Curriculum in Physical Education: Possibilities and Problems. In S.J. Schempp & Ennis, Catherine.D. (Org.). **Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road to Excellence**.USA: Champaign IL: Human Kinetics, 2003, p. 255 -271.
- LOPES DA SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana, MATA, Lurdes & ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério de Educação/ Direção Geral de Educação. 2016. Disponível em: «https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf».
- CONDESSA, Maria I.C.; PEREIRA, Vânia S.S., PEREIRA, Beatriz O. A importância da atividade lúdica na escola: da perspectiva dos professores à realidade vivida. In: TREVISOL, Maria Teresa Ceron; FELDKERCHER, Nadine; PENSIN; Daniela Pederiva (Org.). **Diálogos sobre a formação docente e práticas de ensino**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2019, p. 225-247. Disponível em: «<http://hdl.handle.net/1822/59355>».
- PEREIRA, Vânia, CONDESSA, Isabel, PEREIRA, Beatriz. Educador em Ação no Recreio Escolar: Formar para (Inter)Agir. In J.A. Júnior (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar**, 1.ª Edição. 2017, pp: 622-653, Fortaleza-CE: Ed. UECE. (ebook). Disponível em:

«<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>».

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Porto: Campo das Letras- Editores S.A. 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n. 166, p. 1106-1133, out/ dez, 2017.

SARMENTO, T. Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F.I.Ferreira & C.I. Anjos **Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional**, Santo Tirso: De Facto Editora. 2015, pp. 69-86.

SILVER, Harvey, STRONG, Richard & PERINI, Matthew. **Inteligência Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender**. Porto: Porto Editora: Objetiva. 2010.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ANTIDIÁLOGO NA EDUCAÇÃO

FERREIRA, Meire Helen Silva (PUC - GO)¹

Introdução

As últimas notas do IDEB foram divulgadas em setembro de 2019. A divulgação nos meios educacionais e na sociedade em geral giram em torno das metas alcançadas e não alcançadas em Goiás e em outras unidades federativas para o ano de 2019. Um olhar desatento sobre esses índices publicizados de forma descontextualizada gera uma atmosfera de descontentamento com os sistemas públicos de ensino, assim como uma atmosfera de competição entre escolas e, conseqüente, precarização da escola pública. Essa realidade aponta para uma submissão da avaliação da educação a interesses vinculados às políticas neoliberais, as quais direcionam para a mercantilização da educação.

As metas projetadas para o IDEB das escolas públicas do estado de Goiás foram superadas. Nos discursos um misto de comemorações e responsabilizações sobre a educação básica, a escola pública e os professores. Portanto, temos a “qualidade” da Educação brasileira aferida por avaliações censitárias e divulgada por meio de índices e seus décimos. Mas o que esses dados realmente revelam? Eles realmente traduzem a realidade educacional nas unidades federativas brasileiras? As avaliações externas na educação colaboram para a não integração dos sujeitos a sua realidade? A qualidade da educação baseada em avaliações censitárias nos moldes neoliberais interfere na construção de uma sociedade democrática? Os dados são elementos importantes na leitura da realidade, mas quais as variáveis e as intencionalidades consideradas na divulgação do IDEB? Um olhar desatento sobre os índices que divulgam a qualidade da educação no Brasil constrói uma leitura distorcida sobre a realidade educacional. Portanto, trazer esse termo para a realidade educacional é necessário um olhar para além daquilo que os índices aparentemente abarcam.

¹ Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. E-mail: emeaga6@hotmail.com

De acordo com Assis e Amaral (2013) as avaliações em larga escala pautadas em rendimentos e índices tomaram o centro das discussões dos problemas na educação básica e superior. A implementação das avaliações em larga escala alinhadas aos princípios neoliberais exerce uma função regulatória, de prestação de contas e de *accountability* mascarando e distanciando-se das reais soluções dos problemas educacionais. Diante disso, Assis e Amaral (2013) explicitam que há uma inversão do papel da avaliação, que nesse contexto perde sua função social para adotar uma função meramente regulatória com o intuito de medir a eficiência das instituições de acordo com os interesses do mercado, desresponsabilizar o Estado e apontar as próprias instituições como responsáveis pelos resultados obtidos.

Esse contexto de avaliação em larga escala apresenta uma ameaça à autonomia das instituições educacionais incentivando-as a adequar às exigências mercadológicas (quase mercado educacional), ao reducionismo curricular, a formação acadêmica como um produto, e, conseqüentemente, distanciando “os processos avaliativos de seu princípio formativo, emancipatório e democrático” (Assis e Amaral, 2013, p.32). O paradigma mercadológico regulado pelas avaliações em larga escala invisibiliza a educação como processo formativo e emancipatório.

No contexto neoliberal as avaliações censitárias tornam instrumentos mediadores do processo educativo reproduzindo um modelo educacional baseado no antidiálogo e em uma formação bancária ao priorizar o treino da resposta ao item, o ranqueamento entre instituições e a responsabilização de professores, alunos, pais e gestores escolares pela qualidade da educação. Paulo Freire afirma que é “precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 2021, p. 95), portanto, uma sociedade democrática exige um conhecimento crítico de sua realidade, no entanto, as avaliações censitárias produzem um contexto utilitarista para a formação escolar, vinculando-as a reprodução de conhecimentos sem o diálogo e a integração dos sujeitos a sua realidade.

A qualidade da educação no contexto neoliberal

Na retórica neoliberal o sistema educacional enfrenta uma crise de eficiência e produtividade advinda de um modelo de Estado chamado de assistencialista pela sua intervenção na esfera econômica, social e cultural. Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo concebe a noção de direito e a concepção de igualdade (fundamentos das sociedades democráticas) como barreiras para o progresso social. Sendo assim, a crise na educação também se justificaria pela difusão da noção de cidadania. Ou seja, a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir os direitos sociais seria uma barreira para o progresso social. Nesse contexto, o Estado assistencialista, responsável pela defesa do bem estar comum, seria também o responsável por gerar uma sociedade pouco competitiva e, conseqüentemente, improdutiva.

Nessa perspectiva, “A lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em “[...] critérios meritocráticos criam condições culturais que facilita uma profunda mudança institucional voltada para a configuração de um verdadeiro mercado educacional.” (GENTILLI, n.p., 1996). A competição e o mérito individual se constituem em premissas das políticas neoliberais a partir da defesa de um Estado mínimo e de uma sociedade competitiva, na qual apenas os melhores vencem. No entanto, o que subjaz a essa defesa são as condições materiais e subjetivas diferenciadas, que definem o mérito e a competição em condições de desigualdade entre os sujeitos em uma sociedade de classes. Em uma sociedade de classes a competição tem ponto de partida e ponto de chegada desigual, traduzindo-se em um discurso ideológico que submerge a reprodução de *status quo* representada pelo falso mérito das classes detentoras das condições materiais objetivas (capital econômico e capital cultural) em detrimento das classes populares. Diante disso, aceitar a retórica neoliberal de defesa de um estado mínimo e de questionamento de um Estado de Bem Estar Social é ameaçar o Estado democrático e o direito à Educação.

Gentili (1996) explicita que é nesse contexto competitivo e meritocrático que as avaliações em larga escala se materializam como parte dos projetos das reformas educacionais neoliberais como mecanismo de controle e avaliação da qualidade dos serviços

educacionais, assim como forma de articulação e subordinação dos sistemas educacionais às necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, transfere-se um conceito específico de qualidade decorrente de práticas empresariais para o campo educacional sem qualquer tipo de mediação.

Freitas (2018) também explicita que o neoliberalismo concebe a educação a partir de uma sociedade baseada em livre mercado, portanto a eficiência e qualidade do sistema educacional estaria atrelado a sua inserção nas lógicas de mercado sem a intervenção do Estado, a partir de meios para aferir, certificar, responsabilizar uns em detrimento de outros, visibilizar avaliações descontextualizadas, baseadas em ranqueamento e condicionar recursos. Mas o autor reitera que a adoção de parâmetros empresariais, meritocráticos e competitivos apaga a historicidade e o papel social da escola. Citando a pesquisa de Di Carlo (2010), o autor ilustra a relevância das características extraescolares no desempenho escolar. Essa pesquisa expõe que a diferença de desempenho escolar entre estudantes são, em sua maioria, atribuídos a fatores extraescolares. Sendo que 60% do desempenho dos estudantes são atribuídos pelas características dos estudantes e famílias (condições materiais e subjetivas), 20% são explicados por fatores intraescolares observáveis e não observáveis e outros 20% a fatores inexplicáveis. Portanto, o que se evidencia é que as condições objetivas dos estudantes inferem diretamente no êxito escolar, sendo assim, isolar os condicionantes da escola pública para aferir a qualidade educacional apontam para pseudo avaliações e pseudorreformas educativas.

Freitas (2018) reitera que no ideário neoliberal não há a defesa do sistema público de ensino, a escola deve participar do movimento de competição, concorrência e mérito do livre mercado como uma empresa. Nesse sentido, a escola pública apenas existiria ofertando o mínimo para atender aqueles “destituídos de mérito”, anulando a historicidade das instituições e os estudantes.

Silva (2003, p. 286) também aborda em suas pesquisas a interferência direta das políticas neoliberais do Banco Mundial na educação. Ela revela que o projeto para intervenção e atuação do Banco Mundial para a educação básica apesar de pressupor ser construído pelos e para os sujeitos históricos das escolas, na verdade é constituído endogenamente baseado unilateralmente pelos

interesses econômicos e empresariais. Assim sendo, a pesquisadora explicita que o Banco Mundial (Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução – BIRD), criado na Conferência de Bretton Woods em 1946, inicialmente com o intuito de oferecer “assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento, no decorrer dos anos passou a representar um grupo capitalista que impõe as ideologias e políticas neoliberais nos países em desenvolvimento. Ou seja, no início, o foco de suas ações estavam voltados para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), posteriormente, as ações voltaram-se para a promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África. No entanto, sob o discurso de ajuda aos países em desenvolvimento encontram-se estratégias para a submissão desses países à lógica econômica e ideológica dos interesses empresariais.

Segundo Silva, em 1970 o Banco Mundial adotou uma estratégia de empréstimos aos países devedores, articulada aos seus interesses ideológicos e econômicos. O seu objetivo era “aprimorar sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos países devedores” segundo os seus interesses (SILVA, 2003, p. 286). Para tanto, apresentou-se teoricamente como a instituição que reduziria a pobreza, combateria o analfabetismo e seria capaz de aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas a esses países. Apesar do discurso de cooperação técnica e ajuda aos países em desenvolvimento, o que se materializa é uma relação assimétrica do Banco Mundial com os países devedores, em que estratégias são articuladas endogenamente e de forma generalista, estrangulando as singularidades dos países credores, sua história e sua cultura. As macropolíticas são formuladas por um conselho de diretores do Banco Mundial composto por representantes dos países capitalistas desenvolvidos, que em sua maioria acolhem os ideais neoliberais.

De acordo com a pesquisadora a relação do Brasil com o Banco Mundial se dá desde 1946 e é preocupante a forma receptiva e submissa que a equipe técnica brasileira acolhe às propostas do Banco Mundial. Silva (2003, p. 287) expõe alguns dos discursos ideológicos que materializam as ações do Banco Mundial em (des) favor da educação: transferência da educação pública para o ramo

empresarial; valorização da cultura empresarial nas escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar; mudanças nos rumos dos investimentos na educação, propondo redução de custos, priorização de investimentos no ensino básico e oferta por empresas privadas dos outros níveis de ensino; necessidade de ajuda externa e cooperação técnica aos países credores, pois os mesmos não apresentam as virtudes exigidas pela modernidade.

Esse pacote de premissas, aconselhamentos e ações neoliberais veiculadas pelo grande empresariado representado pelo Banco Mundial direcionam as políticas educacionais brasileiras há mais de 50 anos e tem legitimado a produção do fracasso escolar nas escolas públicas, justificado as pseudorreformas educacionais articuladas pela questionável organização de um currículo nacional comum baseado em competências e habilidades, condicionado a qualidade da educação a avaliações censitárias que materializam e sinalizam a perda de autonomia pedagógica da escola e do professor e mascaram as reais condições objetivas e necessidades para melhoria da escola pública.

Sobrinho (2011) explicita que na lógica do mercado a educação precisa ser funcional para a acumulação do capital. Segundo o autor, a qualidade da educação está no campo de disputa entre duas concepções, uma de perspectiva social, a qual defende a educação como bem público e uma de perspectiva mercadológica, a qual submete a educação ao mercado. Essa disputa apresenta um cenário colocando de lado o interesse de empresários por uma educação utilitarista para o mercado (baseadas em competências e habilidades e formação técnica), e por outro lado, o interesse de professores e pesquisadores pela formação intelectual e ética e o interesse dos governantes por uma avaliação regulatória baseada em competição, desempenho, comparação, eficiência e responsabilização.

Como parte do discurso político-ideológico os índices do IDEB são divulgados sob o discurso de defesa da qualidade na Educação, mas na verdade mascaram a articulação do ideário neoliberal que se traduz na subordinação das políticas educacionais à lógica de mercado e, paralelamente, à redução da presença do Estado na oferta e condução da educação pública. Diante disso, materializa-se um padrão de qualidade que abarca a subordinação da educação aos

interesses do capital, a responsabilização das escolas, professores e gestores pelos baixos índices e, paralelamente, a desresponsabilização do Estado em analisar de forma diagnóstica a educação com vistas a reconhecer necessidades e investir em mudanças que colaborem com a efetiva melhoria e qualidade da educação (*accountability*). O que se vê é uma política de produção do fracasso das escolas públicas e seus atores, expressas por índices e conceitos de qualidade da educação vinculadas ao mercado e ao engendramento de políticas de *accountability* na Educação.

Avaliar não deve ser aferir, baseado em uma realidade homogeneizada e massificada pelo discurso do mérito. É preciso avaliar diferentes variáveis para não insurgir no erro de transferir as contradições do plano social para o plano objetivo, responsabilizando individualmente alunos, professores, gestores e instituições pelo sucesso ou fracasso. Esse discurso de responsabilização carrega uma base ideológica neoliberal que vincula o ensino ao mercado e ao antidiálogo, desumanizando a formação escolar, sucateando a escola, desresponsabilizando o Estado de investimentos na escola pública, e, prevendo, portanto, a sua privatização.

A herança do antidiálogo na educação e a necessidade de uma pedagogia da comunicação

“O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (FREIRE, 2021, p. 90). Essa in experiência interferiu diretamente na formação histórico-cultural brasileira e, conseqüentemente, no seu processo de democratização. Essa é a herança de um período colonial marcado pela colonização predatória, com exploração de grande domínio e do trabalho escravo. Aos colonos exploradores “Faltou-lhes integração com a colônia [...] Sua intenção preponderantemente era realmente de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados” (FREIRE, 2021, p. 92).

Aos colonos, a falta de interesse em integrar-se a nova terra criou uma atmosfera de antidiálogo, uma distância social entre os tais senhores e as pessoas comuns, trabalhadores escravizados, anulando assim a existência do povo. Freire explicita que não é possível construir uma sociedade democrática sem diálogo, sem garantir ao

povo o direito da fala, sem integração do povo à sua realidade. É esse antidiálogo a característica central da in experiência democrática brasileira, uma característica histórico-cultural que permeia as relações sociais e, em especial, a formação escolar. Freire (2021) explicita que os moldes de exploração da colonização brasileira não permitiram a construção de uma convivência comunitária e, conseqüentemente, de uma sociedade democrática.

“Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 2021, p.122). Segundo Freire (2021), a nossa in experiência democrática tem raízes no gosto do brasileiro pela palavra oca, ou seja, o gosto pelo discurso verboso baseado em retórica sem aprofundamento científico e teórico, pela explicação emocional e rasa da realidade, pela palavra que reproduz um conhecimento morto que não dialoga com a realidade de homens e mulheres para que se torne possível a compreensão de sua realidade e intervenção nela. Portanto, o gosto pela palavra oca os distancia de uma sociedade democrática, porque retiram do homem comum o poder de conhecer e interferir de forma ativa em sua realidade.

A escola se constitui dentro desse processo como parte dessa sociedade que se constitui dentro dessa in experiência democrática, de não participação do povo e reprodução de *status quo* baseada na palavra oca, verbosa e em um ensino bancário, mas em nada contextualizado, que não reconhece as pessoas como sujeitos, que não articula o conhecimento historicamente produzido com a realidade, portanto, a realidade vivenciada por homens e mulheres comuns é inexistente:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 2021, p. 124)

Florestan Fernandes (1966) explicita que o desenvolvimento da democracia no Brasil foi condicionado às possibilidades de

organização que a sociedade de classes ofereceu para a construção de uma ordem social igualitária. Ao discutir sobre o processo de modernização da sociedade brasileira, Fernandes explica que os educadores se definiram na cena social a partir da filosofia das camadas dominantes, e atenuando a necessidade de mudança de todo pensamento educacional, no qual o professor seja capaz de discernir os interesses da educação na ordem democrática, dos interesses de determinadas camadas sociais na manipulação da educação.

Segundo o sociólogo, o sistema educacional brasileiro foi organizado para atender as necessidades socioculturais de uma sociedade aristocrática e patrimonialista, movida por interesses rurais e empenhada em perpetuar as bases tradicionalistas das formas de dominação, portanto, a escola é marcada por “vícios” que carregam certos graus de interesse e de domínio dessa herança civilizatória. A integração das escolas brasileiras à ordem social existente se desdobra de forma segregada das condições de existência social dos homens e mulheres, por isso, Florestan afirma que elas não são neutras no processo histórico civilizatório. Ele ainda explicita que, esse alheamento sociopático das escolas reproduz um modelo antidemocrático na educação.

Ao tratar desse momento histórico do processo civilizatório da sociedade brasileira Freire (2021) expõe sua preocupação com o *deficit* de alfabetização das camadas populares e sua relação com a marginalização de homens e mulheres comuns no processo de participação democrática na sociedade em trânsito entre um sistema agrário para um sistema urbano industrial. Ele denuncia a coisificação desses sujeitos nesse contexto histórico. “O homem simples é esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele (FREIRE, 2021, p. 44). A homens e mulheres simples não é dado, portanto, a possibilidade de ler a sua realidade, pois o mundo lhe é apresentado e comandado por uma elite distanciada do povo.

Freire chama a atenção para dizer que o Brasil passava por um período de transição saindo de uma sociedade fechada agrária, aristocrática “[...] colonial, escravocrata, sem povo, reflexa antidemocrática”, (FREIRE, 2021, p. 65) para um sociedade urbana, industrial; de uma sociedade de consciência intransitiva, para uma

sociedade de consciência transitiva ingênua, portanto, uma sociedade despreparada para o desafio da captação crítica da realidade herdadas de uma inexperiência democrática marcada pela imposição cultural da elite e uma relação antidialógica entre a elite e o povo. Portanto, o desafio dado à educação, nesse contexto, era promover o trânsito de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica em que os homens comuns pudessem se reconhecer como sujeitos ativos, produtores de cultura e agentes de transformação, e não apenas meros espectadores e reprodutores de um padrão social que lhe eram impostos sob a ótica das classes favorecidas.

“A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, está intimamente ligada à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 2021, p. 126). Por isso, Freire aponta a necessidade de uma pedagogia de comunicação, com a qual seja possível vencer o desamor acrítico do antidialógico, que rompesse com o mutismo, marginalização e a sujeição do homem comum, a partir de uma educação que não se baseasse em uma transmissão de palavras ocas, em um ensino bancário sem contextos, distanciada da sua realidade, mas que se pautasse no diálogo com o homem comum e suas práticas sociais, colocando-o no centro desse processo de forma a possibilitá-lo a apreensão crítica da realidade, processo fundamental para a humanização de homens e mulheres comuns e para a construção de uma sociedade democrática.

As avaliações censitárias e a pseudo integração de homens e mulheres a sua realidade objetiva

Freire (2021) afirma que os homens e as mulheres não apenas estão no mundo, mas estão com o mundo, ou seja não são seres passivos em sua relação com o mundo (ao menos não deveria ser), não se resumem em receptáculos de uma cultura e uma história alheia, mas a partir de suas relações com o mundo constroem, captam, dominam, humanizam-se e humanizam a sua realidade.

No entanto, esse movimento de estar com o mundo e humanizar-se não ocorre de forma passiva, mas se traduz em um processo de luta constante. É a atitude crítica de captação da

realidade que delimitará se os sujeitos estão humanizando-se ou desumanizando-se, se são sujeitos ou objetos da história e se apenas estão no mundo ou estão com o mundo. Freire (2021) explicita que a afirmação do ser humano como sujeito ou sua minimização como objeto está intimamente ligada a maneira como cada indivíduo capta e compreende a sua realidade objetiva.

Partindo da premissa que o mundo é uma realidade objetiva com seus condicionantes, ela se apresenta como objeto concreto a ser compreendida pelos homens a partir do conhecimento historicamente construído pela humanidade. As pessoas se humanizam quando estão integrados à sua realidade, a compreendem e, conseqüentemente, podem interferir nela como sujeitos. No entanto, Freire explicita que um dos maiores problemas do homem moderno é a não compreensão de sua realidade objetiva, o que acarreta uma atitude passiva frente a tomadas de decisões, submetendo-as aos interesses e às interpretações da realidade de uma elite que representa os interesses de uma classe totalmente distanciada e de interesses opostos aos interesses da classe trabalhadora. É essa falta de compreensão de sua realidade objetiva que lhe toma a sua capacidade de decisão e ação, lhe toma a sua percepção enquanto sujeito, por isso rebaixa-o a objeto, coisifica-o.

A humanização de homens e mulheres pressupõe a sua integração com a realidade a partir do uso “ cada vez mais de funções intelectuais e cada vez menos de funções meramente instintivas e emocionais [...] porque só uma vez se prepare para esta captação é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado a prescrições alheias” (FREIRE 2021, p. 62). Portanto, o papel da escola de socializar o conhecimento historicamente construído não tem um fim em si mesmo, mas abarca um papel social muito além do saber meramente escolarizante e utilitarista para atendimento ao mercado.

As avaliações externas na educação colaboram para a não integração dos sujeitos a sua realidade? A qualidade da educação baseada em avaliações censitárias nos moldes neoliberais interfere na construção de uma sociedade democrática? As políticas neoliberais na educação apontam uma intervenção direta na formação da sociedade brasileira. Na defesa de um quase mercado educacional, a educação passa a ser avaliada por avaliações

centistárias que levam ao contexto pedagógico de ensino e aprendizagem o ranqueamento entre instituições, o treino de resposta ao item, a responsabilização de professores e escolas, recompondo os desafios do antidiálogo na formação escolar. Nesse contexto, as avaliações centistárias tornam-se mediadoras do processo educativo, baseada em uma formação bancária e antidiológica, promovem um contexto de reprodução de conhecimentos técnicos sem a integração com a realidade e, conseqüentemente, a reprodução de uma educação dualista e antidemocrática.

A não integração do homem ao mundo indica que ele tem uma visão massificada, alienada e fragmentada da realidade. Se ele não se integra a ela significa que ele não compreende que em uma sociedade de classes há interesses divergentes na e para a manutenção de *status quo* de uma minoria detentora do capital. Em uma sociedade capitalista a classe detentora do capital mantém-se a partir da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, no entanto, isso não se dá apenas nas relações diretas de trabalho, mas também se reproduz com o discurso ideológico que divulga os interesses das classes privilegiadas como se fossem interesses comuns a classe trabalhadora. É a compreensão cada vez mais intelectual dessa realidade objetiva que humanizará homens e mulheres e permitirá a sua intervenção na realidade e a construção de uma sociedade efetivamente democrática. As avaliações centistárias distanciam os sujeitos da apropriação da realidade ao promover um ensino tecnicista com intencionalidades da formação do homem comum apenas como mão de obra e não como sujeito ativo que apropria de sua realidade e intervêm nela.

Paulo Freire afirma que é “precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 1967, p. 95), portanto, uma sociedade democrática exige um conhecimento crítico de sua realidade.

Considerações finais

A avaliação em larga escala ao ser divulgada para construir um discurso sobre a educação no Brasil apresenta uma falsa realidade educacional. As ideias de mercado na educação vão tomando força e

forma a partir de um discurso que submete a educação à uma lógica empresarial. Uma forma de construir uma contra-hegemonia é o desvelamento dos discursos da qualidade educacional vinculadas aos índices das avaliações censitárias.

Os índices foram apropriados pelos discursos e políticas neoliberais, portanto para efetivamente compreendê-los é necessário contextualizá-los, desmascará-los, desmitificando o que o sistema não mostra. Uma reforma educacional baseada nas reais necessidades da escola pública não partirá de testes de avaliações padronizados e índices baseados no ranqueamento de instituições escolares, mas em avaliações socialmente referenciadas capazes de dialogar, diagnosticar e apontar as reais possibilidades para a melhoria da educação pública para as camadas populares.

Freire afirma que uma sociedade democrática prescinde do diálogo, isso aponta a necessidade de reconhecer as avaliações censitárias nos moldes atuais como práticas neoliberais de anti-diálogo na educação, de pseudo apropriação do conhecimento historicamente construído pela classe trabalhadora, portanto, instrumentos que reproduzem o *status quo*, distanciam o povo da compreensão de sua realidade objetiva e, conseqüentemente, de uma sociedade efetivamente democrática.

Referências

- ASSIS, Lucia Maria.; AMARAL, Nelson. **A avaliação da educação**: por um sistema nacional. Retratos da Escola, v. 7, n. 12, p. 27 - 48, 2013.
- DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e garantia da qualidade: acreditação da educação superior. In: BARREYRO, Gladys Beatriz.; ROTHEN, José Carlos (Orgs). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.
- FLORESTAN, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Luíz Carlos. Os novos “reformadores”. In: FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 31 – 49.
- GENTILI, Pablo Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Maria Abadia. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao projeto Político-Pedagógico da escola Pública Brasileira.** Cad. Cedes, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) DE CONCLUSÕES DE MONOGRAFIAS DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA¹

SIMÕES, Alex Caldas (IFES)²
SANSÃO, Richardson Saleme (UFES)³

Introdução

Não é novidade que o estudo dos gêneros do discurso tem se desenvolvido amplamente no Brasil e no mundo, em especial a partir da década de 1990, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998) (SOARES, 2004). Os gêneros são, acima de tudo, uma postura teórico-metodológica de trabalho com o texto em sala de aula. Inicialmente foram conceituados como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2000), com uma composição, estilo e tema particular. Hoje, entretanto, já são conhecidas outras proposições teóricas que ajudam a entender a complexidade dos gêneros. Vian Jr. (1997), por exemplo, indica três perspectivas de análise dos gêneros: (a) os analistas de Gêneros (Swales, Bhatia e Dudley-Evans), que visam configurar gêneros; (b) os analistas Críticos (Bakhtin, Todorov, Bronckart, Fairclough, Kress), que descrevem com maior ênfase a relação dos gêneros com seus componentes contextuais; e (c) os analistas sistemicistas (Hasan, Martin, Ventola, Eggins, Leckie-Tarry), que também buscam configurar gêneros, mas partindo do contexto de situação e de cultura.

Acreditamos que deve ocorrer no ensino de Língua Portuguesa, seja no ensino básico ou superior, o ensino explícito de gêneros do discurso. Nesse sentido, entendemos que as abordagens explícitas de gêneros são “abordagem pedagógicas focada[s] no ensino explícito

¹ O trabalho apresentado corresponde à revisão de parte do relatório de Iniciação Científica (IC) submetido ao Ifes em 2018. Aqui apresentamos o resultado da pesquisa empreendida, que foi atualizado por nós.

² Pós-doutor em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professor do Ensino Médio e Superior no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante, alex.simoes@ifes.edu.br.

³ Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário São Camilo e Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). richardsonhistoria@gmail.com

dos aspectos prototípicos dos gêneros, incluindo as características sintáticas, lexicais, discursivas e retóricas.” (BAWARSCHI; REIFF, 2013, p. 253). De nossa parte, acreditamos que as abordagens sistêmico-funcionais são as mais adequadas para o trabalho com os gêneros. Com essa abordagem, empenhamo-nos em responder a seguinte questão de pesquisa: como instrumentalizar os gêneros discursivos em práticas de ensino? A fim de responder essa importante questão de pesquisa, adotamos aqui a perspectiva estudos cunhada por Hasan (1989).

Em nossa pesquisa, portanto, acreditando que configurar gêneros é uma atividade *sine quo non* para a instrumentalização dos gêneros no ensino, apresentamos os pressupostos Sistêmico-Funcional de Hasan (1989) na configuração da Configuração Contextual (CC) e da Estrutura Potencial da Conclusão das Monografias da área de Letras/Linguística. O estudo se faz pertinente à escrita acadêmica e à pedagogia de gêneros (NAVARRO, 2019).

Com isso, faz-se pertinente a configuração e o estudo dos gêneros acadêmicos escritos por alunos e professores, a fim de descobrirmos como se estruturam os textos e quais são as relações destes com seu contexto de produção. A pesquisa com a escrita de alunos, foco de nosso estudo, tem sido bastante abordada nas pesquisas sobre escritura, seja com alunos dos cursos de humanidades, de ciências exatas ou linguística e educação (CASTRO AZURA & SÁNCHEZ CAMARGO, 2015; ARAÚJO, 2010; LADINO & FERNANDEZ, 2010; MARTÍNEZ HINCAPIÉ, 2015; SOLAR, 2013; NAVARRO & MORIS, 2012). Tais pesquisas são imprescindíveis para que os professores e os alunos (NESI & GARDNER, 2012; THAISS & ZAWACKI, 2006), que desejam conhecer as especificidades de cada gênero de texto, aprimorem as suas práticas acadêmicas e científicas na escrita de textos próprios à sua área.

Na presente pesquisa, investigamos 5 Conclusões das monografias da área de Letras/Linguística, nossa área de atuação profissional, recolhidas da biblioteca virtual do IFES, o *Sistema Pergamum*. Dessa forma, pautados no aporte teórico-metodológico de Hasan (1989), apresentamos a Estrutura Potencial da introdução, bem como sua Configuração Contextual (CC). Consideramos aqui a Conclusão como uma seção que compõe o gênero monografia. Outros estudos devem ser empreendidos para descrever o gênero

monografia em sua totalidade. Acreditamos, entretanto, que, por sua complexidade, é possível descrever a Estrutura Potencial da Conclusão em separado, como o fazemos aqui.

Revisão de literatura

Nosso trabalho se situa no campo da Linguística de base funcionalista, ao lado de teorias já consolidadas no Brasil, como a Linguística Textual, Linguística Cognitiva e outras. Nesse sentido, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) é uma teoria funcionalista de base sistêmico-funcional cunha por Ruqaiya Hasan e que objetiva a configuração de gêneros do discurso, analisando-os em função de seus elementos de constituição (obrigatórios, opcionais e iterativos) – elementos que correspondem ao que outras correntes teóricas dos analistas de gêneros consideram como estágios de uma Estrutura Esquemática, como apresentado por Martin, ou Movimentos Retóricos de um gênero, como apresentado por Swales.

A teorização de Hasan foi proposta tendo como base as postulações sobre o registro cunhadas por Halliday em sua Gramática. A EPG, portanto, desenvolveu-se a partir da Gramática Sistêmico-funcional, assim como diversas teorias sistêmicas, como a Análise Crítica do Discurso, a Teoria de Gênero e Registro, o Sistema de Avaliatividade e a Gramática do Design Visual (CABRAL; FUZER, 2014); e mais recentemente a Pedagogia de gêneros proposta por Rose e Martin (2012).

A EPG é uma corrente de estudos própria que possui um arcabouço teórico em expansão. Desde 1997, os estudos sistêmico-funcionais brasileiros têm se dedicado à configuração e ao estudo da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (SIMÕES, 2016), teoria difundida e popularizada no Brasil a partir de Motta-Roth e Herbele (2005).

A teoria, dentre outras pesquisas, tem abordado a investigações sobre o estágio supervisionado (SILVA, FAJARDO-TURBIN, 2011; SILVA, 2012, 2013), o editorial de jornal (ANSARY, BABAIL, 2005; 2009), pesquisas sobre a escrita acadêmica (NAVARRO, SIMÕES, 2019), redação de vestibular ou texto dissertativo argumentativo (IKEDA, DA SILVA, DA SILVA, 2019) e dos gêneros dos quadrinhos (SIMÕES, 2021). Cabe salientar que a teoria também é vista como método de pesquisas para análise de pacientes com

Lesões Cerebrais Traumáticas (TOGHER, HAND, 1999; TOGHER, MCDONALD, CODE, GRANT, 2004). Nesse sentido, a EPG vem se consolidando como uma teoria de descrição da linguagem relevante e atual no campo dos estudos dos textos falados, escritos e multimodais.

Referencial teórico

A configuração de gêneros de base sistêmico-funcional de Ruqaiya Hasan tem origem nas postulações de Halliday, ao final da década de 1980. Ela expande às teorizações de Halliday, ao estudar o conceito de gênero numa perspectiva sistêmico-funcional, que dialoga, ainda que indiretamente, com as postulações do autor. Para Hasan (1989), o contexto influi sobre as estruturas do texto e vice-versa. Essa influência é tamanha que é possível, de posse de um texto inscrito em um contexto de situação e de cultura particular, prever as estruturas do contexto que o instanciaram; ou ainda, de posse de um contexto, prever as estruturas do texto que serão realizadas. Logo, para a pesquisadora “texto e contexto estão intimamente relacionados” (HASAN, 1989, p. 52).

Com esta tese em destaque, Hasan (1989) postula o conceito de Configuração Contextual (CC). “Uma Configuração Contextual é um conjunto específico de valores que realizam campo [que descreve o que acontece com a linguagem em uso], relação [que descreve a relação entre os participantes do discurso] e modo [que descreve o modo de uso da linguagem].” (HASAN, 1989, p. 55). De posse de uma CC podemos prever que elementos da estrutura do texto devem ocorrer (seus elementos obrigatórios), que elementos do texto podem ocorrer (seus elementos opcionais) e se há possibilidade desses elementos surgirem de forma iterativa (seus elementos iterativos), ou seja, mais de uma vez em um lugar (ou variados lugares) num mesmo texto.

A partir da Configuração Contextual (CC) emergem valores específicos que se expressam verbalmente por meio de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. A expressão verbal de uma CC é definida por Hasan (1989) como Estrutura Potencial do Gênero (EPG). São os elementos obrigatórios de uma EPG que configuram um gênero do discurso. Nessa concepção o gênero é visto como um

processo definido em termos de componentes linguísticos, “com componentes ordenados de maneira sequencial [ordem], mas também com possibilidade de iteração [ou seja, com possibilidade de repetição em um mesmo exemplar], opcionalidade [frequência] e domínio de ordem [hierarquia]” (CIASPUCIO, 2005, p. 37).

O conceito de gênero de Hasan (1989), portanto, é de motivação semântica, onde as estruturas dos textos, sejam elas verbais ou não verbais, são realizadas em função de fatores contextuais (MORIS; NAVARRO, 2007). Logo, o ponto de partida para configuração do gênero é seu potencial semântico. Parte-se dos valores configurados pelo Campo, Relação e Modo para realização da Configuração Contextual, que se expressa verbalmente na Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Para configurarmos um gênero, portanto, seguimos os seguintes passos teórico-metodológicos:

Tabela 1 – Composição da CC e EPG: designação, conceitos e metodologias de análise

P O T E N C I A L S E M Â N T I C O	CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
	Campo Realizam →	e	Elementos OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.
Relação Modo Realizam →	Elementos OPCIONAIS		Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	Para CC: Qual a relação entre os participantes do discurso? Para EPG: O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?

		Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer com certa <i>frequência</i> .	Para CC: Quais os modos de organização da linguagem no discurso? Para EPG: Que estágios opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?
--	--	-------------------------	--	--

Fonte: adaptado de Simões (2018, p. 156).

De posse de tais instrumentos teórico-metodológicos desenvolvidos por Hasan (1989) é possível configurar qualquer texto, seja ele apresentado por meio de um gênero discursivo escrito, oral ou multimodal. Aqui, aplicaremos, a teorização de Hasan nas Conclusões de monografias da área de Letras/Linguística.

Abordagem metodológica

Nossa pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, cujo método é a análise de textos (SILVERMAN, 2009). Nosso *corpus* de pesquisa é composto por monografias da área de Letras/Linguística escritas por alunos de graduação dos cursos de Letras dos *campi* do IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo) no período entre 2014 e 2017 e publicadas no *Sistema Pergamum*⁴. A partir deste *corpus* inicial (20 monografias), selecionamos de forma aleatória 5 dessas monografias. As Conclusões ficaram assim organizadas:

Tabela 2 – Monografias analisadas e seus respectivos temas

Corpus	Identificação	Número de palavras	Número de palavras	Tema
--------	---------------	-----------------------	-----------------------	------

⁴ É um repositório recente no IFES, em especial nas monografias do curso de Letras.

		total da Conclusão	totais da Monografia	
1	C01	389 (3,54% do TCC)	10.986	Análise de variação estilística na concordância nominal de número.
2	C02	802 (7,52% do TCC)	10.661	Estratégias argumentativas no discurso político presente em jornais impressos.
3	C03	478 (3,35% do TCC)	14.256	Fanfictions e escrita colaborativa em sala de aula.
4	C04	938 (7,22% do TCC)	12.983	Discurso da imprensa sobre a reforma agrária.
5	C05	368 (3,33% do TCC)	11.054	Estudos sociofonéticos sobre a variação gay- hétero.

Fonte: Elaborado pelos autores

Uma vez reunidos os textos, analisamos, primeiramente, a sua Configuração Contextual (CC), incluímos aqui a análise formal (tamanho, número de palavras, etc.) e a sua enunciação. Depois descrevemos a Estrutura Potencial (EPG) de cada seção de Conclusão. Toda a análise foi realizada por meio do aporte teórico-metodológico das teorias de Hasan (1989), que descreve como configurar as relações indissociáveis entre texto e contexto.

A Estrutura Potencial da Conclusão e sua Configuração Contextual *Configuração Contextual (CC)*

O potencial semântico da Conclusão de uma monografia da área de Letras/Linguística possui como CC, os seguintes variáveis: (a) *Campo*, que apresenta a estrutura final de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras/Linguística; (b) *Relação*, que se estabelece entre aluno e professor – aqui o professor possui hierarquia sobre o Aluno; há uma distância social entre eles quase mínima –; e (c) *Modo*: A linguagem verbal é constitutiva do texto, o canal é gráfico, o meio de realização do texto é escrito.

Do *corpus* analisado, constatamos que Conclusão possui em média 595 palavras, sendo a mediana 478 palavras. Em média, a Conclusão ocupa 4,96% do texto da monografia. É uma seção curta, mas retórica e complexa. Como podemos observar abaixo, sua enunciação é, em sua maior parte, realizada por metonímias.

Tabela 3 – Análise das enunciações

TIPO DE ENUNCIÇÃO E MONOGRAFIAS	METONÍMIA	AGENTE DA PASSIVA/PARTÍCULA “SE”	INFINITIVO/GERÚNDIO/PARTÍCIPIO	PRIMEIRA PESSOA (PLURAL/SINGULAR)
CONCLUSÕES DAS MONOGRAFIAS DE LINGUÍSTICA				
C01	07	00	00	06
PORCENTAGEM	53,85%	0,0%	0,0%	46,15%
C02	18	04	02	00
PORCENTAGEM	75,0%	16,66%	8,33%	0,0%
C03	03	02	00	09
PORCENTAGEM	21,42%	14,29%	0,0%	64,28%
C04	16	06	03	00
PORCENTAGEM	64,0%	24,0%	12,0%	0,0%
C05	09	00	00	09
PORCENTAGEM	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%

TOTAL LINGUÍSTICA	53	12	05	24
	56,38%	12,76%	5,32%	25,54%

Fonte: Elaborada pelos autores

Como pode-se observar, nas enunciações das Conclusões de Linguística, 56,38% (53 ocorrências) são realizadas por metonímia, o que nos parece distanciar o autor dos dados apresentados. Como exemplo disso, podemos observar o trecho seguinte:

Se metodologicamente os resultados nos aproximaram da teoria de Bell, por outro lado, a análise dos dados ratificou o princípio de Labov de que não há falante de estilo único. Destacamos, ainda, que os dados mostram uma coerência interna nos casos de presença e de ausência de concordância, que não seguem, necessariamente, as normas prescritas pelas gramáticas normativas (Co1 – trechos de metonímia).

O uso de metonímia tende a distanciar o autor de sua enunciação. Ao que parece, essa é uma tendência das monografias na área de Letras/Linguística. Há, portanto, o uso de estratégias de despersonalização, algo próprio das ciências exatas, como por exemplo nas monografias e teses de doutorado em engenharia elétrica (NAVARRO, SIMÕES, 2019).

Estrutura Potencial da Conclusão

A partir da CC emergem valores que resultam na seguinte Estrutura Potencial:

$$(CP)^{(OB)} \square (HI)^{RE} \square (CT)^{(DLP)^{(CF)} \square (TF)}$$

Figura 1 – Estrutura Potencial das Conclusões de Linguística.

Fonte: dos autores.

Segundo a qual podemos distribuir da seguinte maneira:

Elementos Obrigatórios	Elementos Opcionais da EPG	Elementos Iterativos da
-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

da EPG (destacados em negrito, cuja frequência está entre 80% e 100%)	(destacados em parênteses, cuja frequência está abaixo de 80%)	EPG⁵ (destacados com o sinal ☐), que surge mais de uma vez no corpus)
	Contexto de Pesquisa (CP) - 60% Hipótese (HI) - 20% Contribuições do Trabalho (CT) - 60% Dificuldades ou Limitações da Pesquisa (DLP) - 60% Trabalhos Futuros (TF) - 20%	Objetivo (OB) - 60% Resultados (RE) - 80% Considerações Finais (CF) - 60%

Tabela 4 – Descrição dos Elementos da EP das Conclusões de Monografias da área de Letras/Linguística.
 Fonte: dos autores.

A partir da Estrutura Potencial das Conclusões de Linguística acima, podemos entender que:

- A produção do texto pode iniciar-se com a realização do *Contexto de Pesquisa (CP)*;
- Em seguida, pode-se realizar o *Objetivo (OB)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Após o OB, pode-se realizar a *Hipótese (HI)* em local fixo;
- Em seguida, deve-se realizar os *Resultados (RE)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Depois dos RE, pode-se realizar as *Contribuições do Trabalho (CT)*;
- Após as CT, pode-se realizar as *Dificuldades ou Limitações da Pesquisa (DLP)*;

⁵ Os elementos iterativos, apesar de serem obrigatórios ou opcionais, são alocados prioritariamente nessa categoria.

- Em seguida, pode-se realizar as *Considerações Finais (CF)*. Esse elemento pode-se realizar em outros lugares do texto;
- Por fim, pode-se realizar os *Trabalhos Futuros (TF)*.

A Estrutura Potencial é apresentada por meio do sistema de siglas e símbolos, como o fizemos acima. Passemos agora a discutir o valor de cada elemento.

Elementos Obrigatórios

A pesquisa não apontou elementos exclusivamente obrigatórios. Resultados (RE) é um elemento obrigatório, porém hierarquizado como iterativo. Logo é considerado iterativo e será discutido na seção que lhe corresponde.

Elementos Opcionais

Como elementos opcionais temos o Contexto de Pesquisa (RP), Hipótese (HI), Contribuições do Trabalho (CT), Dificuldades ou Limitações da Pesquisa (DLP) e Trabalhos Futuros (TF). No CP (incidência em 60% do *corpus*) se estabelece relações diretas ou indiretas da pesquisa proposta com outras temáticas, pesquisas ou contextos sociais. É o CP que torna pertinente os resultados da pesquisa proposta. Dessa forma, aqui o autor trata de temas ou pesquisas afins, predecessoras ou contemporâneas, que conduzem à necessidade de entendimento do que o próprio trabalho objetiva esclarecer. O trecho a seguir exemplifica esse elemento:

Apesar de os trabalhos em Sociolinguística Variacionista terem, sistematicamente, se destacado por análises em nível de comunidades de fala, as pesquisas em variação estilística têm potencial para caracterizar as configurações de como um mesmo falante é capaz de adaptar sua fala às diferentes situações comunicativas (Co1, Contexto de Pesquisa).

Já a HI (incidência em 20% do *corpus*) constitui-se por suposições ou afirmações provisórias sobre os resultados que poderiam ter sido alcançados a partir do estudo sistemático da monografia. Um trecho do *corpus* analisado, abaixo, exemplifica esse

elemento: “A nossa expectativa era a de que mesmo um falante com baixa escolarização se comportasse linguisticamente de forma diferente em distintas situações comunicativas.” (Co1 – Hipótese).

Nas CT (incidência em 60% do *corpus*) os autores apresentam as contribuições de sua pesquisa para a ciência e para a sociedade. Vejamos os exemplos a seguir: “O estudo da argumentação se faz importante, pois ajudará o aluno a se apropriar das estratégias argumentativas e utilizá-las em suas próprias práticas de escrita.” (Co2, Contribuições do Trabalho). “Esperamos que, uma vez públicos, os dados que geramos também sejam úteis à comunidade do Ifes e ao desenvolvimento do conhecimento dentro e fora de seus muros.” (Co5, Contribuições do Trabalho)

No que diz respeito as DLP (incidência em 60% do *corpus*) os autores demonstram as dificuldades e os limites que encontraram em seu processo metodológico de estudo, o que influencia direta ou indiretamente nos resultados e no alcance dos objetivos previstos no início da monografia. Percebamos tais características no trecho abaixo:

Por uma limitação metodológica, a exploração dos dados à luz da árvore da decisão de Labov (2001; 2008 [1972]) ficou relativamente comprometida. No entanto, a análise a partir da teoria *audience design* (BELL, 1984; 2001) nos pareceu mais adequada, dada a configuração da pesquisa, por se tratar de dados coletados do cotidiano da informante. Cada forma de realização de fala coletada respondia a uma audiência específica, que afetou diretamente os níveis de presença ou ausência de concordância (Co1 – Dificuldades ou Limitações da Pesquisa).

Por fim, nos TF (incidência em 20% do *corpus*) os autores indicam a possibilidade de realização de outros trabalhos de pesquisa como continuação dos estudos realizados em sua monografia. Esses trabalhos futuros podem ser feitos pelos próprios autores ou outros pesquisadores interessados na temática proposta. Vejamos um exemplo desse elemento:

Embora tenhamos finalizado este trabalho para os fins a que nos propusemos, seu objeto de estudo nos oferece um leque de possibilidades de novas análises a partir de gravações de

outras situações comunicativas, realização de entrevista laboviana, comparação com outros falantes com o mesmo e/ou diferente nível de escolarização, ampliar a análise dos dados linguísticos à luz das variáveis internas, entre outras possibilidades que, certamente, podem ser mais bem exploradas (C01 – Trabalhos Futuros).

Elementos Iterativos

Os elementos iterativos são elementos opcionais ou obrigatórios especiais. Eles são usados como um recurso para construção textual, logo surgem mais de uma vez no texto. Nas Conclusões das monografias temos um obrigatório, os Resultados (RE) e dois opcionais, os Objetivos (OB) e as Considerações Finais (CF).

Como elemento obrigatório e iterativo, os Resultados (RE) possuem alta frequência no *corpus*, surgindo em 80% (4 exemplares) do *corpus*. Eles são um elemento no qual apresentam-se as informações e dados alcançados a partir da realização metodológica da pesquisa, dando foco ao que os autores descobriram ou à sistematização do que consideraram relevante em outras obras quando tratar-se de um trabalho de revisão bibliográfica., como no exemplo:

Isto posto, constata-se, a partir dos autores estudados e das análises realizadas nesta pesquisa, que todo texto é persuasivo. E que persuadir não significa enganar, necessariamente, mas sim a busca de adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito etc. Pode-se inferir também que o viés da persuasão encontra-se presente nas mais diferentes formas discursivas. Em praticamente todos os textos é possível verificar a existência de um conjunto de arranjos voltados a alcançar os efeitos de convencimento – quando não de atividades resultantes dessa ação (C04, Resultados).

Os OB (incidência em 60% dos *corpus*) ocorrem em variados lugares. Esse elemento pode ser definido, segundo o Caderno de Normas do Instituto Federal do Espírito Santo (2014, p. 17), como aquilo que a pesquisa pretende alcançar, sendo que os objetivos

específicos irão desmembrar os detalhes mínimos a serem alcançados até que se conclua o objetivo geral. No trecho abaixo, por exemplo, temos essas características:

Essa revisão teve como objetivo estabelecer um pequeno panorama dos estudos sociofonéticos da variação gay-hétero e considerar os métodos e teorias utilizadas em relação aos pressupostos de Labov (2001) e Bell (2001) (C05 – Objetivos).

As CF (incidência em 60% dos *corpus*) também surge em lugares variados. Nesse elemento, os autores inserem suas afirmações sobre todo o conjunto da monografia, fazendo considerações próprias sobre os resultados e questões levantadas ao longo de seu trabalho. Este elemento funciona como um fechamento do que foi dito ao longo do trabalho e deve dialogar com as informações apresentadas na Introdução, já que a partir dessas considerações observaremos se a pesquisa concluiu o que se dispôs a realizar e como os autores a avaliaram. O trecho abaixo exemplifica esse elemento iterativo:

Mas esse também é um trabalho de conclusão de graduação, e representa o fim de uma jornada no Instituto Federal. Enquanto linguista e pesquisador, exponho aqui o interesse e a força pessoal necessárias à realização de uma pesquisa como esta. Ela carrega um caráter atravessado que parece incomum, para dizer o mínimo. É atravessada por diferentes conhecimentos, pessoas e sensações. Faço questão de carregar alguma diversidade em minha pesquisa, por achar que nada é tão descomplicado assim, e que não tem nada de errado nisso (C05 – Considerações Finais).

Uma vez discutida a CC e a EP das Conclusões de Letras/Linguística, passemos, ao final, às nossas considerações finais sobre o assunto.

Conclusão

A pesquisa empreendida descreve a Estrutura Potencial (EP) da Conclusão no gênero Monografia do curso de Letras/Linguística. A discussão se situa na área da escrita acadêmica e da pedagogia de gêneros. Ao atuar na configuração de gêneros acadêmicos de alunos,

nós favorecemos o reconhecimento, pelos professores e pesquisadores, das estruturas textuais da monografia de maior relevância para o texto, o que favorece a construção de práticas pedagógicas pertinentes à escrita do ensino superior. Pautados no aporte teórico-metodológico da sistemista Hasan (1989), configuramos a EP e sua Configuração Contextual (CC).

Nas Conclusões temos a realização de: (a) Campo, que apresenta a estrutura final de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras/Linguística; (b) Relação, que se estabelece entre aluno e professor, que possui hierarquia sobre o aluno – eles possuem uma distância social quase mínima; e (c) Modo, onde a linguagem verbal é constitutiva, o canal é gráfico, e o meio de realização do texto é escrito.

Da CC, emerge a Estrutura Potencial (EPG), nessa ordem: Contexto de Pesquisa; Objetivo; Hipótese; Resultados; Contribuições do Trabalho; Dificuldades ou Limitações da Pesquisa; Considerações Finais e Trabalhos Futuros. Nosso estudo, portanto, faz-se relevante para a didática da escritura do ensino superior e orienta de forma precisa o que deve-se ensinar das Conclusões das monografias aos alunos de Letras, sua EPG.

Referências

- ANSARY, H; BABAI, E. A cross-cultural analysis of English newspaper editorials: A systemic-functional view of text for contrastive rhetoric research. **RELC Journal**, v. 40, n. 2, p. 211-249, 2009.
- ANSARY, H; BABAI, E. The generic integrity of newspaper editorials. **RELC Journal**, v. 36, n. 3, p. 271-295, 2005.
- ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. **Gêneros: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.
- CABRAL, S. R. S; FUZER, C. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

- CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. **Perfiles Educativos**, XXXVII (148), 50-67.
- CIAPUSCIO, G. La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. **Revista Signos**, vol. 38, n 57, 2005. p. 31-48.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, 41(66), 5-31.
- HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos: documento impresso e/ou digital**. 7a ed. rev. e ampl. – Vitória: IFES, 2014.
- IKEDA, S. N; DA SILVA, S; DA SILVA, P. Estructura e textura de texto dissertativo-argumentativo para alunos do Ensino Médio – Um enfoque sistémico-funcional. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 81-101, 2019.
- LADINO, M. T; FERNÁNDEZ, G. B. La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. **ALPHA**, p. 169-184, n.35, 2012.
- MARTÍNEZ HINCAPIÉ J. D. El género Tesis Doctoral de Historia y Física: descripción y variación retórico-funcional. In: G. Parodi & G. Burdiles Fernández (Eds.). **Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos**. Santiago de Chile: Ariel, 2015. p. 113-152.
- MORIS, J. P; NAVARRO, F. **Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistémico-Funcional las clases estables de textos**. In: *Revistas Texturas 1* (11), 67-85. 2011.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- NAVARRO, F.; SIMÕES, A. C. Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. **Revista signos**, Valparaíso, Chile, v. 52, n. 100, p. 306-329, 2019.
- NAVARRO, Federico. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019.
- NESI, H; GARDNER, S. (2012). **Genres across the Disciplines**. Student Writing in Higher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- ROSE, D; MARTIN, J. R. Learning to write, **Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.
- SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
- SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.
- SILVA, W. R; FAJARDO-TURBIN, Ana Emília. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Polifonia**, v. 18, n. 23, p. 103-127, 2011.
- SILVERMAN, David. **Interpretações de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SIMÕES, A. C. **A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SIMÕES, A. C. El estado de arte de la teoría de Ruqaiya Hasan: ¿dónde están las pesquisas sobre el Potencial de Estructura Genérica (PEG)? **Texturas**, Argentina, n. 15, p. 83-96, 2016.
- SIMÕES, A. C. Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e Multimodalidade: a configuração do gênero tira cômica seriada. **Organon**, v. 36, n. 71, p. 177-198, 2021.
- SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-9.
- SOLAR, Iván Jara. Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. In: **Onomázein**, núm. 28, p. 72-87, diciembre, 2013.
- THAISS, C. J; ZAWACKI, T. M. (2006). **Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2006.
- TOGHER, L.; HAND, L. The macrostructure of the interview: Are traumatic brain injury interactions structured differently to control interactions?. **Aphasiology**, v. 13, n. 9-11, p. 709-723, 1999.
- TOGHER, L; MCDONALD, S; CODE, C; GRANT, S. Training communication partners of people with traumatic brain injury: A randomised controlled trial. **Aphasiology**, v. 18, n. 4, p. 313-335, 2004.
- VIAN JR, O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. São Paulo, 1997. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

O PERÍODO SENSÍVEL DA LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DO ADULTO PREPARADO E DO AMBIENTE PREPARADO PARA O DESENVOLVIMENTO LÍNGUÍSTICO DA CRIANÇA

WEISHEIMER, Fernanda Minghetti (UNISUL)¹

Introdução

Viviane Mosé em seu livro *A Espécie que Sabe* (p. 44, 2019) afirma que “A linguagem, de um modo mais amplo, não serve apenas à comunicação, ela está à disposição da expansão humana, de sua autossuperação, que surge da imposição dos limites e da sua necessidade de superação.” A criança, como ser recém-chegada a este mundo, necessita de um guia através das regras aqui já existentes. A comunicação faz parte destas regras e, a escola como espaço acolhedor da criança, bem com os educadores nela empregados, tem em seu papel auxiliá-los neste processo. Porém, este processo muitas vezes é baseado na visão do adulto do mundo, e não na essência de que a criança necessita como ser recém-chegada neste ambiente.

Tendo essa perspectiva em vista, esta pesquisa tem como objetivo elucidar nós, educadores, da importância da observação atenta ao aprendizado autônomo da criança, bem como entender a proeminência de um espaço preparado para que este aprendizado aconteça. Conforme Montessori (1952):

O instrumento que torna possível o entendimento mútuo é a linguagem, meio de pensar em comum. A linguagem não existia na Terra até que o homem aparecesse. O que é a linguagem? Respiração pura, uma série de sons reunidos. Na verdade, os sons não tem lógica; o conjunto de sons que forma a palavra “prato” não tem lógica, o que dá sentido a esses sons é o fato de que os homens chegaram a um acordo para dar a esses sons particulares um significado particular. (...) A linguagem é, portanto, a expressão de acordo existente entre um grupo de homens, e somente o grupo que concordou com esses sons pode entendê-los.

¹ WEISHEIMER, Fernanda Minghetti. Pedagoga e mestranda do programa de pós-graduação em Ciência da Linguagem da UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: fernandaminghetti@gmail.com

A partir dessa intrigante afirmação de Montessori, este projeto traz como cerne de pesquisa a importância do adulto preparado e do ambiente preparado para a aquisição da linguagem na infância. A partir dessa pesquisa, constatamos sobre quais momentos da infância a criança está mais apta a desenvolver cada aspecto necessário para sua evolução neste planeta, bem como os aspectos do desenvolver de uma criança exposta a mais de um idioma. Tudo isso centrado na importância da exploração do ambiente e da oportunidade da autonomia e da autoeducação, como estímulo e maneira mais apropriada ao crescimento intelectual humano.

Desenvolvimento

A linguagem é uma forma de organização do nosso pensar. Ela assume esta proposta desde muito cedo, como no choro da criança como forma de chamar atenção do adulto que a cuida. Este processo como um todo reflete cada vez no processamento de informações do bebê, até um dia ser trabalhado em formas mais estruturadas de comunicação, como a leitura e escrita, por exemplo.

O bebê, que nasce e é inserido na sociedade, tem o aprendizado semelhante a uma esponja que absorve a água. Todo seu organismo se prepara, com o decorrer do tempo, a entender o mundo e auxilia-o a fazer parte deste. Esta criança, recém-chegada ao mundo, está atenta a tudo, desde os movimentos do adulto que a cuida como aos sons que ouve vindo de todos os cantos. Todos esses sons que a criança escuta, desde a barriga da mãe já fazem parte da sua rotina: o som dos pássaros, os carros lá fora, as gargalhadas dos pais ao ver um filme entre outros. A partir que seu corpo desenvolve, essa criança apresenta novas formas de se comunicar e interagir com este meio. O que antes era exposto apenas através do choro, ao decorrer do tempo, a criança aprende novas formas de comunicação: o balbuciar, os gestos, as repetições entre tantos outros. Isso só é possível pois a criança está imersa em um ambiente no qual a estimula a esta interação e esforço na proeminência de um espaço preparado para que este aprendizado aconteça.

Montessori (p. 80, 2021) nos traz a seguinte indagação:

(...) A atenção dada a esse problema – como essa abstração é dominada pelo homem – leva a considerar que é a criança quem

“absorve” a linguagem. A realidade dessa absorção é algo grande e misterioso, que os homens não consideram o suficiente. Costuma-se dizer: “As crianças vivem entre pessoas que falam e por isso falam”.

Esta colocação de Montessori nos traz a seguinte reflexão: a criança, ser recém-chegado ao mundo, absorve com autonomia e rapidez um idioma e expressões de comunicação no geral, independente de qual seja (português, japonês, italiano, etc), tal qual a ordem das palavras, os mais diversos sons além de todo o exercício necessário em seu aparelho fonador. Isso apenas é possível pela observação e contemplação da criança no seu processo de desenvolvimento na primeiríssima infância. Porém nos fica a questão: Como esta maturação da criança acontece diante de tantas informações novas?

Salomão (2013) afirma:

Mesmo com esta explosão de vocabulário, no entanto, a língua não está completa. Para estar, é necessária a explosão seguinte: a da gramática. A criança dos dois aos quatro anos compreende o que nós batalhamos tanto para aprender em cursos de língua estrangeira depois: passado, presente, futuro, plural, singular, conjugações de número e pessoa, preposições e conjunções adequadas. É incrível presenciar o desabrochar de toda a língua na boca e na mente de um pequeno ser em desenvolvimento.

Esse Período da Linguagem mostra a nós, educadores, um momento no qual a criança está mais receptiva e aberta a este aprendizado. É como se fosse uma janela que se abre, para aquele conhecimento específico. Isso fica mais notório ao pensarmos sobre o quão difícil é para um adulto aprender um novo idioma: é necessário muito tempo, talvez anos, de muita prática, estudo e experimentação para que esta nova língua se consolide.

O Ambiente Preparado à Aquisição da Linguagem

Compreende-se que, para uma criança se desenvolver livremente, é necessário um ambiente afíncuo as necessidades desta. Da mesma forma que a higienização, organização e preparação dos espaços a este ser que acaba de chegar a este espaço, seja em casa ou na escola, são essenciais para o desenvolvimento da criança como

um todo, um ambiente sereno e preparado ao processo linguístico da criança também é de extrema importância. O som limpo, voz em tom adequado, clareza nos sons, música plácida e contato com a natureza sonora presente em nosso ambiente são maneiras de estimular a criança neste processo de desenvolvimento de expressão e compreensão.

A criança que, em seu pleno desenvolvimento necessita do contato com a realidade para se desenvolver, ou seja, entender o mundo ao seu redor a partir do que o mundo real tem a lhe apresentar, necessita de uma oferta clara de oportunidades sinceras de aprendizado. Para isso, é muito importante o uso adequado e consciente de mídias e da tecnologia como um todo, para que não haja a distorção ou hiperestimulação dos sentidos, levando em consideração que a criança está ainda desbravando o mundo como ele realmente é. Dessa maneira, é preciso que este adulto preparado, no papel de educador e não apenas de cuidador, que preza pelo ambiente propício a esta evolução, compreenda que a tecnologia precisa ser utilizada de forma consciente, controlada e apenas como um suporte à infância, e não como principal fator lúdico na vida da criança. Montessori (1952) afirma sobre a importância do ambiente adequado à criança:

[...] Assim ela constrói a adaptação ao ambiente. Neste ambiente ela está feliz e se desenvolve absorvendo os hábitos, a linguagem. Não só isso, ela constrói também uma adaptação para cada novo ambiente. O que significa construir também uma adaptação? Significa transforma-se para adequar ao seu meio, para que esse meio faça parte de si mesmo. Devemos, portanto, nos perguntar o que fazer e que ambiente preparar para ajudar a criança.

Quando se fala do desenvolvimento por exploração da criança, é necessário que este ambiente seja preparado e também livre para ela aprender. Montessori (2017) diz que, um método baseado na liberdade, ajuda a criança a conquistá-la. Ou seja (...), reduz o máximo os laços sociais que limitam sua atividade. A grosso modo, podemos compreender que a criança precisa de um ambiente livre das amarras que atrapalha seu desenvolvimento em todos os sentidos.

Essas amarras no desenvolvimento da linguagem pode aparecer de diversas formas: excesso de sons no ambiente; excesso de interferência do adulto nas interações das crianças com seus pares

e/ou objetos; falta de estímulo sonoro com substituição a hiperestimulação visual; pouco contato com outras crianças; pouca participação na escuta da conversa de outros adultos; falta de interação dos adultos para com elas, como tantos outros. Tudo isso requer do ambiente, bem como do adulto que em breve falaremos, preparo e consciência da proeminência dessas atividades como forma de auxiliar as crianças neste processo de aprendizagem.

O Adulto Preparado no auxílio ao desenvolvimento linguístico na infância

Como educadores, precisamos ter a consciência que a criança precisa do adulto. Essa liderança, esse “*guidance*” é tão importante para o seu desenvolvimento quanto o alimento. O ser humano, ao contrário dos outros animais, não nasce praticamente pronto para a sobrevivência. Ele precisa de cuidados realmente básicos, ou seja, apressado aos detalhes básicos para a manutenção das suas funções vitais. Nós humanos e mamíferos, temos o instinto de proteção em cada detalhe da nossa biologia. Desde a amamentação que acalenta e amarra o vínculo entre a mãe e o bebê, temos em nosso cerne a necessidade do cuidado ao que é pequeno, “fofo” e que representa necessitar de ajuda. Porém, ao mesmo tempo que sentimos essa necessidade, pecamos pelo excesso do cuidado.

Quando falamos de sociedade, Viviane Mosé (2019, p. 70) afirma que o modo de ser nasce com o pensamento antropológico, concentra a ação na interioridade do sujeito, no seu arbítrio. Em outros termos, o adulto imerso nessa sociedade a mais tempo que a criança, imerso em um mundo muitas vezes egocentrado e de alta demanda, acaba por muitas vezes ter um cuidado extremo com a criança, cuidado este que pode atrapalhar e até mesmo atrasar o desenvolvimento desta. Quando corrigimos a criança, falamos com voz infantilizada sem dar o modelo necessário ao desenvolvimento da fala, damos a ela acesso apenas a escrita modelada ou lemos apenas a mesma história, acabamos por limitar o seu processo de aprendizagem. A linguagem, como já afirmado anteriormente, se desenvolve a partir da experimentação e exploração. Ou seja, precisamos expor nossos alunos a espaços onde as mais diversas formas de se expressar não são apenas permitidas, como também

estimuladas e preparadas a este engrandecimento.

O professor como facilitador do aprendizado, pode utilizar de diversos recursos pedagógicos, a depender da faixa etária e etapa de desenvolvimento da criança, para estimular o processo da linguagem. Se no berçário, ao falar com a criança no momento da troca de fralda a professora estimula a compreensão e a oralidade, nos anos iniciais a leitura de um poema ou até mesmo um *brainstorm* sobre um tema interessante aos alunos são maneiras de estimular a linguagem. As artes no geral, a comunicação não verbal, a leitura, os debates, a conversa, o estímulo a escrita: diversas formas de estímulo natural e real a linguagem, levando em consideração a necessidade da criança consumir a realidade.

O papel da Escola e do Educador no desenvolvimento da linguagem como um todo

Um dos fatores essenciais ao descrever a importância da escola é a apresentação a vida em sociedade. Este local, que deve ser um ambiente seguro e apropriado a evolução da infância, precisa estar preparado e atento as demandas, bem como as inovações apresentadas no mundo da Educação. O professor que compreende seu papel como figura essencial no desenvolvimento infantil, não apenas se apresenta como ser inerte ao desenvolvimento. Ele precisa compreender sua influência ao desenvolvimento infantil nos mais diversos aspectos. Montessori (2019) traz no seu livro *O Segredo da Infância* o capítulo *A preparação espiritual do professor*. Nele ela traz que o professor estaria enganado se imaginasse poder preparar-se para sua missão apenas por meio de alguns conhecimentos e estudos: acima de tudo exigem-se dele determinadas disposições de ordem moral.

Este processo só acontece de forma adequada com o respeito do próprio professor ao seu papel, que não se limita apenas a manter a criança em seu desenvolvimento básico. Este profissional como adulto preparado, precisa se portar como suporte as crianças, e não somente isso: exemplo que lidera, auxilia, provoca o pensamento, a reflexão e incentiva o desenvolvimento.

Junto com este profissional, se encontra a escola. A escola não acontece apenas com alunos e professores. Ela é feita de uma

comunidade, e fazendo parte dessa, tem o papel essencial de instrução aos membros dela. A partir disso, a instituição de ensino exerce um papel sócio-didático na elucidação e cuidado das famílias e pessoas que cercam as crianças que ali estudam. Este processo da linguagem começa muito antes da criança chegar a escola. Para isso, é importantíssimo que as famílias tenham contato com o órgão escolar, como eventos, palestras e outros eventos que apoiem a propagação do conhecimento do desenvolvimento infantil em todo o seu processo. Como Montessori (1952) afirma: A criança não é passiva (...) ela é um pesquisador ativo do ambiente. Sabendo disso, precisamos que a escola, como local seguro e propício ao aprendizado, seja essa vida e parceria no processo de ensino-aprendizagem infantil.

A importância da exposição e exploração para a mente absorvente da criança

O estímulo do meio e do adulto ao redor da criança já é amplamente discutido como meio de incentivo ao seu aprendizado. Aquele ser que nasce, e com ele nasce um mundo de oportunidades, vem desde a barriga aprendendo e observando o mundo a partir do que era possível naquele ambiente e, ao nascer, é exposto a diversas outras novidades. Isso nos mostra mais uma vez a serenidade e abrangência de percepção que a criança tem neste momento, para absorver tanta informação ao mesmo tempo. Montessori (p.56, 2019) diz que existe uma predisposição para construir uma linguagem na criança (...), existe uma atitude criativa, a energia positiva potencial para construir um mundo psíquico às expensas do ambiente. A partir disso, é considerável que o estímulo à linguagem, e até mesmo a exposição a mais de um idioma seja algo considerável levando em conta a propensão da criança ao aprendizado linguístico na infância.

O adulto que se encontra há mais tempo no mundo e na sociedade que a criança, acaba por já ter um desenho do universo ao seu redor retratado na sua mente. Ou seja, isso quer dizer que cada ser humano tem a sua forma de ver o mundo e, conseqüentemente, de aprender. Ou seja, o aprendizado da linguagem não é diferente.

Frederick Bodmer (p.32, 2021), em seu livro *O homem e as línguas*, diz que:

Grande obstáculo para aprender uma língua é que os habituais métodos de ensino não levam em conta o fato de que aprender uma língua envolve pelo menos três espécies de habilidades tão diferentes entre si, como a aritmética, a álgebra e a geometria. Uma é aprender a ler com facilidade. Outra é expressar-se falando ou escrevendo. A terceira é ser capaz de entender a conversação ordinária entre pessoas que habitualmente usem a língua. Podemos ver melhor em que consistem essas circunstâncias, se antes tornarmos claros os distintos problemas que surgem na leitura, na capacidade de expressão e na compreensão da fala, assim como nas várias aplicações do conhecimento de uma língua e nas diversas oportunidades de adquirir prática fazendo uso dele.

Frederick Bodmer nos mostra neste trecho que, o adulto após a ciência dos mais diversos tipos de linguagem, acaba por encontrar diversos impecilhos e dificuldades no processo de aprendizagem de um segundo idioma. Já a criança, recém chegada à sociedade, se encontra em um momento de desbravação, ou seja, momento de conhecer e entender o ambiente que vive e suas regras.

Por conseguinte, é notório que a criança se encontra em um momento propício a absorção de até mesmo mais de um idioma. A facilidade que o momento do período sensível a proporciona, é uma vantagem que a coloca em uma posição de aprendizado muito mais espontâneo e natural, ainda mais se levarmos em conta o seu desenvolvimento físico, desde o seu aparelho fonador e suas conexões cerebrais que estão em plena expansão para o aprendizado social como um todo. Montessori resume essa explanação em um trecho do seu livro *O Segredo da Infância* (p.55):

Durante o seu desenvolvimento psíquico a criança realiza conquistas miraculosas, e é somente o hábito de ver o milagre sob nossos olhos que nos torna espectadores insensíveis. Como, porém, a criança vinda do nada se orienta nesse mundo complicado? Como consegue distinguir as coisas, e através de que prodígio chega a aprender uma linguagem em suas minuciosas particularidades vivendo? E vivendo com simplicidade, com alegria, sem se cansar; ao passo que um adulto, para orientar-se num ambiente novo, necessita de tantos auxílios, e para aprender um novo idioma tem de dispensar esforços áridos, sem jamais chegar àquela perfeição da língua materna que adquiriu na infância.

Essa citação mostra a presença do período sensível da

linguagem na criança na sua forma mais clara. Ou seja, é ali, em toda sua vivacidade e ludicidade que a criança absorve o mundo que ali é inseridade. E nisso, nosso papel de adulto preparado aumenta a nossa própria responsabilidade, de além do estímulo a outros idiomas, ao vocabulário correto e a estímulos agregadores, ser exemplo de modelo de cidadania também.

Considerações finais

Como observado anteriormente nesta pesquisa, faz-se notório a importância de um ambiente preparado e estimulante à criança. Ao pensar na educação infantil brasileira hoje, esta realidade nem sempre é apresentada. O berçário muitas vezes, transformado em um ambiente de puro assistencialismo, não é abordado muitas vezes com olhar pedagógico. O Ensino Fundamental, por exemplo, muitas vezes se torna em um mero trabalho de cópia, no qual não estimula o desenvolvimento cognitivo e raciocínio lógico.

Nós como educadores, temos um papel além da sala de aula. Este processo começa desde a formação e conscientização da comunidade escolar, que só é possível se o primeiro passo for o nosso autoconhecimento como educador e não apenas cuidador. Quando falamos de linguagem e exploração das fases da criança, só é possível acessá-las de forma adequada e embasada com formação contínua e preparada. Para isso, essa reforma da visão da escola na sociedade precisa de uma repaginação intensa.

Ao compreendermos os períodos sensíveis da linguagem, e entender o papel do adulto preparado neste processo de aprendizado infantil, entendemos que nossa formação continuada é essencial para a efetivação desse objetivo. A escola, como já citado aqui anteriormente, é a base da estrutura acadêmica da entidade social. Nela, o estímulo à evolução infantil e cognitivo deve acontecer de forma fluída e dinâmica, de forma a entender que o professor é autoridade com deveres e responsabilidades pela conscientização de um todo.

Montessori (1912) no seu livro *A descoberta da Criança* garante que a educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente (...). Isto é, os materiais e a mestra coexistem e cooperam para a educação da criança. Ou seja, quando se referimos a linguagem,

precisamos sempre ter em mente que esta começa muito antes da escola. Por isso, como especialista na inserção infantil na sociedade, é nosso dever conscientizar e amparar toda a comunidade para auxiliar a criança nesta evolução do seu desenvolvimento linguístico.

Referências

- MOSÉ, Viviane. **A Espécie que sabe**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. E. Kirion. 1ª Edição, Março 2021.
- MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**. E. Kirion. 1ª Edição, Setembro 2017.
- MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância**. E. Kirion. 1ª Edição, Junho 2019.
- BODMER, Frederick. **O homem e as línguas**. E. Kirion. 1ª Edição, Maio 2021.
- SALOMÃO, Gabriel. **Períodos Sensíveis III: Linguagem**. Lar Montessori, São Paulo – SP, 26 de maio de 2013.

MOONLIGHT SOB A LUZ DO LUAR: MASCULINIDADE “FRÁGIL” E O CONTROLE DE CORPOS NA ESCOLA

REZENDE, Bibiana Anjos (UFMT)¹

*Choro tanto que, às vezes acho que vou virar lágrimas.
Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016)*

Introdução

A epígrafe que abre o presente texto além de nos provocar inquietação, tem a intenção de disparar conexões, de promover a discussão acerca das masculinidades tidas como “frágeis” e o controle dos corpos no interior da instituição escolar. Alvo recorrente de violência física e psicológica, desde a infância, Chiron é estigmatizado não só pelos seus colegas no ambiente escolar, como também pela sua própria mãe, a despeito de ele apresentar gestos e trejeitos delicados, isto é, de demonstrar alguns traços de feminilidade nos ideais de masculinidade. Com base nisso, consideramos pertinente indagar acerca das marcas trazidas por esse corpo masculino negro que acabam por desafiar as normas regulatórias que compõem a sociedade heteropatriarcal. Como o corpo de Chiron é percebido no ambiente familiar, e, principalmente, no ambiente escolar? Essa questão busca balizar as reflexões que propomos.

Tal perspectiva é pensada no interior do contexto fílmico, a partir, é claro, das cenas mais emblemáticas. Nessa direção, cabe destacarmos que a noção de filme é tomada aqui sob a ótica da pedagogia cultural, ou seja, com a potencialidade para ensinar coisas, ajudando-nos a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos, produzindo, portanto, determinados significados sociais. (FABRIS, 2008). Sendo assim, é possível aduzirmos que, o filme é um dos artefatos que se insere em um conjunto de instâncias culturais, operando, portanto, como mecanismo de representação e como constituidor de identidades. Dessa forma, então, o filme comporta um tipo de pedagogia, isto é, ele produz valores e saberes,

¹ Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (PPGEL) - Campus de Cuiabá-MT. E-mail: bibianjo@hotmail.com

constituindo, assim, determinadas relações de poder, ensinando formas de reproduzir feminilidades e masculinidades.

No bojo dessas questões, buscamos mobilizar a leitura das cenas, calcadas nos estudos culturais da mídia, proposto por Douglas Kellner em interface às categorias de gênero, sexualidade e masculinidades. Não deixamos de considerar a relação entre texto fílmico e contexto, como também a de realçar certos elementos extrínsecos que dialogam e fortalecem nossa proposta leitura. Essa confluência, portanto, permite-nos discorrer, mesmo que de forma bem ligeira, a despeito da relevância da trilha sonora, do cartaz e das partes que compõem o roteiro para tal exercício analítico. Nesse caso, ver e interpretar implica, acima de tudo, na percepção do significado que eles têm no contexto social do qual participam. (DUARTE, 2009).

Reconhecemos que a proposta de leitura de tais elementos estruturais ajudam a compreender que o longa-metragem *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016) tenciona um leque de temáticas contundentes, que lança luz sobre a anulação da subjetividade, o refreamento das emoções desse sujeito negro alvo do modelo heteropatriarcal opressor, que “não pode deixar transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra fraquezas, vacilações, incertezas.” (ALBUQUERQUE-JUNIOR, 2010, p.25). A representação de Chiron problematiza ainda o “adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer (FOUCAULT, 2009, p.20).

***Moonlight: Sob a Luz do Luar* - Apresentação dos principais elementos estruturais**

O filme *Moonlight: sob a luz do luar* é um drama estadunidense, baseado em uma peça teatral semiautobiográfica *In Moonlight Black Boys Look Blue*, escrita em 2003 por Tarell Alvin McCraney, tida como um dos pré-requisitos na aprovação do curso de pós-graduação em Teatro na Universidade de Yale. Dirigido por Barry Jenkins, o longa-metragem primou por apresentar três etapas da vida de Chiron, personagem protagonista. Filmado em Miami, na Flórida, em 2015, distribuído pela A24, foi lançado nos Estados Unidos em 21 de outubro de 2016. Além de ter sido amplamente aclamado por parte

da crítica especializada, foi condecorado a diversos prêmios como o Globo de Ouro de 2017 e recebido oito indicações aos prêmios da Academia no 89º Oscar. *Moonlight: Sob a Luz do Luar* é o primeiro filme composto integralmente por um elenco negro, abordando a temática LGBTQIAP+.

Na primeira parte do filme, em Liberty City, Miami, deparamo-nos com Chiron, interpretado por Alex Hibbert, apelidado de Little. Uma criança tímida, que vivia se escondendo da perseguição frequente dos garotos de sua vizinhança. Ele morava com sua mãe Paula, representada pela atriz Naomie Harris. Um certo dia, Juan, traficante de drogas, papel desempenhado por Mahershala Ali, depara com Little fugindo dos colegas e o acolhe. A partir de então, Little começa a conviver com Juan, que além de o ensinar a nadar também o aconselha sobre a importância de ser quem de fato é. Na adolescência, Chiron, interpretado por Ashton Sanders, passa grande parte de seu tempo com Teresa, viúva de Juan. Sua mãe viciada em crack se prostituía para financiar seu vício. É uma fase de bastante conflitos externos e internos, e é nesse período que Chiron tem seu primeiro envolvimento sexual com Kevin, interpretado por Jharrel Jerome. Chiron se envolve em uma briga na escola e é detido pela polícia. Anos depois, quando adulto, Black, representado por Trevante Rhodes, reaparece como traficante de drogas em Atlanta. Além de visitar sua mãe no centro de tratamento de drogas, ele é surpreendido pelo telefonema de Kevin, interpretado por André Holland, que se desculpa pelo seu comportamento no episódio da detenção. Kevin se surpreende com a nova aparência de Black e ambos relembram do passado e trocam confidências.

Há que se considerar que o roteiro de McCraney, apesar de apenas 60 páginas tenha retratado de forma bastante profunda, a decadência da mãe, a brutalidade da infância e da adolescência, as experiências com bullying e as agressões. O roteirista, entretanto, não se limitou a esses episódios traumáticos, mas também escreveu sobre os momentos de alegria na companhia de Blue e do envolvimento sexual com seu único e verdadeiro amigo de infância. Embora, na peça, *In Moonlight, Black Boys Look Blue*, McCraney tenha conseguido capturar as angústias e os escapismos, ele não tinha a mínima ideia de como transformá-la em filme. Esse pode ser um dos

motivos pelos quais a peça tenha ficado guardada no fundo de uma gaveta por quase uma década.

Ao lermos o roteiro, percebemos que este parece obedecer ao esquema aristotélico, considerando a enorme quantidade de filmes que seguem a essa estrutura há muitos anos. De acordo com Ana Maria Bahiana (2002), os atos do roteiro são bem definidos e se dividem em ato I, denominado de “Little” e se refere à exposição. Nesse, importa saber quem são as personagens e o que ocorre com elas. Muitos afirmam que o primeiro personagem a ser capturado pela câmera pode ser a personagem protagonista, entretanto no longa-metragem as personagens enquadradas inicialmente são Juan, traficante de drogas, e outros usuários. Entendemos a partir desse enquadramento que o filme assume o caráter de “drama épico”, pois as mazelas sociais representadas na comunidade negra periférica desvelam não só a situação de Chiron, mas de um povo.

No ato II, intitulado “Chiron”, encontramos os maiores desafios e obstáculos a serem transpostos pelo protagonista. A perseguição, a violência física e psicológica iniciada na infância se intensifica na adolescência. Conforme Bahiana (2002) o auge da oposição manifesta-se, sobretudo, no ato II, devido à complicação da trama, bem como dos personagens oponentes como também dos aliados, resultando então no prolongamento da ação. É justamente na instituição “escola” que as represálias atingem proporções assustadoras e violentas. Se não bastasse, é justamente nesse ato que Paula, mãe de Chiron, buscando o sustento de seu vício, se prostitui e rouba o dinheiro de seu próprio filho. É ainda nesse ato que Chiron e Kevin, seu amigo, trocam carícias mais íntimas. O ápice do conflito, contudo, ocorre na escola quando Chiron revida às agressões de Terrence, quebrando uma cadeira nas suas costas. Devido a isso, Chiron é encaminhado a um centro socioeducativo, reaparecendo dez anos mais tarde.

No ato III, Bahiana (2002) assinala que este apresenta dois grandes momentos. O primeiro deles, refere-se à mudança radical, enquanto que o segundo contempla à resolução. Na mudança radical, as personagens sofrem transformações interiores, escolhas radicais, atos heroicos, tencionando a resolução do conflito. Na resolução, por sua vez, elas se encontram mais distantes de onde estiveram no início do filme, isto é, são capazes de atos, sentimentos e escolhas

impensáveis daquelas no início do filme. Prova disso, é que Black reaparece após dez anos de detenção, ostentando um corpo forte, másculo e viril, reforçando um modelo ideal de masculinidade. Além disso, percebemos a transformação ocorrida na vida de Chiron, de filho de uma viciada em crack a chefe de tráfico de drogas em Atlanta. Nesse contexto, percebemos, portanto, a mudança radical operada pelo protagonista, visando, sobretudo, à resolução de seus conflitos.

A organização do roteiro nos três atos: “Little”, estágio da infância; “Chiron”, período da adolescência e, por último, “Black”, fase adulta, busca estabelecer diálogo com o cartaz oficial do filme *Moonlight: Sob a Luz do Luar*, graças a fusão imagética que suscita a ideia de fluidez das identidades que constituem Chiron. A adolescência ocupa a centralidade da imagem, fase em que a personagem protagonista enfrenta os maiores obstáculos e conflitos. A predominância da tonalidade azul é bem evidenciada no título da peça teatral, *In Moonlight, Black Boys Look Blue*, base do roteiro fílmico, que livremente traduzida temos, *Sob o Luar os Garotos Pretos Parecem Azuis*. Além disso, o matiz azulado parece remeter a cena emblemática em que Juan ensina Little a nadar naquele infinito mar azul. Ademais, a cor azul simboliza o infinito, como, por exemplo, o mar, o céu, que de certa forma, reforça a ideia de delicadeza e profundidade da relação de pai e filho estabelecida por Juan e Chiron.

Figura 1 – Cartaz do Filme



Fonte: Acervo da autora

Aproximando-nos da trilha sonora de abertura " Every Nigger is a star", " Todo crioulo é uma estrela", o matiz azulado acompanha-nos, conforme percebemos na primeira estrofe da canção, nos seguintes versos: Eu não tenho mais certeza/Assim como aconteceu antes/os lugares que eu conhecia/foram ensolarados e azuis/ Eu posso sentir isso profundamente dentro/Orgulho deste mano negra/Eu não medo quando eu digo/ E eu digo que todos os dias:/ Cada negro é uma estrela/Cada negro é uma estrela/ Quem vai negar que você/eu e todos/Os mano é uma estrela. Pois bem, logo nos créditos iniciais, Boris Gardiner brinda-nos com sua voz vibrante, celebrando num tom saudosista os dias ensolarados e azuis da África. É uma canção que celebra o orgulho e a afirmação negra, ressignificando o termo ofensivo e pejorativo *nigger*. O diretor, Barry Jenkins procura utilizar a canção como um hino, ou seja, traduzir a conotação épica, uma vez que todo povo negro se vê manifestado em cada uma das estrofes. Sendo assim, esse canto busca “conduzir a esfera da intimidade individual e particular a do sofrimento coletivo e do problema social” (ROSENFELD, 2013, p. 148).

A expressão *nigger*, empregada desde o final do século XVIII de forma pejorativa e como insulto, denotava inferioridade e submissão ante às pessoas brancas. Para Grada Kilomba (2019) o termo não se limita apenas a cor da pele negra, mas está associada a uma cadeia de termos como: primitividade, animalidade, ignorância, preguiça, sujeira, caos entre outros. Nesse sentido, “ser chamada/o de N. nunca significa ser chamada/o apenas de negras/o; é ser relacionada/o a todas as outras analogias que definem a função da palavra N.” (KILOMBA, 2019, p.157).

Embora haja essa correlação negativa, o orgulho promovido pelo Movimento do Renascimento do Harlem, o emprego do “n” tem suscitado uma história bastante curiosa no rap. Em outras palavras, o seu emprego tem sido visto como uma forma de aceitação aos artistas negros e seus “manos”, pois nas ruas muitos jovens negros nomeavam seus amigos íntimos de “ma niggers”. Então, é possível que essa balada poética tenha a partir de seu título buscado resgatar e ressignificar a autoconfiança, a força e o orgulho do povo negro.

Na verdade, percebemos que Boris Gardiner por meio de sua canção defende o protagonismo negro no cerne de uma sociedade preconceituosa e excludente. O sentimento de não pertencimento,

de não “Ser” cede espaço à contundente afirmação negra. Nesse viés, a música além de operar enquanto expressão cultural e contestadora, se apresenta como “resistência contra a supremacia e opressão branca” (KELLNER, 2001, p.248). E mais, se encontra “centrada na afirmação do orgulho negro e da positividade da cultura negra” (KELLNER, 2001, p. 220). Por fim, em se tratando da palavra “estrela” empregada tanto no título quanto reiteradamente no decorrer dos versos, salientamos que:

Estrelas são coisas que reluz intensamente na escuridão. A palavra “estrela” tem se tornado tão dado por certo quanto ao significado de alguém que é um pouco famoso em um pouco do mundo que é provável que esqueçamos o quão apropriado era o termo para as pessoas que parecem estar acostumadas em palcos e telas nos salões escurecidos ²(DYER, 2002, p. 149).

Masculinidade “frágil” e o controle do corpo nas três fases da vida

Figura 2- Little dançando com os amigos na escola de frente para o espelho



Fonte: Print Screen de cena efetuada pela autora do filme *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016)

² Tradução livre de: “Stars are things that shine brightly in the darkness. The word “star” has become so taken for granted as meaning anyone who’s a little bit famous in a little bit of the world that we’re apt to forget just how appropriate the term was for people who did seem to be aglow on stages and screens in darkened halls.”

Essa cena mostra os alunos dançando felizes diante do espelho. É um dos poucos momentos do filme em que Little se expressa de forma descontraída e alegre. Em um plano geral, a câmera captura Little e seus colegas diante do espelho. A imagem do espelho pode simbolizar aspectos das identidades negras infantis. Nessa ótica, a palavra símbolo, oriunda do grego "symbolon" syn- juntar e bol-significar, então essa diz respeito a um certo objeto físico que pode ser atribuído a duas ou mais pessoas um determinado significado. Isso leva a crer que tais crianças estabelecem um elo de reconhecimento entre si, podendo ser primeiramente a cor da pele.

Interessa-nos aqui, não aprofundar a teorização acerca do estágio do espelho, defendida por Lacan, mas de apontar que o uso do espelho excede o sentido de clichê, reportando, assim, à ideia de duplo, de busca a uma suposta identidade perdida. (CHION, 1989). Além dessa acepção, o espelho poderia ser tomado como metáfora. Tal metáfora produz no espectador um certo choque psicológico, objetivando a percepção e a assimilação de uma determinada ideia que o realizador pretende exprimir. Nessa perspectiva, Marcel Martin (1995) classifica as metáforas em plásticas, dramáticas e ideológicas. As ideológicas, por sua vez, pretendem inculcar na consciência do espectador a ideia de que o filme transcende a ação, alçando, portanto, a uma posição mais ampla acerca dos problemas humanos.

Nesse caso, é possível aduzirmos que, a metáfora do espelho que percorre as três fases da vida de Chiron, a infância, a adolescência e a fase adulta sugerem a fluidez das identidades, como também a complexidade da personagem principal lidar com essas identidades, com o corpo. O corpo tem sido compreendido, desde a infância, sob a ótica da diferença, isto é, tem desafiado as normas regulatórias da sociedade, assumindo o desconforto da desigualdade, do entrelugar, do indecível. (LOURO, 2013).

A concepção de infância parece dissociada das questões de gênero e sexualidade. Pensar as infâncias é algo desafiador, pois está atrelada à ideia de pureza, inocência, fragilidade e nas sociedades ocidentais, segundo Ariès (2014) é concebida numa perspectiva particular, uma categoria social. Nessa ótica, remontando ao século XVI, a concepção de infância assume a ideia de inocência em que as crianças eram comparadas a anjos. No século XVIII, estendendo ao XIX, a infância enquanto categoria social torna-se, então, algo a ser

cuidado e vigiado, levando, portanto, a instituição escola ao encontro dessas pretensões. E é a partir daí que a vigilância, a disciplina e as questões morais assumem centralidade nesse ambiente. Ainda hoje, as práticas empreendidas na escola operam na reprodução de masculinidades e feminilidades focalizadas no modelo heterossexual. (LOURO, 2000).

No bojo desse pensamento heteronormativo, o corpo masculino deve se impor agressivo, competitivo, ao passo que o feminino precisa se adequar à noção de delicado, educado, recatado e belo. Esses corpos não passam despercebidos pelos olhares normatizadores da sociedade, como também da escola e, portanto, se veem afetados consideravelmente por tais normatizações. De acordo com Foucault (2013), a disciplina no espaço escolar atenta-se ao controle, a vigilância e a docilização do corpo, evidenciando, assim, o que é permitido e o que é proibido. Além disso, para Foucault (2007) o que deve receber maior vigilância é a sexualidade e a política, pois, o discurso ocupa um local privilegiado de poder. O controle dos discursos também se caracteriza como um mecanismo de poder, posto que este estabelece limites, reiterando, pois, as normas já instituídas, com o objetivo, são claro, de não provocar desrespeito.

O corpo escolarizado, conforme as ponderações de Louro (2014) adota um código, no qual determina o modo correto de sentar-se, de conversar, de gesticular, diferenciando entre meninos e meninas, entre masculino e feminino. Embora, percebamos mudanças consideráveis ao longo dos anos, a escola ainda imprime sua marca distintiva sobre os sujeitos. Ademais, é por meio de inúmeros mecanismos cerceadores que a escola permanece atuando na escolarização e distinção de corpos e de mentes. É no silêncio, de forma sutil e velada que inúmeras vezes muitas práticas se naturalizam, como a proibição do uso de determinadas palavras, atitudes, gestos, da escolha de brincadeiras, entre outros. Assim, é preciso manter-se vigilantes, pois “[...] quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é o indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 2014, p.68, grifo da autora).

Figura 3- Chiron olhando no espelho após ser agredido por um dos colegas de classe



Fonte: Print Screen de cena efetuada pela autora do filme *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016)

Nessa cena, deparamos com Chiron olhando para o espelho após ser violentamente agredido por um de seus colegas de classe. Aqui, não diferente das demais cenas, o espelho assume um papel simbólico. A personagem principal busca enxergar a si próprio, como também procura entender a razão dos ferimentos provocados pelo outro e por si. É a relação entre espelho e identidade, espelho e corpo, enfim, é um exercício de contemplação de "fora para dentro".

É imprescindível refletirmos acerca de quais corpos são julgados adequados e quais não. Se esse corpo, por vezes, é tido como subvertido à ordem imposta, passa a ser visto como um incômodo, ou seja, passa a desestabilizar muitas verdades consideradas absolutas e imutáveis. Sendo assim, tais corpos passam a ser alvos de olhares, como também de violência psicológica e física. O corpo então é compreendido a partir de uma perspectiva histórica e construído por meio de diferentes disputas e significações. (Weeks, 2000)

A partir da violência cometida contra Chiron, podemos questionar sobre quais marcas esse corpo carrega. Onde tais marcas se inscrevem. As marcas no corpo de Chiron se inscrevem nos gestos, nas formas, nos traços feminilizados? Ou esse corpo é uma invenção

do olhar do outro? (LOURO, 2013). Nessa dimensão, pensamos a respeito da rigidez do binarismo: masculino e feminino e, conseqüentemente, a crise da masculinidade. Conforme Muniz de Albuquerque Junior (2010) o corpo do macho, na concepção da sociedade, não deve deixar escapar nenhum gesto, nenhum traço que possa ser definido como feminino. Além disso, não é permitido transparecer publicamente suas emoções, seu choro, seus vacilos, fraquezas e incertezas.

No âmbito dessa discussão, é preciso ressaltar o mito da hipersexualização do homem negro, tão supervalorizada nas muitas situações coloniais, como também no extremo sul dos Estados Unidos. (LOURO, 2000) Com isso, percebemos que a sociedade apresenta como um de seus traços marcantes o fato de ser pensada no masculino e para o masculino. Ademais, é válido pensarmos a respeito do lugar do corpo na cultura, conforme as ponderações de ALBUQUERQUE-JÚNIOR (2010).

No entendimento de Albuquerque-Júnior (2010) o corpo masculino é pensado como instrumental, a serviço de si mesmo, autocontrolado, autocentrado, auto erotizado, fechado, travado. Diante desse cenário, o corpo masculino é pensado e modelizado sob a ótica judaico-cristã e pela cultura burguesa como censurado e instrumental, docilizado, com medo de corpos. Por isso, é preciso problematizar o corpo masculino, tomando-o como uma realidade alvo de modificação, de revisão, de definição e constituição. Consoante ao autor, esse é considerado um dos problemas graves, visto que a masculinidade é letal, pois por ela se mata e por ela se morre, na tentativa, sobretudo, de afirmá-la.

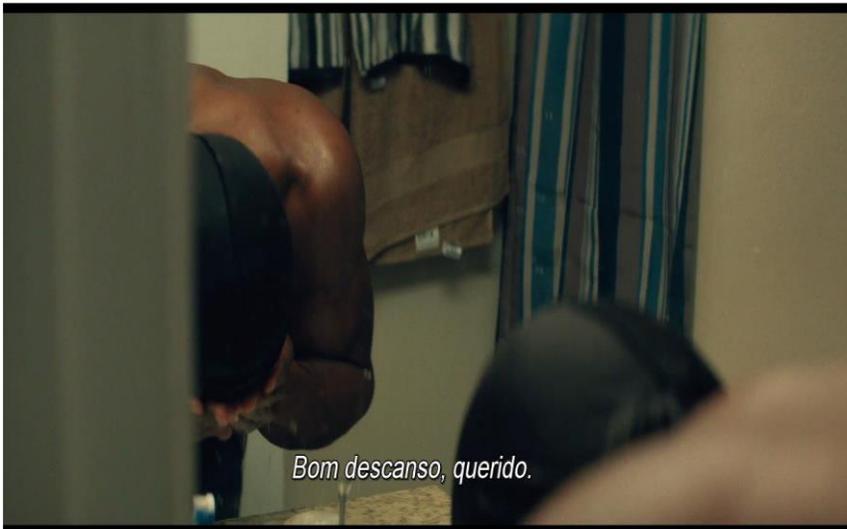
Ainda na compreensão de Albuquerque-Junior (2010), os homens sempre desconfiam da masculinidade uns dos outros e, portanto, coloca-a em suspeita, fragilizando, assim, a identidade que aparentemente parece ser inquestionável. Nessa direção, a sociedade espera que os homens desejem sexualmente mulheres, que gostem de mulheres, entretanto, essa mesma sociedade que funciona como uma máquina de fabricar machos, concebe as mulheres como fêmeas, objetos de desejo e prazer.

Em se tratando mais especificamente da escola, Anderson Ferrari e Fernando Seffner (2009) discutem que as instituições escolas, prisões e hospícios tinham o objetivo de controlar, educar e,

se preciso fosse, punir os indivíduos que se desviavam do que era considerado normal. Assim, o resultado do controle e da repressão seria a manutenção harmoniosa da ordem e do domínio de "corpos dóceis."

A partir dessas considerações parece possível estabelecer uma relação com Chiron, tendo em vista que a escola, a família e o sistema socioeducativo o aprisionaram não só física, mas também psicologicamente. As agressões sofridas por Chiron parece funcionar como uma forma de repressão das identidades. A escola, nesse sentido, é um espaço de produção e reprodução de desigualdades, excluindo, assim, àquele que destoia dessa estrutura reguladora. Então, é no espaço escolar que os gestos, movimentos e sentidos são produzidos e incorporados por meninos e meninas, tornando parte de seus corpos. É aí que se aprende a olhar e a se olhar, a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (LOURO, 2000).

Figura 4- Black, após anos de reclusão socioeducativo, reaparece másculo e viril



Fonte: Print Screen de cena efetuada pela autora do filme *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016)

Nessa cena, mais uma vez deparamo-nos com o espelho. Com traços físicos marcadamente viris e másculos, Black apresenta uma imagem temível e amedrontador do espelho e do seu reflexo. Após

anos de reclusão, ele retorna com um “corpo retesado, em permanente estado de tensão corpo sempre com músculos definidos e em alerta, nenhum relaxamento, nenhuma lassidão. Nenhuma delicadeza, corpo rústico, rude, quase em estado de natureza, recendendo a suor e testosterona, viril, másculo.” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2010, p. 26).

Nesse viés, Junqueira (2013) indaga a respeito da percepção do homem enquanto homem, da necessidade do pênis na confirmação da virilidade e masculinidade. A legitimação da masculinidade se dá, portanto, mediante o emprego da agressividade, do controle da dor, do ocultamento das emoções e da identificação com o padrão heteronormativo. Ainda sob tal ótica, Foucault (2009) assinala que, o corpo é objeto de manipulação, de modelagem, de treinamento, como também de proibições ou obrigações. Esse modelo hegemônico de masculinidade passa sobretudo pelos caracteres físicos tão bem evidenciados no corpo. Nesse caso, temos a força, a virilidade, os músculos, a robustez de Black contrastando à fraqueza, a feminilidade e ao medo manifestados em Chiron.

A identidade masculina adotada por Black parece não reivindicar qualquer tipo de rejeição, pois não potencializa traços de feminilidade. Assim, *Moonlight: Sob a Luz do Luar* busca retratar a fluidez e a transitoriedade das identidades, como também desnuda o aprisionamento dos sentimentos do homem negro homossexual. Por fim, a aceitação e a vivência da homossexualidade do homem negro ainda enfrentam resistência não só na sociedade de um modo geral, assim como no seio da própria comunidade negra.

Algumas Considerações

O filme *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016) foi vencedor na categoria melhor filme em 2017. Isso ocorreu, após uma enorme polêmica em 2016, a despeito da ausência de atores e atrizes negras indicados ao Oscar. Nesse período, a hashtag #OscarSoWhite viralizou e cobrou uma maior diversidade na nomeação e indicação na Academia de Artes e Ciências Cinematográficas. Pois bem, dessa forma, tal narrativa fílmica se mostra relevante à medida que retrata questões sensíveis e cruciais para o enfrentamento da rigidez e estabilidade de normas tidas como hegemônicas. As questões sobre

masculinidade "frágil", coloca um desafio para a sociedade e para a escola. Como esses corpos são pensados no interior da escola?

Percebemos, então, a partir dessas cenas como esse corpo é marcado para além das distinções biológicas, como ele é silenciado, violentado e excluído desse espaço educativo. É nessa lógica machista e heteronormativa que esse corpo foi impedido de permanecer frequentando a escola e foi transferido a uma instituição socioeducativa, retornando anos depois completamente transformado. Ostentando uma masculinidade viril, tornando-se o chefe do tráfico de drogas em Atlanta.

De maneira geral, é importante refletirmos acerca da atuação da escola no processo de exclusão e estigmatização. Um olhar mais atento para as questões de gênero e sexualidade podem abrir maneiras para refletirmos acerca do aprisionamento dos corpos à lógica binária e a instituição de papéis sociais já definidos. É preciso, então, considerarmos que esses dispositivos de controle abafam a felicidade, a autorrealização, a emancipação do sujeito e se constitui o desejo humano em qualquer etapa da vida.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**. In: MACHADO, C; SANTIAGO, I; NUNES, M Orgs.). *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BAHIANA, Ana Maria. **Como ver filmes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- CHION, Michel. **O roteiro de cinema**. trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DYER, Richard. **The matter of images essays on representation**. 2 ed. Routledge, 2002.
- FABRIS, Eli Henn. _____. **Cinema e educação: um caminho metodológico**. Educação & Realidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v 33, n 1, jan/jun 2008, p.117-134.
- FERRARI, Anderson; SEFFNER, Fernando. **"A morte e a morte"... dos homossexuais**. Niterói, v.10, n.1, p.189-217, 2.sem.2009

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**.15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41.ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; trad. Raquel Ramallete.37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário: A normatividade em ação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13 Jul/Dez 2013, p.481-498
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**, Bauru, SP, EDUSC, 2001.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano.1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó,2019.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**.16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho-ensaios sobre sexualidade e teoria queer**.2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Trad. Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.
- MOONLIGHT - sob a luz do luar. **Moonlight**. Direção de Barry Jenkins. EUA: A24 - Plan B Entertainment, 2016. 111 min. Legendado. Port.
- ROSENFELD, Anatol . **Cinema: Arte & Indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

CHAVES, Valdicélia de Oliveira (UFRRJ)¹

GOULART, Sílvia Moreira (UFRRJ)²

Introdução

O presente trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo foco é analisar a utilização da rede social Facebook como ferramenta pedagógica capaz de auxiliar os alunos do primeiro ano do ensino médio à uma aprendizagem colaborativa para atingirem as competências e habilidades objetiva a compreensão da vida e de seu ciclo como manifestação de sistemas organizados e integrados previstas no programa da disciplina de Biologia no estado do Rio de Janeiro. O Facebook é um site e serviço de rede social gratuito e de fácil acesso, estando entre um dos sites de relacionamentos mais utilizados na atualidade. Além das interações instantâneas e facilidade de publicações de conteúdos teóricos, imagens, fotos e vídeos em um local chamado de “ perfil ” , o Facebook permite aos usuários a criação de grupos de interesses comuns, com trocas de informações e mensagens entre os participantes. Assim, a ideia deste trabalho é aproveitar a natureza dessa rede social a favor de uma aprendizagem colaborativa no ensino médio.

A utilização do Facebook como apoio ao ensino presencial ou a distância, com as suas ferramentas de interação e colaboração, permite expandir a sala de aula para um contexto muito familiar aos alunos, menos rígido do que uma plataforma de aprendizagem, mais interativo e com maiores possibilidades de participação. A familiaridade dos alunos com o ambiente do Facebook diminui o tempo que levaria para um professor ensinar o uso das ferramentas, o que facilita a utilização e estimula a participação (TORRES, 2011).

¹ Valdicélia de Oliveira Chaves, Mestra em educação Ciências e Matemática, UFRRJ, valdicelia@yahoo.com.br

² Sílvia Moreira Goulart, formação, UFRRJ, smgoulart@terra.com.br

Metodologia

Para investigar as possíveis contribuições da rede social Facebook para disciplina de Biologia nos conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio optamos pelo método qualitativo por modo de observação e análise do desenvolvimento, disseminando informações para promover a interação entre os participantes, observando as contribuições que poderão favorecer o aprendizado e as trocas de informações entre os participantes do grupo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa; “envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo”, nesse contexto os pesquisadores estudam e observam os acontecimentos em um determinado cenário, buscando entender ou interpretar os fenômenos em termos do significado que os participantes a eles certificam; para essa pesquisa o cenário é o grupo “BIOLOGIA, Curtindo e Aprendendo” na rede social Facebook. Em concordância com os autores Ludke e André (1986) na área educacional a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos conseguidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação em estudo, priorizando ressaltar principalmente o processo e depois o produto, com a preocupação em descrever a interações dos envolvidos nessa investigação.

Nessa abordagem qualitativa o contato do pesquisador com os alunos é essencial e os dados coletados são descritivos, não buscando dados estáticos. Por se encontrarem no ciberespaço, os grupos do Facebook são compreendidos como uma ampliação das relações vivenciadas na escola. Toda coleta de dados resultará de observações do pesquisador e às respostas e interações dos alunos com sua experiência ao usar o Facebook como ferramenta de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do curso normal do Colégio Estadual Presidente Dutra, localizado na Estrada BR 465 Rio São Paulo, Km 47 – Seropédica - RJ.

Objetivo

Identificar o potencial pedagógico e educativo da rede social Facebook no ensino de Biologia, utilizar postagens como estratégia

pedagógica de aprendizagem colaborativa utilizando a rede social Facebook para ensino aprendizagem do conteúdo programático de biologia do 1º ano do Ensino Médio.

Figura 1 - Criação do grupo: “Biologia, curtindo e aprendendo”



Fonte: Print Screen de página do facebook

Apresentamos a imagem que representa o nosso espaço de aprendizagem no Facebook. Onde nos encontrávamos para debater assuntos voltados para os temas propostos em sala de aula.

O grupo “BIOLOGIA, Curtindo e Aprendendo” foi criado por Valdicélia Chaves, com a postagem de boas vindas e uma explicação da finalidade do grupo: “Bem vindos ao grupo de estudo, Biologia de estudo, Biologia Curtindo e Aprendendo”. O grupo inicia com 23 participantes sendo 3 professores e 20 alunos e com a finalidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem na disciplina de Biologia, inicialmente, em turma do primeiro ano do Ensino Médio.

As atividades foram elaboradas com embasamento no currículo mínimo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o material traz a proposta de estimular o envolvimento e participação do aluno com situações concretas e contextualizadas de pesquisa, aprendizagem colaborativa e construções coletivas entre os próprios estudantes e respectivos docentes qualificados para

incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Figura 2 - Atividade 01: Seres Autótrofo e Heterótrofo



Fonte: Print Screen de página do facebook

Abordagem do tema Autótrofo e Heterótrofo. Para contribuir para compreensão dos dois conceitos foi utilizado como recurso pedagógico a postagem de um vídeo de curta animação dentro do contexto. Solicitei que os participantes assistissem ao vídeo e fizessem seus comentários. O vídeo está disponível no Youtube.

Para refletir sobre o vídeo:

Qual é o nome que se dá à classe de seres vivos que encontram seus alimentos prontos na natureza?

- Qual é o nome da classe de seres vivos que produzem os seus próprios alimentos?

- Quais são as diferenças entre essas duas classes?

Orientações ao professor:

Objetivo: Identificar as diferenças entre os seres autótrofos dos heterótrofos.

Problema: Todos os seres vivos obtêm alimento do mesmo jeito, ou não? Quais são as semelhanças e as diferenças entre os seres vivos com respeito à alimentação ?

Articulação com a sala de aula: Uma forma rápida e dinâmica de trocar informações sobre o conteúdo e as atividades da sala de aula,

propício para sancionar as dúvidas dos alunos. Ao final da exposição do conteúdo, o professor deve anotar as dúvidas, as perguntas que surgirem, para explorá-las novamente no grupo do facebook. Nesse aspecto, está a riqueza dessa possibilidade, pois cada turma é uma turma, com uma realidade específica.

- Pré-Requisitos: Conhecer as diferenças entre os seres autótrofos dos heterótrofo (Ou seja, essa atividade deve ser realizada após aula sobre esse assunto).

- Recursos utilizados: Vídeo

- Habilidade a ser trabalhada: Análise e Conclusão

- Atitudes esperadas: Visualização do vídeo; Comentários (opiniões, dúvidas, associação com outros seres não contemplados no vídeo, por exemplo, discussões com pares).

O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (Moran, 1995, p. 27).

Figura 3 - Atividade 02: Organização de um ecossistema



Fonte: Print Screen de página do facebook

Na segunda atividade com o tema “ Organização de um ecossistema”. Nessa atividade (02) fiz a postagem de uma imagem

organizacional para entenderem o fluxo de energia e o nível trófico que o homem ocupa. Solicitei que aos alunos fizessem perguntas sobre o conteúdo com propósito de contribuir para compreensão dos diversos níveis tróficos.

Questionamento: Em qual nível Trófico o ser humano se enquadra?

Se o homem for vegetariano, que nível trófico ele vai ocupar?

Quais seres encontramos no nível decompositores?

Orientações ao professor:

Objetivo: Reconhecer as características de cada componente do ecossistema.

Problema: Qual a importância da relação dos seres em cadeias? Como entender e teias alimentares de acordo com seu tipo de alimentação?

Pré-Requisitos: Após uma aula sobre o tema, o aluno deverá ser capaz de identificar os variados seres dentro de uma cadeia e o fluxo de energia na teia alimentar.

Recursos utilizados: Imagem explicativa

Habilidade a ser trabalhada: Desafio e Interpretação

- Atitudes esperadas: Análise e compreensão da imagem; Comentários (opiniões, dúvidas, relacionados a classificação dos níveis tróficos de acordo com a alimentação de cada ser como apresenta a imagem).

Figura 4 - Atividade 03: Alimentos e Nutrientes



Fonte: Print Screen de página do facebook

Análise da Imagem

Questionamento: A energia vem dos alimentos, mas afinal o que é um alimento?

Todos os alimentos que comemos têm a mesma composição e função no nosso organismo?

Orientações ao professor:

Objetivo: Diferenciar alimentos e nutrientes e levar os alunos a refletir sobre seus próprios hábitos alimentares.

Conhecer os tipos de nutrientes e sua importância para manutenção da vida.

Problema: A energia vem dos alimentos, então o que é um alimento?

Todos os alimentos que comemos têm a mesma composição e função no nosso organismo?

Articulação com a sala de aula: Professor este é um momento de levantamento de explorar o conhecimento prévio do aluno e não somente de correção de conceitos. No decorrer da atividade, tais conceitos deverão ser explorados. Por isso, valorize e incentive a fala de cada aluno, medie e incentive as discussões, acrescentando outras perguntas, se necessário.

Pré-Requisitos:

Recursos utilizados: Imagem explicativa

Habilidade a ser trabalhada: Identificar e Classificar

- Atitudes esperadas: Análise e compreensão da imagem para diferenciação dos componentes; Respostas e comentários (opiniões, dúvidas, relacionados a temática e a diferenciação entre alimentos e nutrientes como apresenta a imagem).

Figura 5 - Atividade 04: Pirâmide Alimentar



Fonte: Print Screen de página do facebook

Para refletir sobre o jogo: Por que os alimentos estão separados por grupos? O que determina sua classificação de grupo? Qual a importância de cada grupo?

Orientações ao professor:

Objetivo: Diferenciar os grupos de alimentos e destacar a importância da dieta alimentar variada.

Problema: Por que consumimos os alimentos da base em maior quantidade? Por que os alimentos do topo da pirâmide estão em menor quantidade? Como saber o que comer e a quantidade certa?

Articulação com a sala de aula: Professor, é um momento de observar se os alunos estão com dúvidas no conteúdo e auxiliá-los no processo de aprendizagem; verificar por meio de observações e registros nas atividades se os alunos conseguiram aprender a estrutura da pirâmide alimentar e reconhecer as funções dos alimentos.

- Pré-Requisitos: Conhecimento prévio sobre alimentos e nutrientes.

- Recursos utilizados: Jogo on line

- Habilidade a ser trabalhada: Desafio (escolha/decisão)

- Atitudes esperadas: Acessar o jogo on line; analisar a opções de escolha; compreender qual a posição ocupada elemento; colocar cada grupo de alimentos em seu grupo na pirâmide; Comentários (opiniões, dúvidas).

O jogo didático pode possibilitar o professor a auxiliar o aluno na tarefa de formulação e de reformulação de conceitos, estimulando seus conhecimentos prévios, unindo esses conhecimentos a uma nova informação que está sendo apresentada (MORATORI, 2003).

Figura 6 - Atividade 05: Órgão e sistema



Fonte: Print Screen de página do facebook

Para análise da enquete: Qual a função desses órgãos no organismo? O que forma um sistema? Todo organismo é composto de sistemas, ou não?

Orientações ao professor:

Objetivo: Estabelecer correlações entre os diferentes órgãos e sistemas para o funcionamento do corpo.

Problema: Quais os níveis de organização do corpo humano? Como são formados os órgãos? Qual a importância dos sistemas para o organismo?

- Pré-Requisitos: Conhecimento do nível de organização do corpo humano.

Recursos utilizados: Exercício/Enquete

- Habilidade a ser trabalhada: Interpretação/Escolha
- Atitudes esperadas: Leitura da atividade; analisar e escolher uma das alternativas; Comentários (opiniões, dúvidas).

As imagens organizacionais possuem valor instrucional e são caracterizadas por fazer uma relação esquematizada das informações contidas no texto, apresentado em sala de aula, proporcionando ao aluno visualizar o conceito descrito sob uma forma simplificada, colaborando para seu aprendizado (COUTINHO et al., 2010).

Figura 7 - Atividade 06: Molécula de água

A screenshot of a Facebook post from a biology group. The post features a diagram of a water molecule (H₂O) with a central red oxygen atom (O) and two white hydrogen atoms (H) bonded to it. The bond angle is labeled as 104,5°. The text above the diagram explains that a water molecule is formed by 2 hydrogen atoms and 1 oxygen atom, and that the bond is a simple covalent bond. Below the diagram, there are 14 comments. The first comment asks about the percentage of water in the human body, and the second asks about the difference in water content between men and women. Other comments ask about the percentage of water in the body and the composition of a muscle.

Fonte: Print Screen de página do facebook

Para análise da imagem: Qual a formação da molécula de água? A água é a substância mais abundante nos sistemas vivos? A água possui uma importância social? Qual?

Orientações ao professor:

Objetivo: Compreender as características básicas da água sua importância para o surgimento e manutenção da vida e suas diversas utilidades.

Problema: O organismo humano possui quantos % de água? Por quê será que homens têm mais água no corpo do que as mulheres? E os bebês? E os idosos?

- Pré-Requisitos:

Recursos utilizados: Imagem e perguntas

- Habilidade a ser trabalhada: Conhecimento e resposta

- Atitudes esperadas: Leitura da atividade; analisar e escolher uma das alternativas; Comentários (opiniões, dúvidas).

Os argumentos dos participantes evidenciam que eles expressão uma autonomia primordial para nortear o próprio aprendizado. As interações caminham para o anunciado por Vygotsky (1988) onde a interação do sujeito com o meio é um elemento decisivo para a aquisição do conhecimento.

Figura 8 - Atividade 07: Vitaminas: Lipossolúvel e Hidrossolúvel

The image shows a Facebook post from Valdicélia Chaves, dated May 16th. The post discusses vitamins, divided into liposolúveis (A, D, E, K) and hidrossolúveis (C and complex B1-B12). Below the text is a flowchart titled 'Classificação das Vitaminas'.

Classificação das Vitaminas

- VITAMINAS**
 - LIPOSSOLÚVEIS**
 - Vitamina A
 - Vitamina D
 - Vitamina E
 - Vitamina K
 - HIDROSSOLÚVEIS**
 - Complexo B
 - Vitamina B1 (Tiamina)
 - Vitamina B2 (Riboflavina)
 - Vitamina B3 (Niacina)
 - Vitamina B5 (Ácido Pantotâmico)
 - Vitamina B6 (Piridoxina)
 - Vitamina B7 (Biotina)
 - Vitamina B9 (Ácido Fólico)
 - Vitamina B12 (Cobalamina)
 - Vitamina C
 - Vitamina H

Additional notes in the diagram:

- Vitaminas lipossolúveis:** Não são absorvidas diretamente e são armazenadas no fígado e no tecido adiposo.
- Vitaminas hidrossolúveis:** São absorvidas diretamente e não são armazenadas no organismo.
- Complexo B:** São armazenadas no fígado.
- Vitamina A, D, E, K:** São armazenadas no fígado e no tecido adiposo.
- Vitamina C:** Não são facilmente armazenadas no organismo e excedentes são eliminados na urina.

Fonte: Print Screen de página do facebook

Para análise da imagem: O que diferencia esses dois grupos de vitaminas? Como as vitaminas são absorvidas pelo organismo?

Com ocorre o transporte dessas vitaminas?

Orientações ao professor:

Objetivo: Reconhecer a importância das vitaminas para o funcionamento do nosso organismo e diferenciar as características de cada grupo.

Problema: O que são vitaminas? Como podemos obter as vitaminas? Quantas vitaminas são essenciais e devem ser ingeridas por dia pelo ser humano?

- Pré-Requisitos: Conhecimento prévio do conteúdo já abordado em sala de aula.

Recursos utilizados: Imagem; mapa conceitual

- Habilidade a ser trabalhada: Interpretação/ Compreensão

- Atitudes esperadas: Análise e interpretação da atividade; Comentários (opiniões, dúvidas).

Os mapas de conceitos consistem em bons instrumentos para representar a estrutura cognitiva do aluno, analisando além das subsunções já existentes, possíveis mudanças que podem ocorrer na estrutura cognitiva durante a construção do conhecimento (MOREIRA, M.A. 1980).

Figura 9 - Atividade 08: Semana do Meio Ambiente



Fonte: Print Screen de página do facebook

Para reflexão: O que temos feito para contribuir com a preservação do meio ambiente? E o que fazemos de errado? Podemos mudar nossos atos e melhorar nossa contribuição?

Orientações ao professor:

Objetivo: Promover uma reflexão e conscientizar os alunos sobre suas ações para melhorar o meio ambiente e reconhecer atitudes adequadas e inadequadas para o meio ambiente

Problema: A preservação do meio ambiente é uma necessidade? Quem são os responsáveis pela preservação do ambiente? Quais são as soluções possíveis para resolver os problemas ambientais?

- Pré-Requisitos: Conhecimento de sustentabilidade e conservação do meio ambiente.

Recursos utilizados: Imagem representativa

- Habilidade a ser trabalhada: Reflexão e Resposta

- Atitudes esperadas: Leitura da atividade; Reflexão e exposição de suas atitudes por meio de comentários (opiniões, dúvidas).

"No mesmo instante em que recebemos pedras em nosso caminho, flores estão sendo plantadas mais longe. Quem desiste não as vê."

William Shakespeare

Achados da pesquisa

A observação iniciou a partir da primeira postagem que foi a apresentação do grupo de estudo. E como as atividades aconteceram no Facebook, dispomos de alguns recursos peculiares desta rede que são os botões de curtir, comentar, entre outras funcionalidades nos possibilita verificar quem visualizou as publicações.

O botão curtir esteve presente em todas as postagens e tendo como base a sua aplicabilidade em conformidade com Ribeiro e Ayres (2014, p. 210) que diz “no Facebook, o botão Curtir pode ser visto como uma ação pré- programada pelo site, no qual o usuário, ao clicar na opção, deixa público na rede a sua avaliação de um determinado conteúdo

Foi este entendimento que tive quando as postagens eram curtidas, que de certo modo, estavam gostando da informação ou até mesmo uma forma de demonstrar que o aluno está ciente da postagem embora disponham do recurso de visualizar que também ajuda neste processo .

O recurso visualizar foi a função que chamou atenção em algumas atividades, pois em várias postagens era possível ver que quase todos os membros tinham visualizado, mas apenas alguns interagiam. Fazendo um comparativo com a realidade da sala de aula presencial, seria o mesmo que acontece quando o professor expõe

um conteúdo e os alunos presentes poucos interagem com a aula. A diferença é que a própria rede social Facebook registra e mostra.

Durante o desenvolvimento da pesquisa no grupo de estudo observei publicações que se desdobravam em comentários, porém apenas alguns dos participantes interagiam nas discussões enquanto os demais apenas visualizavam e curtiam, não interagiam, estavam somente olhando. No entanto, os demais participantes interagiam com mais frequência postando e comentários com questionamentos que eram retomados no grupo onde os demais também poderiam contribuir, criando na prática o conceito de aprendizagem colaborativa e coletiva. Observamos também nas análises das atividades que os comentários também geraram algumas curtidas, essas curtidas podem ser interpretadas como forma de concordar com o que vem sendo comentado pelos membros da rede, ou seja, o aluno não postou nenhum comentário, porém esteve todo tempo atento aos comentários e desdobramento da atividade. Essa interação pode evidenciar o interesse tanto dos participantes que tem informações a compartilhar como daqueles que usufruem das contribuições.

Considerações e recomendações

O caminho percorrido para essa pesquisa nos mostra indícios de que o Facebook possui um potencial que permite, na atualidade, ser utilizado como recurso pedagógico de forma interativa e atrativa. O potencial pedagógico da rede social Facebook torna-se evidente quando o professor utiliza, por exemplo, recursos educacionais que promovem experiências de aprendizagem interativa e colaborativa e os alunos interagem.

As análises feitas nas atividades publicadas no mural do grupo BIOLOGIA, Curtindo e Aprendendo evidenciam que o grupo fechado no Facebook foi dinamizado numa expectativa de complemento à sala de aula. Os conteúdos publicados tiveram como propósito expandir o currículo na medida em que foram ao encontro dos temas abordados em sala de aula, contemplando os vários domínios essenciais no ensino e na aprendizagem da disciplina de Biologia.

As evidências da potencialidade pedagógica do grupo de estudo no Facebook podem ser confirmadas através das atividades

que resultaram em interações registadas no mural do grupo fechado, sobretudo no que diz respeito às visualizações e aos comentários registados nas postagens de atividades. O acesso frequente ao grupo nos dá indícios de que houve, por parte dos discentes, interesse e estímulo na sua atualização com as informações disponibilizadas, assim como na realização das atividades propostas, e na realização dos exercícios interativos, pois os mesmos estavam cientes de que poderiam contar com as intervenções feitas pela professora, sempre que necessário.

Diante desse contexto, se acreditamos que essa rede social pode ser explorada como ambiente virtual de aprendizagem ou como um recurso pedagógico para a criação de comunidades de aprendizagens, podemos perceber como se pode ensinar e aprender, de maneira formal ou informal, em espaços interativos de aprendizagem colaborativa, em redes sociais na internet, como foi o nosso grupo de estudo no Facebook.

Espera-se que este trabalho possa servir de inspiração para outros professores na utilização do Facebook ou de outras redes sociais como ferramenta pedagógica ou como ambiente virtual de aprendizagem e como uma inovadora forma de transmitir conhecimentos, num contexto mais interativo e participativo, facilitando a mediação pedagógica e a interação.

Referências

- DENZIN, N., LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- MORATORI, P. B. **Por que Utilizar Jogos Educativos No processo de Ensino e Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, NCE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2003. 33p.
- MOREIRA, M. A.; Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa. **Ciência e Cultura**, 32, v. 4: 474- 479, 1980.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RIBEIRO, J. C.; AYRES, M. Breves comentários sobre a análise de conversações em sites de redes sociais. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; (ORGS.) **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande - PB:

eduepb, 2014. p. 199- 220.

TORRES, Patrícia Lupion. O uso pedagógico da rede social Facebook. In: TORRES, Patrícia Lupion;WAGNER, Paulo Rech. **Redes Sociais e Educação: desafios Contemporâneos.**24 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: [http:// www. ead.pucrs.br/ebook-ricesu2012](http://www.ead.pucrs.br/ebook-ricesu2012).

VYGOTSK Y, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTRATÉGIAS DISCURSIVO-INTERACIONAIS DE CONTROLE DE TÓPICO NA FALA-EM-INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

LADEIRA, Wânia Terezinha (UFV)¹

NONATO, Carlos Henrique (UFV)²

Introdução

O presente estudo faz parte de um conjunto de etnografias e autoetnografias da educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse é um transtorno que atinge pessoas com diferentes habilidades e graus de dificuldades, mas muito presente em todas as escolas. Cada vez mais é possível identificar crianças dentro do espectro, pois, segundo o centro de controle de doenças (CDC) dos Estados Unidos, a prevalência é de uma criança autista para cada quarenta e quatro crianças típicas até 8 anos de idade no ano de 2021, conforme o blog do observatório do autista. Esses números sempre aumentam em cada levantamento do CDC, de modo que é possível encontrar vários autistas em uma mesma escola, principalmente nos primeiros anos da educação básica. Por outro lado, muitos professores ainda não sabem o que fazer, como lidar com essas crianças e se sentem inseguros ao enfrentar o desafio do ensino-aprendizagem para crianças atípicas. Assim, com a finalidade de lançar luzes sobre o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com TEA, este artigo registra um trecho de interação entre professor e uma criança autista de 10 anos para mostrar um tipo de estratégia discursivo-interacional que tem sido bem sucedida.

Pode-se classificar metodologicamente esse trabalho como uma microanálise etnográfica de momentos de construção conjunta de conhecimento entre uma criança com dificuldades de interação e de comunicação e o seu professor. Dessa forma, é possível descrever processos educacionais de crianças atípicas para que tais interações sejam observadas com lupa. Desse modo, pode-se promover

¹ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (MG). Doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Wania.ladeira@ufv.br

² Mestrando do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Carlosfdv2018@gmail.com

reflexões e conhecimento sobre educação especial, contribuindo para a formação de professores. A partir de teorias e metodologia da Etnografia da Educação, da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, a pesquisa analisa a interação entre professor de apoio e uma criança autista com a finalidade de mostrar estratégias comunicativas usadas nesse processo de ensino, enfatizando o controle do tópico com o objetivo de manter o engajamento e o foco de atenção na atividade proposta pelo professor. O artigo apresenta, primeiramente, a parte teórica sobre abordagem interacional em locais de trabalho, posteriormente, levanta questões sobre direitos de inclusão escolar dos alunos com TEA, faz uma pequena exposição sobre a metodologia escolhida e, finalmente, descreve o caso em estudo e analisa a interação entre professor e aluno.

Organização Interacional e Controle de tópico

Tomando como ponto de partida a concepção de interação, destaca-se a interdependência de comportamentos linguísticos e não-linguísticos entre interlocutores e a convergência potencial entre realizadores de uma ação (SCHEGLOFF, 1992). Conforme afirma Silva (2002, p. 182), a interação é “[...] uma ação entre aquele que produz e aquele que recebe e vice-versa”. Entende-se, portanto, interação como ação humana intersubjetiva produzida sequencial e conjuntamente. Nesse contexto, conforme destaca Garcez (2008), a intersubjetividade é compreendida como co-produção de realidade interacional e social e não como compartilhamento de crenças, valores e conhecimentos.

Ademais, fundamentado nos conceitos supracitados, Garcez (2008) afirma que, para que a interação ocorra, é necessário, no mínimo, dois interactantes dispostos à realização conjunta de ações. Eles utilizam a língua para se comunicar e se relacionam ativamente em favor da construção do conhecimento cooperativo, revezando-se ora na condição de falantes, ora na condição de ouvintes, como lembra Brait (1993, p. 206): “[...] Isso significa dimensionar a interação verbal como uma atividade cooperativa, que implica um conjunto de movimentos coordenados da parte dos participantes”.

Partindo dessa premissa básica do que seja interação, a organização da fala-em-interação em análise pode ser classificada

como encontro institucional de trabalho, apesar de ocorrer em ambiente físico domiciliar. Vários autores têm demonstrado que a organização interacional, os objetivos de pelo menos um participante e as tarefas a serem cumpridas são os elementos que definem um encontro como evento comunicativo de situação de trabalho e não o espaço físico (SILVEIRA, 2000; LADEIRA, 2008; MAYNARD, 1984). Essa argumentação se fortalece nos dias atuais quando muitos trabalhadores se familiarizaram com o trabalho remoto em ambiente doméstico. Por intermédio de computadores e de internet, as tarefas continuam a ser executadas fora dos escritórios, das salas de aula e até mesmo dos consultórios médicos. Todos entendem essas atividades como profissionais, delineadas por objetivos e enquadres próprios de dar aulas, atender clientes, fazer reuniões, prestar serviços de consultas médicas, etc. Tais contextos de fala produzem formatos de participação que restringem as contribuições interacionais em torno de possibilidades de tópico discursivo, de troca de turnos e de condutas próprias ao ambiente institucional.

Drew e Heritage (1992, p. 22) apontam as seguintes características para os encontros de trabalho: (i) os participantes se orientam de acordo com certo enquadre e procedimentos específicos do contexto de trabalho em questão; (ii) um dos participantes, pelo menos, tem a sua identidade comprometida com tarefas, conduta e objetivo associado ao ambiente de trabalho; (iii) os tópicos discursivos sofrem restrições que delimitam as contribuições conversacionais em direção ao que é considerado relevante para o encontro de trabalho. Assim, essas características servem a todos os ambientes de trabalho ao regular e inibir o fluxo de tópicos discursivos que se diferencia da liberdade de escolha de tópicos da conversa cotidiana.

Ao falar de tópico discursivo, estamos nos referindo ao conteúdo informativo de uma conversa, isto é, o assunto sobre o que se fala, segundo Brown e Yule (1983). Na conversa cotidiana, o tópico é construído conjuntamente como ação coletiva que depende da colaboração dos interlocutores para manter, aceitar, complementar ou até mudar o tópico da conversa em andamento. Na organização linear do discurso, pode-se observar a progressão da conversa através da continuidade tópica. Já a descontinuidade do tópico discursivo se dá quando houver interrupção, abandono, digressões

ou inserções temporárias de outros assuntos no tópico corrente. Nesse processo de ‘conversar sobre determinado assunto’, o ouvinte deve ter o seu foco de atenção no falante para que possa fazer contribuições relevantes para a manutenção do tópico em questão. Esse processo de inter(agir) com o outro em torno de um mesmo quadro tópico não é uma habilidade natural de pessoas dentro do espectro. É uma capacidade que pode ser adquirida por meio de terapias e amadurecimento durante a sua vida social. Assim, produzir textos conversacionais que tenham coerência com o texto do falante anterior é um aprendizado para pessoas com TEA. Conforme observa Goffman (1981), é necessário estabelecer uma ‘interação centrada’ com foco de atenção em torno de objetivos mais ou menos compartilhados entre os interlocutores para que um tópico conversacional seja mantido. Cabe ao professor em sala de aula da escola básica oferecer, manter e controlar o tópico discursivo com a finalidade de ensinar e aprender.

No contexto institucional de sala de aula, professor e aluno(s) estão em constante interação. Durante esse processo, de acordo com Silva (2002, p. 183), os dois principais agentes do discurso produzido em sala de aula desempenham papéis sociais bem específicos e assimétricos e põem em uso as “regras interacionais que se baseiam em seus conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em eventos de interação de uma mesma natureza”. Goffman (1974, p. 32) já havia deixado isto claro ao dizer que “[...], cada vez que surgir a possibilidade de uma interação verbal, entra em jogo um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que orientam e organizam o fluxo das mensagens emitidas”.

Dentro de uma perspectiva tradicional e conservadora, entendendo o profissional professor, como “aquele que tem o saber e está na escola para transmiti-lo”, e aluno como “aquele que não tem o saber e que está na escola para adquiri-lo”, conforme Silva (2002, p. 184), fica evidente os papéis sociais desempenhados por eles: o professor tem o objetivo de ensinar e o aluno, o de aprender. Ou seja, compete ao professor as funções de gerenciador das falas e das atividades, detentor do conhecimento, avaliador e planejador de atividades de aprendizagem, conforme mencionam Fraga (2009, p.

85) e Silva (2002, p. 184). Já ao aluno cabe adquirir os conhecimentos transmitidos pelo professor.

Esses papéis tradicionais de professor e de aluno(s) mantêm a relação marcada pela assimetria. Assim, o professor ocuparia uma posição privilegiada ao se relacionar com os alunos, exercendo certo domínio sobre eles. As marcas desse domínio seriam a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados e a estrutura das trocas conversacionais. Esse tipo de organização da fala-em-interação de sala de aula convencional entre professor e alunos se dá predominantemente por encadeamento de sequências do tipo Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), descritas por Sinclair e Coulthard (1975), isto é, por meio do esquema Pergunta do professor-Resposta do aluno-Avaliação do professor (GARCEZ, 2006).

Embora possuam papéis sociais bem específicos e assimétricos, a relação entre professor e aluno(s) é caracterizada por dependência, conforme é observado por Rocha (2003), citado em Fraga (2009, p. 82): “o trabalho do professor parece ter isto de particular: não é visto e nem passível de ser feito sem a coparticipação deste ator do espaço sala de aula chamado aluno”. Assim, a interação que se estabelece entre eles tem um caráter complementar e de interdependência em direção à construção conjunta de conhecimento.

A inclusão de crianças com autismo no ensino regular brasileiro

Todas as crianças com autismo, sem importar o nível, devem ser incluídas no ensino regular na atual conjuntura jurídica, conforme afirmam Basílio e Moreira (2014). Afinal, toda a sociedade deve aceitar as pessoas autistas e lutar por justiça e inclusão social de modo generalizado. Sendo assim, o sistema educacional deve recebê-las, mesmo que para isso a escola deva se adaptar e melhorar para poder proporcionar a elas o atendimento ideal, que é seu por direito. O atendimento e a obrigatoriedade do ensino regular comum para esses alunos são amparados por lei em nosso país, e o ingresso dessas crianças é garantido pela legislação vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal Brasileira de 1988, asseguram em seus textos base que “todos possuem acesso à educação”. Sendo assim, o aluno autista deve ser matriculado e recebido em qualquer escola de

nível regular em todo o país e seu ensino deve ser efetivado tal qual o de outras crianças.

Os autores ressaltam que o aluno com diagnóstico tardio de TEA também possui o direito de ser incluído no ensino regular básico. Contudo, é necessário que possua o auxílio de um tutor ou de um professor especializado em educação especial para poder lhe dar todo o apoio e atenção necessários em prol de auxiliá-lo no seu desenvolvimento escolar.

Basílio e Moreira (2014) mencionam também que a dificuldade social encontrada na maioria das crianças autistas pode ser trabalhada com atividades lúdicas em sala de aula. Alguns exemplos são práticas de jogos e diálogos, que podem ser realizados entre o professor e o aluno com TEA, ou entre o aluno e os demais membros da classe.

As autoras enfatizam que é importante a formação e a especialização dos professores para trabalhar com crianças autistas como elemento crucial para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA. A comunidade escolar deve estar preparada para receber esses alunos em suas escolas e poder lhe conferir o melhor tratamento possível, além de fazer com que a aprendizagem possa ser concluída.

Citada no artigo de Basílio e Moreira, Joana Portole – coordenadora da ONG Autismo e Realidade – lembra que, na maioria do território nacional, as escolas não se encontram preparadas completamente para receber esses alunos e, em alguns casos, a solução é colocar tutores para acompanhá-los, mas que, muitas vezes, não possuem formação profissional necessária para auxiliá-los.

Basílio e Moreira (2014) constatam que a procura por especialização pode ser, na maioria dos casos, algo difícil de ser alcançado, contudo é possível. Essa melhora na evolução educacional é ainda mais motivadora quando os aspectos que permeiam a vida escolar da criança autista podem ser percebidos com mais clareza e com resultados positivos. Para isso, torna-se necessário que, além da escola se especializar para receber esses alunos (professores, funcionários, equipe pedagógica), haja preparo de toda a comunidade escolar, da família e da sociedade para que haja sucesso no desenvolvimento de uma criança com TEA.

Basílio e Moreira (2014) acrescentam, ainda, que é preciso reconhecer o progresso do ensino de crianças especiais, especificamente, alunos autistas no Brasil nos últimos anos. O que é notório é perceber que, na maioria das vezes, as famílias também necessitam de apoio e de esclarecimentos acerca do transtorno, para poder, então, auxiliar essas crianças para garantir um futuro melhor e com maiores oportunidades e perspectivas.

Por fim, como etapa preliminar, entende-se que só poderá existir inclusão escolar se essas crianças forem até a escola e realizarem a sua matrícula e, posteriormente, frequentarem essas instituições de ensino, fazendo com que um de seus direitos primordiais, que é o acesso à educação, possa ser respeitado com sucesso.

Metodologia

Há algum tempo nasceu em nós o desejo de compartilhar a experiência de educar uma criança autista, bem como promover reflexões, expor experimentos educacionais e demonstrar a aprendizagem adquirida a partir dessa experiência. Resistimos por um tempo por temer que não tínhamos distanciamento suficiente para pesquisar um caso, cuja afeição e envolvimento poderia carregar viés e dificultar a observação, já que um dos pesquisadores é professor e o outro tem parentesco com a criança. Por outro lado, tínhamos muito compromisso com a educação e desenvolvimento desse aluno. Tendo em vista essa perspectiva, como pesquisadores da área de Educação e de Linguagem, concluímos que o método autoetnográfico e a microanálise da interação seriam boas opções para a metodologia da pesquisa. Na nossa experiência cotidiana, verificamos que médicos, professores e pais aprendem muito sobre neurodiversidade com a convivência com crianças com TEA. Além disso, as autobiografias escritas por pessoas autistas e suas famílias ensinam a compreender esses modos de existência no mundo. Assim, a autoetnografia dá suporte à proposta de uma escrita subjetiva e afetuosa que observa e estuda um caso, cujo olhar não é de objetividade, mas sim de compromisso e envolvimento emocional que deveria pautar qualquer processo educacional.

Segundo Motta e Barros (2015), a autoetnografia surge como método de pesquisa a partir dos anos de 1980 com o objetivo de estudar a experiência pessoal como elemento formador da vida cultural. Essa abordagem busca “revelar o conhecimento de dentro do fenômeno”, mostrando que aspectos da vida cultural nem sempre podem ser acessados por métodos convencionais e objetivos de pesquisa. As especificidades e características diversas das pessoas dentro do Espectro autista faz com que a autoetnografia atenda às necessidades de exposição de casos únicos dentro de um universo de pessoas muito diferentes com o mesmo diagnóstico.

A presente pesquisa se caracteriza, portanto, como um estudo de caso qualitativo que tem como objetivo descrever estratégias comunicativas que possam auxiliar na educação de crianças com TEA. É uma descrição de interação face a face entre professor e aluno em um caso particular de um autista clássico. Entretanto, como é próprio de estudos de caso, tal descrição pode auxiliar na educação e na interação com outras crianças com TEA ou com déficit de atenção.

Das características apontadas por Lüdke e André (1986, p.18-20) sobre o estudo de caso, destacamos algumas que possam defini-lo: (i) possibilidade de construção de conhecimento e descobertas inesperadas no decorrer da pesquisa; (ii) descrição detalhada e profunda do contexto no qual ocorrem as interações; (iii) uso de fontes variadas de informação; (iv) possibilidade de fazer “generalizações naturalísticas” a partir de experiência do pesquisador; (v) representação de diferentes perspectivas de uma situação social.

A coleta de dados é feita por gravação em áudio das interações entre professor e aluno em ambiente de uma sala de aulas particulares. Após a coleta, é feita a transcrição das interações seguindo metodologia da Análise da Conversa (LODER, 2008), com registro ortográfico das falas e identificação com nomes fictícios. Entre os símbolos mais comuns usados na transcrição estão: dois pontos para marcar alongamento de som, colchetes para fala sobreposta e pausas marcadas por décimos de segundo colocados entre parênteses. Além disso, informações de exame genético e de história do desenvolvimento da criança complementam os dados que auxiliam a compreensão desse caso singular e da ‘fotografia’ do momento atual das interações.

O caso em Estudo: De que autismo estamos falando?

Transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição psíquica que abrange pessoas muito diferentes com graus de deficiência severos, dificuldades e dependência acentuadas de um lado do espectro até pessoas independentes, com inteligência normal ou acima da média na outra ponta do espectro. O que há de comum entre todas as pessoas dentro do espectro é a dificuldade de interação e de comunicação, além de interesses restritos e repetitivos, que vão desde alimentação seletiva até brinquedos ou assuntos para a conversa, quando têm capacidade plena de fala.

No caso em estudo, tínhamos um bebê que já nos primeiros meses de vida mostrava diferenças em relação ao seu irmão mais velho. Era um bebê quieto que quase não chorava, nem mesmo como demonstração de fome. A mãe oferecia o alimento no decorrer de um período de tempo ao imaginar que já estaria com fome. Dormia de dia, mesmo com barulho a sua volta e não olhava para as pessoas, nem mesmo para sua mãe. Apesar de ter nascido com pé torto congênito, problema que foi logo corrigido somente com engessamento sem necessidade de cirurgia, os marcos de desenvolvimento motor foram normais. Começou a engatinhar com nove meses e a andar com um ano e um mês. Era um bebê que só olhava para as pessoas após muito esforço para chamar-lhe atenção, que, então, sorria socialmente. Por volta de um ano e meio já havia a preocupação dos pais a respeito do atraso de linguagem da criança. Ele já andava, mas não acompanhava ninguém, não apontava para pedir coisas, não falava palavras, apenas emitia combinações de sons sem nenhum significado e função comunicativa. Parecia brincar com os sons sem querer significar absolutamente nada, dizendo 'badededi', por exemplo.

Quando ele completou um ano e dez meses, foi levado ao pediatra para avaliação do desenvolvimento. Em poucos minutos, o pediatra o observou, bateu palmas atrás dele, tentando assustá-lo, sem conseguir. A hipótese de autismo foi levantada e recomendou-se o encaminhamento para o neuropediatra. Alguns exames foram feitos para testar deficiência auditiva e uma ressonância magnética foi indicada. Nenhum desses exames constatou qualquer alteração,

somente o sequenciamento genético, feito aos quatro anos de idade, constatou alterações em genes associados ao autismo. Atendimentos com fonoaudióloga e com terapeuta ocupacional tiveram início aos dois anos de idade, conforme indicados por neurologista. A frequência à escola também era uma indicação médica, que já havia sido iniciada desde um ano e meio de idade. Embora João já frequentasse a escola quando foi diagnosticado, professora e diretora da escola não conseguiram ver diferença no desenvolvimento da criança em comparação com outras da mesma idade ao serem questionadas pela mãe.

O sequenciamento genético foi o exame mais revelador sobre as mutações que o João carrega. Entre as mutações encontradas, a mais importante e apontada como causadora do TEA é no gene CHD8. Esse gene é produzido no sistema nervoso central em estágios iniciais de desenvolvimento fetal, codificando um modificador de cromatina. Diversas modificações em CHD8 já foram associadas ao TEA (DE RUBEIS et al., 2014; LOSSIFOV et al, 2014; O'ROAK et. Al., 2012). O gene CHD8 interage com regiões promotoras de outros genes relacionados ao TEA, ativando ou reprimindo a produção de outros genes. Mutações nesse gene são bem raras, pois o CHD8 é um gene bem preservado evolutivamente, de modo que pequenas alterações podem acarretar danos no desenvolvimento da criança, de acordo com relatório do sequenciamento genético de João.

Com atraso significativo no desenvolvimento cognitivo da capacidade de interagir e se comunicar, João começou a falar as primeiras palavras por volta de 3 anos e 10 meses a partir de um livro infantil, o qual trazia uma sequência de desenhos de comida que uma lagarta comia em uma história traduzida para o português como 'A Lagarta comilona'. Os pais contavam essa história para ele, que também via vídeo da lagarta e gostava das sequências que a história continha. Ele parava nessa sequência de desenhos de comida e pegava o dedo do cuidador para que falasse o nome das comidas da sequência. Ao inverter a demanda e pedir para ele falar, apontando com o dedo dele para a sequência, ele começou a balbuciar aquelas palavras da história. Mas, a partir daí, a linguagem não se desenvolveu muito. Aos dez anos de idade, ele sabe o nome de vários objetos, consegue ler qualquer palavra, mas não fala frases de maneira espontânea com finalidade comunicativa. Apenas faz

ecolalia, isto é, repete coisas que houve e se comunica com apenas uma palavra. As habilidades matemáticas são bem desenvolvidas, domina três operações (soma, subtração e multiplicação), tem boa coordenação motora fina, o que o permite escrever com letra cursiva e desenhar bem. Desde bem pequeno tem boa coordenação motora, gostava de letras e números, facilitando bastante o trabalho da escola. Por volta de três anos, trocava qualquer brinquedo por caneta e papel. A partir daí, começamos a desenhar pra ele e a colocar animações de TV e de internet que ensinavam a desenhar, como a animação de um coelho desenhista chamado 'Loui'. Assim conseguíamos a atenção dele, pois a agitação era muito grande, com episódios frequentes de insônia. Desse modo, então, a coordenação motora fina foi bem desenvolvida desde bem cedo, facilitando a alfabetização na idade certa, que foi feita pelo professor de apoio sob a forma de aulas particulares durante o período de pandemia da covid-19 no ano de 2020.

Controle de tópico como estratégia de interação com alunos com TEA

O aprendizado da criança autista no ambiente escolar vai muito além da aprendizagem e memorização do conteúdo trabalhado pelo professor. A apropriação da cultura escolar e dos modos de agir adequados ao ambiente da sala de aula são de suma importância para o desenvolvimento neurocognitivo da criança. A inclusão efetiva no ambiente escolar contribui para a aquisição de habilidades de interação e melhorias na linguagem, como a capacidade de responder a perguntas, por exemplo. O que é conhecimento intuitivo e inato para outras crianças deve ser ensinado à criança atípica, pois, conforme descreve Temple Grandin, o autista se sente um 'marciano' na interação com outras pessoas (SACKS, 2006) e, possivelmente, em uma sala de aula, ambiente cheio e barulhento. No caso em estudo, a criança está familiarizada com a cultura escolar, com o professor e com os procedimentos de sala de aula, conforme veremos a seguir nos trechos de interação.

O trecho de aula que vamos analisar tem dois minutos e quarenta e um segundos e mostra o início de uma aula. Todas as aulas tem um início ritualizado e repetitivo de modo a considerar a

necessidade psicológica da criança de rotina e previsibilidade na vida cotidiana. Esse ‘ritual’ de início de aula proporciona conforto emocional e boa performance nas ações iniciais da aula, pois a criança já espera por aquele tipo de atividade em todo começo da aula. Essa atividade diz respeito à identificação do dia da semana, do mês e do ano em um calendário afixado na parede da sala de aula, que reproduz a sala da escola, com quadro branco, mesa e cadeira.

Excerto 1:

- 01 José vamos lá? (0.5) Entã::o nó::s [iniciamos o mês] de Setembro
- 02 João [é Quinta-feira]
- 03 José que é o mês?
- 04 João Nove
- 05 José Nove
- 06 José então hoje é quinta-feira dia?
- 07 João Um
- 08 José um
- 09 José então nós vamos colocar aqui no cantinho do quadro ó::
- 10 José hoje é dia u::m (.) do no::::ve..
- 11 José agora não vai ser mais do oi::to (.)ó
- 12 José Ago::sto aca::bou::e vamos começar o mês de Setembro

A aula tem início com um convite para iniciar a atividade (Vamos lá?)e o anúncio do mês corrente. Como essa atividade é corriqueira, a criança já consegue antecipar e dizer o dia da semana ([é Quinta-feira])em sobreposição à fala do professor (linha 01).Também responde com prontidão o número do mês de Setembro (linha 4) e o dia da semana (linha 7) à medida que o professor pergunta. As respostas corretas são revozeadas pelo professor (linhas 5 e 8) (O’CONNOR e MICHAELS, 1996) e não avaliadas, como acontece frequentemente em sala de aula convencional, através do padrão de participação chamado IRA (iniciação-resposta-avaliação). O professor escreve no quadro dia e mês do ano, convidando (nós vamos) o aluno a participar da atividade e a imitar a ação do professor e escrever no caderno dia e mês do ano. É importante observar que a progressão do discurso é lenta, pois as palavras são

pronunciadas vagarosamente, com alongamentos, instruções claras e repetidas.

No próximo excerto, vamos observar a questão do controle de tópico:

Excerto 2:

- 13 José hoje é dia 01 do nove de 2022
 14 José então, do no:ve porque nós iniciamos o mês de::?
 → 15 João ã::ã::aã:
 16 (1.0)
 17 João setembro
 18 José setem::bro
 19 José então agora eu vou pintar ali o mês de Setembro,
 né?
 20 José vou pintar o dia 01 vou pintar de Azul ó
 21 José e o João vai fazer a mesma coisa no seu
 ca:len:dá::rio
 22 José eu vou entregar para o João
 23 José e o João vai pintar(.) o calendário dele do mês de
 Setembro
 24 José o mês que nós começamos hoje
 25 dia 1º. Primeiro dia do mês
 26 José lembrando que o mês de Setembro tem quantos
 dias?
 27 João Trinta
 28 João tem trinta dias. Então hoje é o dia 01 de Setembro
 29 José e o mês de setembro vão ter 30 dias
 30 José lembrando que na semana que vem no dia 07
 31 nós temos um feriado na quarta-feira
 32 José que vai ser [independência do Brasil]
 → 33 João [E agora eu vou pegar água]
 34 ((ecolalia de vídeo de slime))
 35 José agora aqui ó:: vamos completar o seu calendário
 36 José vai escrever com letra cursiva e dentro da::?
 37 João Linha
 38 José i::sso
 39 você já sabe que é dentro da linha

Há no início dessa aula, dois momentos nos quais o aluno se dispersa e inicia outra atividade ou ‘tópico’ bem diferente do conteúdo da aula e da atividade corrente. Na linha 15, a criança inicia um barulhinho (Ã::ã::a:ã) que possivelmente seria o início de uma música, pois, frequentemente, ele canta enquanto escreve no caderno ou faz um exercício, mas se autointerrompe e resolve, depois de uma pausa longa de um décimo de segundo (linha 16) responder a pergunta do professor, que é feita com subida de entonação depois de uma preposição alongada (iniciamos o mês de::?), sugerindo que o aluno completasse a frase do professor, conforme é feito na linha 17. É interessante notar que as pausas são longas e não preenchidas pelo professor, que, quando quer uma resposta espera até que o aluno se disponha a responder, o que faz com que a progressão do discurso nesse tipo de fala-em-interação seja mais vagarosa do que em uma conversa típica.

Em um outro momento, João inicia a ecolalia do seu vídeo preferido, que ensina a fazer *slime*, em sobreposição à fala do professor (linha 32) sobre independência do Brasil. Talvez a falta de compreensão a respeito do significado de “independência do Brasil” tenha causado dispersão e mudança do foco de atenção para a lembrança do vídeo de *slime*, fazendo-o repetir a fala do vídeo (E agora eu vou pegar água). A reação do professor foi ignorar a fala do aluno e convidá-lo a se engajar na atividade em andamento (linha 35) de escrever a data do dia no caderno e colorir o calendário.

O professor não repreende a fala desconectada do aluno em relação à atividade de sala de aula, não faz perguntas sobre o significado dessa fala, não se dispersa, nem perde o foco da atividade em andamento. Dessa forma, contribui para a manutenção de foco de atenção do aluno na atividade proposta, pois é muito comum que estudantes com diagnóstico de TEA tenham também déficit de atenção ou se interessem apenas por um assunto e só queiram falar e fazer atividades em torno do seu hiperfoco. Assim, José não abdica da sua posição institucional de controlar os tópicos a serem discutidos em sala de aula e coordenar as atividades a serem feitas, contribuindo para a diminuição de dispersão e desenvolvendo autodisciplina. Em outros momentos, há negociação e reserva de tempo para a criança fazer coisas de sua preferência.

Considerações Finais

Esse trabalho consiste em um pequeno recorte autoetnográfico da educação de uma criança autista. Estudos desse tipo podem auxiliar a compreender o transtorno e a contribuir com maior esclarecimento a respeito do TEA, evitando mitos e desinformação que proliferam na sociedade, como é o caso do artigo de Luiz Felipe Pondé, publicado na Folha de São Paulo, em 22 de agosto de 2022. Entretanto, essa microetnografia não deu conta de mostrar todo o processo de construção de afeição, de confiança e de empatia que aconteceu anteriormente ao estabelecimento de uma rotina bem sucedida de aceitação de comandos e de colaboração com o professor para a construção conjunta de conhecimento.

A partir da manutenção de relação afetuosa e respeitosa entre professor e aluno, o controle de tópico em sala de aula acontece, não como perpetuação de uma pedagogia do silenciamento (FERRAREZI Jr., 2014), mas como estratégia comunicativa de conseguir a colaboração do estudante atípico em prol de uma aprendizagem que não teria sucesso sem a capacidade do outro de interagir, de responder e de se direcionar rumo à construção conjunta de conhecimento.

O ensino-aprendizagem de crianças atípicas exige mais empenho do professor em conquistar, convencer e trazer o aluno para a interação e para a ação conjunta. Sem esse compromisso e empenho, há apenas a matrícula do estudante e o abandono dentro da escola, o que pode acarretar grande número de evasão escolar dessas crianças fadadas ao fracasso escolar e ao isolamento social. A inclusão efetiva é mais uma urgência do nosso sistema educacional e da nossa sociedade, pois as crianças atípicas são muitas para serem abandonadas à própria sorte.

Referências

BASÍLIO, Ana; MOREIRA, Jéssica. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão.**

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>. Acesso em: 18/11/2022.

- SANTOS, R. C. **Um em cada 30 crianças nos EUA é autista**. Disponível em: <https://observatoriodoautista.com.br/2022/07/18/1-em-cada-30-criancas-nos-eua-e-autista>. Acesso em: 20/11/2022.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993.
- BROWN, G. e YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge University Press, 1983.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: P. DREW e J. HERITAGE (eds.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge University Press, 1992.
- DERUBEIS, S. et. al. Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autismo. **Nature** 515(7526):209-15, 2014.
- FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- FRAGA, Kátia Ferreira. Ensino/Aprendizagem: a interação além dos muros da sala de aula. In: ALMEIDA, F. A.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2009. p. 81-94.
- GARCEZ, P.M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 1, 2006. p. 66-80.
- GARCEZ, Pedro. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N.M. (org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. New York: Harper & Row, 1974.
- GOFFMAN, E. Replies and responses. In: E. GOFFMAN. **Forms of talk**. University of Pennsylvania Press, 1981.
- LADEIRA, W.T. Organização Interacional e Controle de Tópico em Audiências de Conciliação. **The ESpecialist**, 29 (2), Jan 2008. p. 181-204.
- LODER, L.L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L.L. JUNG, N. M.(org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p.127-161.
- LOSSIFOV, I. et. al. The contribution of de novo coding mutations to autisms spectrum disorder. **Nature** 515(7526):216-21, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAYNARD, D.W. **Inside plea bargaining: the language of negotiation**. Plenum: New York, 1984.
- MOTTA, Pedro Mourão Roxo; BARROS, Nelson Filice. Autoetnografia: Resenha do livro Handbook of Autoethnography. **Cad. Saúde Pública** 31 (6), Jun 2015.

PONDÉ, L. F. Autismo se transformou numa tendência de estilo hype. **Folha de São Paulo**, 28 de agosto de 2022.

O'ROAK, B.J. Sporadic autism exomes reveal a highly interconnect protein network of de novo mutations. **Nature** 485 (7397):246-50, 2012

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SILVA, Luiz Antônio. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-303.

SILVEIRA, S. B. Ações tópicas e papéis discursivos em entrevistas de emprego. **Revista Veredas**, 4 (1). p. 79-89, Jan/Jun 2000.

SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, M. **Toward na analysis of discourse**. Londres: Oxford Press, 1975.

ROCHA, Décio. Une approche discursive de la classe de langue étrangère em tant que lieu de travail. **Revista Delta**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2003. P. 155-179.

EDUCAÇÃO, CULTURA & SOCIEDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UM MUNDO DESIGUAL

COSTA, Ginegleyson Amorim da (PUC-GO)¹

Introdução

No século XXI, a diversidade cultural constitui marca inegável dos mais de 200 países existente no mundo LOPES (2012). Praticamente não há, hoje, Estado que não possa ser considerado multinacional ou multiétnico², vivemos em uma sociedade com crescente fluxo de migração, os meios de transporte facilitaram as mudanças que são constantes no cenário mundial. Também não podemos esquecer que os locais onde foram “colonizados” pelos estrangeiros nada mais foi, do que a exploração de outros lugares de nosso planeta, já existia em grande parte uma população onde já habitavam aquela região, e foram por muito tempo, escravizados e muitas vezes massacrados e tornaram-se a margem ou marginalizados da sociedade que emergiu.

Nesse contexto, como garantir a convivência pacífica entre culturas diferentes? Como podemos amenizar as desigualdades exorbitante para os imigrantes que muitas das vezes fogem de seus países, por causas políticas, perseguição e economia? Aqueles que já habitavam muitas regiões de nosso planeta antes da suposta “colonização” como garantir seus direitos as suas tradições? Conforme a filósofa, a cultura europeia capitalista além de se colocar como tólos, como uma forma de desenvolver toda a cultura ou

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE – PUC Goiás, mestre em história pela PUC – Goiás (2013), especialista em formação de professores em história cultural (2010) e docência universitária (2007), graduado em Pedagogia (2014) e História (2007). Atualmente é professor na rede municipal de ensino (SME) em Araguaína - TO. Tem experiência na área de Educação, Pesquisas em: Educação, Sociedade e Cultura. Membro do grupo de pesquisa: Juventude e Educação (PUC GO). E-mail: ginegleyson3579@gmail.com

² Multinacional: diz-se de, ou sociedade (comercial etc.) constituída por fundos de duas ou mais nações ou que funciona em duas ou mais nações, Multiétnico: adjetivo relativo a várias etnias, grupos étnicos, pessoas que apresentam semelhanças próprias de uma mesma raça, <https://www.dicio.com.br>

civilização, dessa forma usa uma posição etnocêntrica, mas além disso, quando ofereceu um modelo necessário do desenvolvimento histórico justificou e legitimou, inicialmente, a colonização e, posteriormente, o imperialismo (CHAUÍ, 2008).

Faz-se necessário escolas com vertentes multicultural, para que possa contemplar a todos alunos que estejam presentes. As minorias também precisam ser valorizadas com suas características singulares, a escola precisa adaptar aos frequentes aumentos de imigrantes.

Como, então, garantir uma escola com harmonia em uma sociedade com culturas diversas? Trata-se de uma discussão que não é nova, mas que se faz indispensável para a possibilidade de uma educação igualitária às minorias, que muitas vezes são esquecidas e até marginalizadas.

Nesse contexto, a tolerância volta a ser invocada pela escola multicultural como um dos melhores meios para proteger as minorias. Contudo, constata-se que, apesar dos seus méritos, a tolerância padece de limitações para promover a virtude da civilidade entre os grupos majoritários e minoritários que compõem a sociedade globalizada.

O objeto do presente trabalho pretendemos mostrar a questão da cultura na sociedade, suscitando como as elites procuram manipular as massas nesta questão cultural, então entramos no multiculturalismo e a escola multicultural, apenas uma breve abordagem, que levantaremos para algumas questões à cerca da escola multicultural, seus teóricos abordarão a vertente do materialismo histórico dialético.

Cultura e sociedade

Os atuais estudos culturais não apresentam uma consonância precisa acerca do termo “Cultura”, sendo essa imprecisão decorre do caráter plurívoca da terminologia, existindo controvérsias as múltiplas definições, partiremos do conceito da filósofa Marilena Chauí a origem do termo cultura significa ‘cultivo’, cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém:

Vinda do verbo latino colere, na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a

terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios (CHAUÍ, 2008 p.54).

O sentido do termo foi, com o passar do tempo, ganhando uma nova configuração no ocidente e, no século XVIII, a partir do Iluminismo, surge com a Filosofia um novo modo de enxergar a cultura, agora o conceito aproxima-se do que se conhecia até então como civilização. Este termo, por sua vez, ainda conforme Chauí (2008) deriva-se da ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Nesse contexto, a autora entende que o termo cultura muda sua significação, passando a constituir um critério para quantificar o grau de civilização de determinada sociedade, sendo encarada, então, como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) avaliadas segundo critérios de evolução.

O que se percebe é que a ideia de Cultura não pode se dissociar de sua relação com o tempo, no contexto do Iluminismo, por exemplo, a ideia de cultura estava relacionada ao tempo, mas, de uma forma contínua, linear e evolutiva, ou seja, a cultura aqui estava relacionada a ideia de progresso. Segundo Chauí (2008) e Laraia (1986), o grau de cultura de uma civilização era medido pelo seu nível de progresso, observada do ponto de vista etnocêntrico: “São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente acredita que os nórdicos (nascidos no norte da Europa) são mais inteligentes que os negros” (LARAIA, 1986 p.21).

Esses primeiros conceitos de Cultura, abordados por Marilena Chauí, também são defendidos, em partes, pelo teórico brasileiro Alfredo Bosi em *Dialética da colonização*, (1992) obra está em que ele define cultura a partir da linguística e da etimologia da palavra. Para ele, cultura, assim como culto e colonização, viria do verbo latino ‘colo’, que significa ocupar a terra. Cultura, dessa forma, seria a conjugação futura de tal verbo, portanto, significando o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar, e não apenas em termos de agricultura, mas também de transmissão de valores e conhecimento para as próximas gerações de acordo com Bosi a cultura popular:

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão de tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar[...] (BOSI, 1992 p. 324).

A concepção iluminista de cultura, surge em consequência de uma política e ideológica, refazendo uma configuração que retorna no século XIX, constituindo uma área das ciências humanas, a Antropologia social, conforme Chauí (2008) no início da constituição da antropologia, os antropólogos guardarão o conceito iluminista de evolução ou progresso, uma vez que eles têm a noção de progresso como medida de cultura:

As sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída. Que elementos são esses? O Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu, foram definidas como culturas “primitivas”. Em outras palavras, foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas culturais (CHAUÍ, 2008 p.55).

Foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas culturais, assim a cultura europeia capitalista se portava como o fim necessário do desenvolvimento de toda cultura ou de toda civilização, adotaram uma posição etnocêntrica, para se justificar e oferecer como modelo fundamental para o desenvolvimento histórico, como legalizando do ponto de vista etnocêntrico primeiro, a colonização e, depois, o imperialismo.

Marilena Chauí relata que muitas vezes a cultura do povo é o reflexo da sua dominação pelo autoritarismo das classes no poder, numa outra linha interpretativa poderíamos perguntar em que medida a cultura do povo reproduz o autoritarismo das elites, uma vez que "as idéias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante dessa época". Neste caso, o povo repetiria, à sua maneira e segundo seus recursos, os padrões culturais vindos do alto e que, não podendo ser integralmente copiados, levariam um observador incauto a encarar a distância que separa o modelo e a cópia, não como variação de grau do mesmo padrão e, sim, como diferença real entre duas culturas Chauí 2003, também ressalta:

 Todavia, sendo a contradição uma relação intrínseca entre termos, a designação do não-autoritarismo popular exige que este seja uma negação determinada, isto é, exige que encontremos o lugar onde aquilo que a elite afirma seja exatamente aquilo que o povo nega, e não outra coisa qualquer! Se a negação permanecer indeterminada, se qualquer coisa puder ser vista como recusa ou como oposição do povo à elite, a contradição estará fadada a permanecer na sombra. Para que venha à luz caberia iluminar o espaço, onde o que é afirmado por uns é negado por outros (CHAUÍ, 2003 p.41).

Em consonância ao que foi posto, Marilena Chauí de forma sucinta mostra o poder da elite sobre os dominados, ressaltando a coerção como forma de segurar a sociedade. A prática e o discurso dominantes, como se sabe, estão encarregados de criar em todos os membros da sociedade o sentimento de que fazem parte dela da mesma maneira, e que a contradição não existe, ou melhor, a contradição deve aparecer como simples diversidade ou como diferentes maneiras, igualmente legítimas, de participar da mesma sociedade Chauí 2003.

Uma excelente análise realiza sobre a diferença entre: cultura do povo e cultura popular, mostrando claramente a função da classe dominante de manipulação das massas, interessante esse raciocínio:

 Sob esse prisma, a frase de Bênjamin, que serve de epígrafe a esta comunicação, levaria a compreender que o documento de cultura é também documento de barbárie, seja porque a

cultura dominante se realiza a expensas da violência exercida sobre aqueles que a tornam possível, seja porque a cultura dominada fica exposta à barbárie do dominante, enfim, por que a cultura dos dominados exprimem e a barbárie a que estão submetidos (CHAUÍ, 2003 p.44).

Então faz uma reflexão até dos termo cultura ou culturas, no plural, que poderiam ser os mais pertinentes devido ao homem possuir múltiplos saberes onde a classe dominante tenta ofuscar esse homem tão complexo, sendo necessário a uma sociedade realmente democrática a pluralidade. Levanta algumas condições impostas pela sociedade que, embora seja para fins materiais, assumem um papel de virtude na sociedade tais como: a virgindade, castidade e adultério. Valores que prevaleceram por um determinado período sendo para preservação do patrimônio entre as famílias.

A autora explica o termo elite “optimi” como sendo o melhor, mas faz a sugestão de que ele se apresenta em momentos de ditadura em no Brasil. Algumas observações acerca da expressão "autoritarismo das elites" merecem ser feitas. Provavelmente, seria de melhor compreensão de eles fossem nomeados como: Autoritarismo da classe dominante e opressão (CHAUÍ, 2003).

O que retoma a questão da elite no poder que detém: propriedade do meio de produção, aparelho do estado e o saber, portanto afirmamos uma:

Essa representação é extremamente ambígua como sempre acontece com as representações dominadas, pois indica consciência de uma exclusão e, ao mesmo tempo, a legitimação da diferença entre os membros da mesma sociedade, como se a representação que o dominante possui de si fosse reproduzida pelo dominado, mas não sem a percepção difusa de que sob a diferença esconde-se, pelo menos, a injustiça (CHAUÍ, 2003 p.49).

Realmente depois desses argumentos lógicos podemos afirmar que a ‘Cultural’, muitas vezes são impostas pelas elites atuantes, para um determinado fim específico para que promova em várias situações seus interesses particulares, realizando manobras ou articulando formas de conscientizar a massa a também usufruírem da

cultura imposta, porém não como uma divisão social igual, recebem e são convencidos parte desse conceito de ‘cultura’ imposta a eles.

A sociedade de classes institui a “divisão cultural e pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida e cultura de elite e cultura popular, ou seja, a cultura letrada, e a cultura popular que corre espontaneamente nos veios da sociedade”. (CHAUÍ, 2011p.44).

Educação e multiculturalismo

Aprendizagem na escola é uma submissão cega, à aceitação muda do que existe. A maior das virtudes ensinadas: a obediência. O maior crime: desobedecer. Um bom estudante, quer dizer para mais tarde um bom operário, um bom soldado, um bom escravo Charlot, 1986, infelizmente a escola possui uma função de ser algoz das classes minoritárias e excluídas da sociedade sendo pactuante das manobras políticas daqueles que estão no poder, onde deveriam tornar as classes igualitárias, mas infelizmente formam um grande abismo.

A escola, surge em contexto das sociedades de classes, como um privilégio da burguesia. Sendo expandida para o povo para uma formação de mão de obra qualificada e na clara informação dos preceitos das elites, conforme os interesses dos proprietários dos meios de produção. Sempre sendo um cenário de luta de classes, refletindo os conflitos das lutas de classes, dos trabalhadores sendo contra a exploração e servidão:

A transmissão de modelos e de ideias pela educação não tem, portanto somente uma significação social. Tem igualmente um sentido político. [...] A educação é política na medida em que constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que tem uma significação política [...] Em terceiro lugar, a educação é política na medida em que transmite às crianças idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade, etc. (CHARLOT, 1986 p.16-17).

Surgindo a escola como um espaço contraditório, reflete as lutas de classes formada na sociedade, sendo uma luta voraz da classe trabalhadora contra grande opressão sofrida, em uma escola

democrática, essa luta não deve ser camuflada, mas explicitada, conforme:

“É recomendado aos Professores Primários, por um lado desprender-se dos incidentes da vida política cotidiana e local, por outro lado, ensinar a República e a democracia. É possível, para eles, seguir esta dupla direção? Por que e como?” No espírito dos fundadores da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica se quer fundamentalmente republicana, em oposição as posições monárquicas da escola (CHARLOT, 1986 p.11,12).

No espírito dos fundadores da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica se quer fundamentalmente republicana, em oposição às opções monárquicas da escola Charlot, 1986, desvendamento de suas origens e de sua configuração atual, e a reflexão sobre como se dá a exploração e sobre perspectivas de sua superação. Eis porque o princípio norteador dessa escola há de ser o trabalho humano, enquanto prática social, portanto, histórica:

A sociedade compreende grupos diferentes, perseguindo suas próprias finalidades, tendo uma organização interna específica, e elaborando modelos particulares de comportamento (grupos, religiosos, culturais, sindicais, esportivos, políticos, etc.) O contato da criança com esses modelos varia em função de sua inserção familiar. Mas, sobretudo, a sociedade é dividida em classes sociais, não somente diferentes, mas ainda antagônicas (CHARLOT, 1986 p. 14-15).

Tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. Eleições, uma greve, a aposta em corrida de cavalos, a seca, um jogo de futebol, uma bofetada, etc., todos esses acontecimentos tem uma significação política. Mas eles não são políticos da mesma maneira [...] A saturação em política e as modalidades de politização dos fenômenos sociais são, portanto, muito variáveis, apesar de todos, direta ou indiretamente, terem implicações políticas. Não basta, portanto, afirmar que educação é

política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política, Charlot, 1986.

Os modelos da classe dominantes são os modelos dominantes. Os modelos dos grupos influentes são modelos sociais influentes. Cada criança assimila, antes de tudo, os modelos e os ideais da classe social a que pertence e dos grupos sociais com os quais está em contato. Mas toda criança sofre também a influência dos modelos socialmente Charlot, 1986, então:

A transmissão de modelos e de ideias pela educação não tem, portanto somente uma significação social. Tem igualmente um sentido político. [...] A educação é política na medida em que constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que tem uma significação política [...] Em terceiro lugar, a educação é política na medida em que transmite às crianças idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade, etc. (CHARLOT, 1986 p.16-17).

A crianças adquire, ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social, e as concepções políticas dominantes, impostas a toda sociedade pela classe dominante.

[...] A educação é, portanto, política, na medida em que transmite, sob sua forma explícita ou por intermédio dos modelos de comportamento e dos ideais, ideias políticas, e notadamente as da classe dominante [...] A escola desempenha, portanto, um papel político na medida que propaga uma educação que tem, ela própria, um sentido político. Assim, os grupos sociais e as classes sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas ideias. A escola é o campo de lutas que traduzem as tensões e os conflitos que atravessam a sociedade, pela luta de classes sociais [...] A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, refletindo as finalidades educativas de uma sociedade de classes, a escola transmite uma cultura individual que tem uma significação política de classe [...] A educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, está antes de tudo, a serviço da classe dominante. Na medida em que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é mais do que social, é

política. [...] Antes de continuar minha reflexão, gostaria de mostrar que não se trata, neste caso, de uma descoberta. Apesar do que pense sobre isso os partidários da laicidade e da neutralidade política da educação, há muito tempo que se sabe não só que a educação tem um sentido político, mas ainda que é um fenômeno de classe [...] A importância política da educação foi sempre compreendida pelos políticos (CHARLOT, 1986 p.21,22).

Essa significação de classe da educação, que, às vezes, pensamos em encontrar apenas em nossa época, sempre foi sublinhada no curso da história, não só por marxistas, mas por pensadores burgueses. Quero apresentar aqui algumas provas disso. Que me desculpe o leitor pela extensão das citações, elas me parecem úteis para confirmar que toda educação de classe, e que se sabe disso a muito tempo, Charlot, 1986, p.23, podemos com certeza ficando claro:

Mascarando a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência, de fato, ela funciona como ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara antes de tudo, é a significação política da educação em uma sociedade onde se vivia a dominação de classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes (CHARLOT, 1986 p.21,22).

Observamos que o “multiculturalismo, trata-se de uma discussão que não é nova, mas que se remonta ao fim do domínio da Igreja nos séculos XVI-XVII, quando, pela primeira vez, cogitou-se a possibilidade do reconhecimento de direitos às minorias” (LOPES 2012 p.3).

Muitas questões surgiram com o passar dos anos até o surgimento do termo Multiculturalismo, quando essas posições emanam do colonizador, que se suspeita as vezes querer fornecer sob o nome de ‘educação adaptada’ um ‘ensino de rebaixamento’, que encerrará as populações ao círculo da segregação e da dependência Forquin (1993), então: “O pluralismo cultural não existe

somente entre as nações ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 126).

Infelizmente alguns modelos de educação foram impostos à nossa sociedade, sublinha o caráter típico e crucial do dilema da educação operária, de um lado, a necessidade e desejo de um aceder ao conhecimento, a dificuldade de se definir os critérios de um conhecimento realmente útil à emancipação e o temor de ver a escolarização funcionar como novo meio de submissão (FORQUIN, 1993). Assim como observa Forquin:

A divisão currículo comum/currículos separados não coincidem mais com divisão radicalista/conservadorismo: encontram-se “à esquerda” partidários de uma diferenciação e de uma separação dos currículos que podem comparar a um tipo de “apartheid invertido” (do mesmo modo que há partidários do currículo comum entre os conservadores) (FORQUIN, 1993, p. 132).

Pode-se afirmar que no fim dos anos 70 e início dos anos 80 emergiu, principalmente na América do Norte, a temática do pluralismo cultural, pois nestes continentes emergiram as populações vindas de outros lugares trazendo consigo sua questão cultural, então com essas mudanças ficaram obrigados a: “Colocar em termos novos a questão da desigualdade diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos alunos os elementos essenciais de uma cultura comum” (FORQUIN, 1993, p. 137).

Multiculturalismo ou conhecido como pluralismo cultural e cosmopolitismo, procura o reconhecimento que também se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades, assim afirma Santos:

A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas (...). Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido “emancipatório”. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um

conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas (SANTOS, 2004 p.3).

Para Lynch, o princípio do multiculturalismo não poderia significar que se deve aceitar tudo, e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito da exploração, e da escolha Forquin (1993), compreende-se que é:

É por isso que, num contexto de multiculturalismo bem compreendido, os materiais de ensino deveriam, segundo Paul Zec, ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais (ou de “valor educativo”) do que em função de pertencerem os alunos a tal ou qual cultura. Se o professor pode tomar emprestado seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também fazer ressaltar o que há de verdadeiro humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal [...] Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço está alteridade como uma modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocidade, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo (FORQUIN 1993, p141).

Existem, de fato, várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos. Foi possível opor anteriormente um “multiculturalismo de compartimentação”, obcecado pelas defesas das especificidades e pela autoproteção identitária, e um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança:

A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), de mais constante, de mais incontestáveis e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. Mas ainda é necessário, reciprocidade, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo (FORQUIN 1993, p141).

Pode-se afirmar que existe um universo semântico amplo na questão do Multiculturalismo que seria impossível aprofundar-se, neste momento vamos limitarmos a tecer algumas considerações importantes:

Globalização e multiculturalismo muitas vezes são apresentados como movimentos com lógicas contrapostas. A primeira reforçando a padronização e o segundo as particularidades culturais e as diferenças. No entanto, estas relações se revelam de grande complexidade, não podendo ser vistas de modo simplificado e reducionista, assumindo diferentes configurações (CANDAU 2002, p.128).

Cada atividade que pretenda trabalhar a perspectiva multicultural é importante na medida em que esteja integrada numa proposta ampla, ou seja, que não se constitua em uma iniciativa isolada Candau (2002), agora em outra perspectiva a educação intercultural, possui uma proposta bem ampla, fortalece a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais:

Privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. O interculturalismo, ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira, supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais, (CANDAU 2002, p.137).

O multiculturalismo, como já afirmamos, é um fenômeno complexo, contraditório e atravessado por múltiplas questões, concepções e tensões Candau (2002), nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada portanto a:

Somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridização cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença, universalismo e relativismo e globalização e pluralidade cultural em nosso País. A interculturalidade aposta

na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social (CANDAU 2002, p.159).

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, Candau (2002).

Considerações finais

O tentamos fazer até o momento foi elucidar a visão de alguns teóricos sobre o conceito de cultura, não se pode esgotar essa discussão, uma vez que a própria cultura faz parte de um processo dinâmico. Apesar da evolução do conceito de cultura ter demonstrado que as questões biológicas e geográficas não interferem nas ações humanas, sabemos que do ponto de vista da aplicabilidade do conceito prático no cotidiano, a cultura ainda mantém resquícios dessa ligação, uma vez que é inegável a existência de questões relacionadas, por exemplo, na supremacia das racial, manifestada através do preconceito e discriminação entre grupos étnicos, no momento atual ocorre de forma sucinta em todas sociedades atuais.

Em tempos de globalização como o que vivemos agora, o estudo da cultura, sobretudo da cultura popular, minorias, torna-se relevante, no sentido de que, nós enquanto, críticos culturais, possamos contribuir e trazer para as discussões os desdobramentos através dos quais a Cultura se cotidianamente, sendo importante as noções de multiculturalismo, identidades, a alteridade e as mediações culturais. Assim, estamos visibilizando além do multiculturalismo uma educação intercultural para que se possa promover uma troca de culturas, principalmente dos grupos minoritárias, que envolvem as relações de gênero, raça, classe etc.

Para tanto, se faz necessário o Estado deve promover o diálogo entre as maiorias e as minorias, mas não qualquer diálogo, senão um que seja informado, neutral e de livre e igualitário acesso a todos os

membros da sociedade, sendo uma alternativa a educação intercultural como um dos meios para essa contribuição para a construção de uma sociedade pluralmente solidária.

Podemos mesmo no século XXI, superarmos os erros do passado com respeito a dar voz aos excluídos de nossa sociedade, aos grupos minoritários, com essa preocupação que se propõe não apenas o reconhecimento/respeito do outro, mas a necessidade de promover a interação dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade.

A perspectiva multicultural constrói-se na tensão entre os movimentos sociais e a academia. Coloca-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical.

Precisamos de uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Referências

- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. In: BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 p. 308-345.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p., ago. 2002.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Tradução de Ruth Rissin Josef.
- CHAUÍ, Marilena. Sobre o nacional e o popular na Cultura. In: CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. Cap. 1 e apresentação. p. 15-64.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3. p. 49-58.
- CHAUÍ, Marilena. Notas sobre cultura popular. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4. p. 59-79.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. **Crítica y Emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LOPES, Ana Maria D'ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, v. 20, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

ONU. **Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos**. 1992. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto2.htm>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2023

Esta obra, intitulada **Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital**, em seu volume 2, busca garantir condições para que pesquisadores em terreno vernáculo e estrangeiro consigam trabalhar de maneira eficaz e divulgar suas produções e pesquisas. Nesse arsenal de capítulos, as diversas metodologias e abordagens visam à inserção nesse mundo letrado, e sua agregação não apenas entra em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, se articula ao estímulo a tantos outros cientistas que tiveram seus trabalhos retardados ou interrompidos no ápice da COVID-19 no Brasil. Pretendemos oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um trabalho que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a trabalharem sob a ótica da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006), que não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetura bakhtiniana, mas no sentido de notar a relação entre textos, leituras e diálogos. Esperamos que o resultado desse estudo possa contribuir com eficácia e funcionalidade tanto para pesquisadores brasileiros quanto para quaisquer outros que tenham interesse no assunto e no progresso de atividades transgressoras, vivas e concretas. Dessa forma, estaremos contribuindo para a solidificação de consciências plurais e críticas através de práticas que despertem o gosto pela leitura, desenvolvendo habilidades intelectuais no decorrer de suas vidas, sendo capazes de ler e escrever sua própria história.

ISBN 978-65-265-0408-6



9 786526 504086 >