

POÉTICAS DO EDUCAR

AUTORIA, LETRAMENTO E MEMÓRIA EM EDUCAÇÃO

2ª Edição

José Flávio da Paz
(Organizador)

POÉTICAS DO EDUCAR

AUTORIA, LETRAMENTO E MEMÓRIA EM EDUCAÇÃO

2ª Edição

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A
2020

Copyright © 2020 – Todos os direitos reservados ao organizador.

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelo organizador. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: *Casa Literária Enoque Cardozo*

Ficha catalográfica

Poéticas do educar: autoria, letramento e memória em educação / 2º edição.
Organização José Flávio da Paz – Joinville: Clube de Autores
Publicações S/A, 2020.

332 p.

ISBN: 978-65-990067-1-5

1. Literatura. 2. Arte. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação. I. Paz,
José Flávio.

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); Eva Cristina Francisco (IFSP/Brasil); Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA/Brasil); Gueidson Pessoa de Lima (IFRN/Brasil); José Eduardo Martins de Barros Melo (UNIR/Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaella Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Rua Otto Boehm, 48 Sala 08, América - Joinville/SC, CEP 89201-700
www.clubedeautores.com.br
atendimento@clubedeautores.com.br

SUMÁRIO

Prefácio

9

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IGUALDADE DE GÊNERO NO
ESPAÇO ESCOLAR, UMA QUESTÃO CONSTITUCIONAL** 17

Admilson Borkart dos Anjos

Hiago de Paiva Cardoso

Evanira Poliana Lara Machado dos Anjos

**LENDO LITERATURA INDÍGENA: UMA POSSIBILIDADE DE
LEITURA DO CONTO “PRIMEIRA ESTRELA QUE VEJO É A
ESTRELA DO MEU DESEJO” DE DANIEL MUNDURUKU** 23

Álexy Rodrigo Lima da Silva

Márcia Dias dos Santos

**A MOTIVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM
ESCOLAR** 39

Daniele de Souza Farias

Amanda Santana

Karina Cunha

**O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO EM SIGNWRITING: UMA
PROPOSTA DE USO DE POEMAS VISUAIS** 65

Ana Patrícia Marcos Barbosa

Ezequiel Paixão

Mário Martins

**O SEMINÁRIO ACADÊMICO EM FOCO: INVESTIGANDO
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM CURSOS DE BACHARELADO** 81

Deise Leite Bittencourt Friedrich

Antônia Cristina Valentim da Luz

Flávia Girardo Botelho Borges

EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM TRÊS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

101

Dalzilene Oliveira Bernardo Lopes
Catarina Benedita de Souza Menezes

SPECULAE: UM CONTO DESCOLONIZADOR

117

Joelma Bezerra Ferreira
Daniel Aurélio Pereira Campos
Elisângela de Jesus Gomes Campos

INTERNET COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO RIBEIRINHA

127

Klauber Guedes Cardoso
Maria Rita Rodrigues Constâncio Menezes
Pedro Henrique Moreira Simões
Fernando Gomes de Menezes
Maria Vitória Rodrigues dos Santos Leão
Suliane Carvalho de Medeiros

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROJETO AÇAÍ ENSINO ESPECÍFICO E AUTONOMIA

141

Francinete Pereira da Silva

A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA PARA O TRABALHO

153

Francisco Américo Martins Moraes

LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO: INTERCONECTANDO LETRAS E SENTIDOS ENTRE A INFÂNCIA E O MUNDO TECNOLÓGICO

167

Francisco Renato Lima
Ana Maria Alves de Brito
Maria Lucinária Lustosa de Araújo

A ATUAÇÃO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

193

Gustavo Pereira Bezerra
Gueidson Pessoa de Lima

**PENSANDO A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO
ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS COM SURDEZ** 205

*Thuane Caroline Leandro Ribeiro
Gueidson Pessoa de Lima*

**A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA
PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL** 221

*Hélio de Araújo Carneiro
Magnus Dagios*

AÇÃO DE MARKETING POST-IT: A MEMÓRIA É FRÁGIL 245

*Jonatas da Silva Chaves
Maria Ângela de Lima Dummel*

**DALCÍDIO JURANDIR – A LITERATURA DO MUNDO
MARAJOARA, UM GRITO DO ABSURDO** 257

Núbia de Souza Silva

**(RE)PENSANDO O PLANEJAMENTO DAS AULAS CONFORME AS
NECESSIDADES DOS APRENDIZES** 275

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha

**AS SUJIDADES CONTEMPORÂNEAS E O UNIVERSO DO FAZ DE
CONTA, NA NARRATIVA POÉTICA A CARTA, DE MIA COUTO** 285

*Maria Elizabete Nascimento de Oliveira
Almerinda Auxiliadora de Souza*

**APRENDIZAGEM DUPLA: POR FORA E POR DENTRO DO
CORPO, COM AS PERSONAGENS FEMININAS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO** 299

*Maria Elizabete Nascimento de Oliveira
Jocineide Catarina Maciel de Souza*

Poesias 317

Poeta: Joana Costa

Poesias
Poeta: Luci L

327



Poesias
Poeta: Vitor FerPaz

331

PREFÁCIO

Esta segunda edição de **Poéticas do Educar**, cujo dossiê temático versa sobre autoria, letramento e memória em educação, cumpre a missão de promover saberes e conhecimentos oriundos da tríade: educação (em seus mais diversos níveis e modalidades), práticas docentes (em qualquer área de docência curricular da Educação Básica, Ensino Técnico, Tecnológico e Superior), leiturização, letramento, semiótica, comunicação, arte e outras linguagens.

O artigo **Desafios e possibilidades da igualdade de gênero no espaço escolar, uma questão constitucional**, dos pesquisadores: Admilson Borkart dos Anjos, Hiago de Paiva Cardoso e Evanira Poliana Lara Machado dos Anjos consiste numa análise sobre a realidade das discussões de gênero na sociedade. Tem como objetivo apresentar a importância das instituições de ensino no processo de formação social e suas dificuldades para tal prática, uma vez que historicamente a sociedade ocidental foi moldada de acordo com princípios patriarcais, conservadores e cristão e a desconstrução desse legado, demanda ações estratégicas coletivas entre Estado e sociedade, porém, essa aliança tem sido cada vez mais distante, como constatado nos resultados que nos são apresentados.

Lendo literatura indígena: uma possibilidade de leitura do conto “Primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo” de Daniel Munduruku é o título da produção científica dos estudiosos: Álexy Rodrigo Lima da Silva e Márcia Dias dos Santos que nos brindam com a apresentação dos resultados de discussões acerca de práticas do letramento literário tendo como base a literatura de produção indígena. O objetivo foi intentar uma proposta de leitura da obra “*A Primeira Estrela que vejo é a estrela do meu desejo*” de Daniel Munduruku, para, a partir desse ponto, discutir sobre as produções de autoria indígena; apresentar como o letramento literário pode contribuir para assegurar o direito adquirido pela Lei 11.645/08 e apresentar a literatura indígena como possibilidade de um entrelaçamento cultural que contribui para que os conhecimentos dos povos indígenas possam significar

para o leitor. Os resultados indicam que pensar o espaço escolar como lugar de resistência é também pensar o espaço da literatura indígena como àquela que re (existe) se colocando como voz coletiva e possibilitando a visibilidade dos povos tradicionais.

As analisatas: Daniele de Souza Farias, Amanda Santana e Karina Cunha, por meio do artigo, **A motivação e suas implicações na aprendizagem escolar**, constaram que a motivação envolve um conjunto de fatores que influenciam o comportamento humano de forma que o estimule ou o afaste de determinada atividade. Ressalta-se que, este artigo é um recorte de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia das autoras e seu objetivo era reconhecer a importância da motivação no que diz respeito a sua presença e implicações no processo de ensino e aprendizagem em uma população de crianças dentro da faixa etária de 07 (sete) a 12 (doze) anos, com base em turmas de 2º ano de uma escola municipal da cidade de João Pessoa. Para a efetivação da pesquisa, utilizaram como metodologia a pesquisa de campo descritiva e uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para construção de dados, a ficha de observação e análise documental. Consideramos que alguns elementos podem contribuir para motivação da aprendizagem, como: sala de aula atrativa, boa relação entre professor-aluno, integração entre os alunos, metodologia que vise um ensino de qualidade, material didático adequado, planos de aula com objetivos claros, boas atividades, material lúdico, que presentes em sala de aula, contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual dos educandos.

O artigo intitulado **O letramento do aluno surdo em SignWriting: uma proposta de uso de poemas visuais**, de autoria de Ana Patrícia Marcos Barbosa, Ezequiel Paixão e Mário Martins discorre sobre as potencialidades de uma proposta de ensino de português escrito e da escrita de sinais em Libras (SignWriting) para alunos surdos a partir de estratégias de instrumentalizações baseadas de poemas visuais.

Os pesquisadores: Deise Leite Bittencourt Friedrich, Antônia Cristina Valentim da Luz e Flávia Girardo Botelho Borges contribuíram com o tema **O seminário acadêmico em foco: investigando concepções e práticas em cursos de bacharelado**. Uma

experiência exitosa do como se utilizar do gênero expositivo seminário no espaço universitário. Reconhecendo-o como elemento salutar no trabalho andagógico no espaço acadêmico.

Os **Efeitos da escolarização de tempo integral em três escolas do município de Porto Velho-RO** é o título do artigo de Dalzilene Oliveira Bernardo Lopes e Catarina Benedita de Souza Menezes, cujo objetivo é demonstrar os resultados obtidos na pesquisa que analisa os resultados da escolarização de tempo integral em três escolas públicas da rede municipal, de Porto Velho, através de observação e de dados colhidos diretamente das escolas envolvidas no processo educativo, concluindo-se que, mesmo em fase experimental e de adaptação, os resultados, para a escolarização de tempo integral implementada nas escolas investigadas, apresentam-se positivos e se sobressaem em relação aos pontos negativos.

Os estudiosos e críticos da literatura, Joelma Bezerra Ferreira, Daniel Aurélio Pereira Campos e Elisângela de Jesus Gomes Campos deram ao seu trabalho, o título de ***Speculae: um conto descolonizador, uma análise do*** conto, publicado no ano de 2015 no livro de contos *Gaivotas* de autoria do Professor Doutor Hélio Rocha, docente do Departamento de Línguas Estrangeiras da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, ficcionaliza a viagem do jornalista inglês H. M. Tomlinson pela Amazônia brasileira do início do século XX. Buscaram, portanto, analisar a narrativa construída por Rocha, a qual intersecta tempo cronológico e tempo psicológico em uma viagem de redescobrimto do ego, não em contraste com o Outro, mas de si mesmo como familiar ao Outro, através de uma descolonização do saber e do ser. O arcabouço teórico-metodológico para a análise é composto por conceitos teóricos de autores da corrente dos estudos pós-coloniais e decoloniais, com o postulado axiológico da luta contra o colonialismo, colonialidade e imperialismo.

A equipe de analistas, composta por: Klauber Guedes Cardoso, Maria Rita Rodrigues Constâncio Menezes, Pedro Henrique Moreira Simões, Fernando Gomes de Menezes, Maria Vitória Rodrigues dos Santos Leão e Suliene Carvalho de Medeiros elaboraram o artigo ***Internet como meio de integração na***

educação da população ribeirinha, onde apresentam a importância da utilização das mídias e do computador no estudo da Língua Portuguesa e seus benefícios à educação, proporcionando aos professores e aos educandos uma forma inovadora de trabalhar conteúdos interdisciplinares de forma dinâmica e atraente, contribuindo para o ensino e a aprendizagem, no desempenho das aulas de língua materna.

Nesse sentido, os meios de comunicação, as mídias e o computador constituem ferramentas extremamente úteis ao processo de aprendizagem, quando utilizadas de maneira adequada, podendo gerar mudanças significativas no processo educacional tradicional, levando os educandos, sobretudo, os ribeirinhos a ter satisfação na busca de novos saberes e possibilitando aos mesmos, ainda, a socialização tanto com o próprio ambiente em que vivem, quanto com outros povos.

A temática indigenista é retomada pela pesquisadora Francinete Pereira da Silva, no artigo **Educação escolar indígena: projeto açai ensino específico e autonomia**, onde a autora apresenta os resultados dos seus estudos sobre a Educação Escolar Indígena em Rondônia, diante de um contexto que exige, cada vez mais atenção dos nossos governantes e da população brasileira, políticas de ações afirmativas ganham dimensões mais objetivas, com destaque especial para as proposituras indígenas. Esta pesquisa nos remete a um reconhecimento e um pensar/olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, e o papel do professor indígena oriundo do Programa de Formação de Professores Indígenas Projeto Açai.

Francisco Américo Martins Moraes, através do artigo **A escola e a reprodução da ideologia para o trabalho**, nos faz pensar sobre a problemática histórica da relação interdependente entre a escola e o trabalho no contexto da sociedade capitalista, que condiciona a escola a um mero espaço ou função de reprodução da ideologia para o trabalho assalariado, tomando como base as contribuições teórico-metodológicas da crítica marxista à sociedade burguesa e outros cientistas contemporâneos que teceram e/ou tecem importantes estudos em torno do trabalho e do papel da escola e da educação nas sociedades capitalistas pós-industriais.

Letramento digital de crianças em fase de alfabetização: interconectando letras e sentidos entre a infância e o mundo tecnológico é a temática desenvolvida pelos pesquisadores: Francisco Renato Lima, Ana Maria Alves de Brito e Maria Lucinária Lustosa de Araújo. Nesse artigo, versam sobre a utilização de equipamentos eletrônicos, advindos do mundo digital e midiático, como auxílio das atividades escolares no processo de alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana de Campo Maior (PI). Partindo de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, o que permitiu estabelecer paralelos e parâmetros (con)divergentes entre o avanço teórico nas discussões sobre o tema e a prática. Os resultados apontam que há uma relativa presença desses recursos nos espaços sociais onde as crianças convivem, no entanto, há uma deficiência desses usos com fins nas atividades escolares. Embora as crianças conheçam alguns recursos eletrônicos, advindos do mundo das NTDIC, constata-se que não há uma metodologia ou um incentivo mais delineado, por parte dos professores e da família, na utilização desses recursos a serviço das atividades de ensino da leitura e da escrita.

Gustavo Pereira Bezerra e Gueidson Pessoa de Lima discutem e polemizam **A atuação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais nas aulas de língua espanhola** propondo uma reflexão a respeito do ensino de língua espanhola na interface com a Surdez, destacando os desafios e possibilidades de atuação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), em sala de aula regular. Este trabalho, trata-se de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Curso de Licenciatura em Espanhol, do IFRN, campus Natal Central, no qual se conclui que é possível uma atuação de qualidade dos TILS em sala de aula regular, durante as aulas de língua espanhola, desde que seja construído um conhecimento prévio, proporcionando um processo formativo, de construção de conhecimento na língua, bem como, criado momentos de estudo e planejamento junto ao professor ministrante da disciplina.

O trabalho, **Pensando a produção de materiais didáticos no ensino de espanhol para alunos com surdez**, de autoria dos pesquisadores Thuane Caroline Leandro Ribeiro e Gueidson Pessoa

de Lima centra-se na proposição de atividades pedagógicas para o ensino de língua espanhola, sob uma perspectiva bilíngue, considerando a presença de alunos surdos e ouvintes em uma sala de aula regular. Assim, como o artigo anterior, trata-se de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Curso de Licenciatura em Espanhol, do IFRN, campus Natal Central.

Hélio de Araújo Carneiro e Magnus Dágios somam com o artigo: **A tecnologia como instrumento pedagógico na prática do serviço social**, cujas ponderações oferecidas pela pesquisa poderão servir de colaboração significativamente para a comunidade de educadores e Assistentes Sociais no Brasil com o intuito de gerar novas reflexões sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas no âmbito pedagógico para educar, informar e comunicar.

Ação de marketing Post-it: a memória é frágil é a contribuição dos pesquisadores, Jonatas da Silva Chaves e Maria Ângela de Lima Dummel que apresentam uma análise de discurso com um exemplo de uma ação de marketing de guerrilha desenvolvida pela agência El Garaje do Peru para o Grupo 3M para promover o produto *Post-It*, que são autoadesivos. Este estudo tem como objetivo estudar a forma que a analogia é aplicada e como é combinada em uma ação de marketing. Primeiro irá discorrer sobre comunicação e análise do discurso, a linguagem publicitária e sua relação com a ação, sobre o tipo de marketing que foi utilizado, cujo objetivo era alcançar um novo público para um mercado já existente, além da analogia que mostrará como foi construído o discurso para o envolvimento do público com o respectivo produto.

Núbia de Souza Silva, pesquisadora literária, analisa o personagem Eutanázio da obra *Chove nos campos de cachoeira* (1976), do escritor paraense Dalcídio Jurandir, no seu artigo **Dalcídio Jurandir – a literatura do mundo marajoara, um grito do absurdo** aborda sobre a temática do grotesco, do sublime e do simbólico na sua conceituação e diálogo entre teoria e análise na ótica de receptividade do leitor referente a este personagem. O propósito é versar sobre Eutanázio como um brado do absurdo que Dalcídio expõem configurado em seus personagens dentro da literatura moderna, proporcionando ao leitor uma aproximação

com os conflitos existencialistas frente ao sofrimento e a falta de perspectiva de vida do indivíduo em meio à questão social, cultural e psicológica do ser humano.

(Re)pensando o planejamento das aulas conforme as necessidades dos aprendizes, de autoria de Thiago Rodrigo de Almeida Cunha podemos perceber, mais uma vez, a intenção de refletir sobre a existência humana e suas funções na sociedade.

N'As sujidades contemporâneas e o universo do faz de conta, na narrativa poética *a carta*, de Mia Couto as pesquisadoras Maria Elizabete Nascimento de Oliveira e Almerinda Auxiliadora de Souza trazem uma concisa análise sobre a narrativa poética *A carta*, do escritor moçambicano, Mia Couto. Segundo as autoras, trata-se de um enredo condensado que apresenta os sentimentos de uma velha mãe que perdera o filho para a guerra. Narrativa que permite refletir sobre os liames socioculturais provenientes do universo ficcional, espaço que ora afasta, ora aproxima do contexto real e provoca à reflexão por intermédio de questionamentos, bem como, os múltiplos sentidos da linguagem, adotada pelo autor, nas relações com o contexto sociocultural e histórico. Viés em que dialogam com Antonio Candido (1995); Walter Benjamim (1987); Eclea Bosi (2003); entre outros autores, que defendem o poder humanizador da literatura e as contribuições para pensar a história, também, a partir de episódios individuais.

Aprendizagem dupla: por fora e por dentro do corpo, com as personagens femininas de Conceição Evaristo é a contribuição de Maria Elizabete Nascimento de Oliveira e Jocineide Catarina Maciel de Souza que apresentam Salinda e Luamanda, personagens do livro *Olhos D'água* (2016), que contém uma coletânea de contos escrita por Conceição Evaristo. A primeira é a protagonista do conto *Beijo na Face* e a segunda de *Luamanda*, narrativa que recebe o nome da personagem. Embora em diálogo com alguns críticos e teóricos no decorrer das reflexões, tais como: Antonio Candido (2005), Simone de Beauvoir (1980), Nelly Novaes Coelho (1993), a intenção das autoras é atribuir visibilidade sobre as formas de escritas da autora ao representar a figura feminina nos escritos que versam sobre a existência humana. Com uma linguagem inovadora que encanta pela configuração simples e

instigante a narradora proseia poeticamente com o leitor a respeito das questões existências que delineiam o labirinto do corpo e da essência contidas na figura feminina. Segundo as pesquisadoras, é uma escritura que, sensivelmente, apresenta os rituais da existência em conflito com os paradigmas histórico-sociais, caminhos não lineares de vidas que estabelecem o desejo e a possibilidade das protagonistas de se encontrarem com elas mesmas. Partimos do pressuposto de que ainda neste século, não são dadas as devidas atenções às obras de autorias femininas, assim objetivamos contribuir na abertura de mais espaço para esta produção no campo da crítica literária. Produções que apresentam uma postura, obviamente político-ideológica, mas que, sobretudo, demonstram o status e o reconhecimento público dos quais, especialmente, Conceição Evaristo, é merecedora.

Fechamos esta edição com poesia, como podia ser diferente, se trazemos esta ideia no título da nossa obra?

Somam conosco as poetas Joana Costa e Luciele Santos Pantoja e o poeta Vitor Fernandes Paz.

Uma excelente leitura e o meu agradecimento por encerramos mais um ciclo.

José Flávio da Paz¹
Organizador

¹ Doutorando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT; Mestre em Letras pela Universidade de Marília-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Futura e outras. Bacharel em Letras: Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Habilitado para o Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP; Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Crítica Textual e Edição de Textos-UERJ/CNPq; Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Ética, Estética e Filosofia da Literatura - UNIR/CNPq. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Poesia de Autoria Feminina contemporânea no Norte e no Nordeste-UNIR/CNPq e Líder do Grupo de pesquisa Semiótica, Discurso e Linguagem: poética, imagem, sentidos e significados; É Membro Efetivo da AINPGP - Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. Atualmente é Professor do Magistério Superior, lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Bolsista do Novo Programa de Formação Doutoral Docente - Novo Prodoutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. – jfpaz@unir.br. <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IGUALDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR, UMA QUESTÃO CONSTITUCIONAL



ANJOS, Admilson Borkart dos²
CARDOSO, Hiago de Paiva³
ANJOS, Evanira Poliana Lara Machado dos⁴

ASSEMBLÉIA GERAL PROCLAMA A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS *Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.*

Artigo I *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*

INTRODUÇÃO

Iremos iniciar este trabalho fazendo uma reflexão sobre o artigo I da declaração dos direitos humanos universais que versam sobre a igualdade entre seres humanos. Com base na afirmação imperativa da referida carta compete aos Estados signatários criar condições para uma relação social harmoniosa e fraterna, assim podemos entender que o Estado é o meio pelo qual temos a garantia da aplicabilidade dos acordos firmados na carta dos direitos humanos viabilizando o acesso irrestrito aos serviços sociais

² Professor da rede pública estadual de Rondônia, Especialista em Ensino de História e Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

³ Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

⁴ Graduanda em História pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR

a qualquer indivíduo independente de suas orientações religiosas, sexuais, políticas e étnicas.

Neste sentido devemos entender que o principal meio de tratar o assunto “igualdade” é o espaço escolar, entendendo a escola enquanto instituição social que tem como objetivo facilitar a humanização e a socialização e por se acreditar que ali estão as gerações futuras que darão continuidade ao processo civilizatório. Ao tratar sobre igualdade a carta dos direitos humanos estabelece uma regra para promoção da convivência pacífica entre os sujeitos de uma sociedade, em sintonia com a referida carta temos o artigo 5º da constituição federal onde diz:

“Art. 5º Todos são iguais” perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: “I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;”

A pergunta que devemos refletir é: Existe uma igualdade social? O Estado está cumprindo seu papel acordado na constituinte de 1988? A resposta é fácil de imaginar; lamentavelmente pouco avançamos sobre as desigualdades sociais existentes principalmente entre as diferenças entre os sexos e o debate sobre a questão de gênero na sociedade. A mulher ainda sofre com a violência promovida por uma sociedade sexista e opressora e o Estado ainda se apresenta como uma estrutura machista apesar da representatividade feminina no congresso.

Neste interim vamos refletir sobre as políticas públicas voltadas para a questão de gênero em ambiente escolar e suas implicações na sociedade. Buscaremos analisar de forma sucinta e precisa como a sociedade e as escolas estão tratando do assunto e o que podemos fazer para minimizar esta questão. Iniciaremos nossa reflexão com uma pergunta básica a critério de esclarecimento que é:

EXISTE IDEOLOGIA DE GÊNERO OU QUESTÃO DE GÊNERO?

Esta é uma pergunta que promove debates e cria polêmicas na sociedade, a questão a ser analisada é se devemos ou não trabalhar este tema em ambiente escolar já que muitas vezes falar

sobre questões e temas relacionados a gênero é confundido com orientações sexuais, bom isso é o que defende a parcela conservadora da sociedade. Atualmente tem se intensificado o debate sobre gênero na sociedade, entretanto existe uma confusão epistemológica sobre o tema e podemos perceber isso quando grupos sociais afirmam que questão de gênero se configura como uma ideologia doutrinadora voltada a orientações sexuais, quando na verdade o que se debate é a igualdade de gênero em suas funções e papéis sociais, bem como defender o direito básico a minorias como transexuais e travestis considerados transgênero.

A corrente filosófica existencialista que trem entre seus maiores expoentes Simone de Beauvoir afirma que gênero e sexo biológico são dissociáveis sendo o gênero uma construção social e resultado de um processo historicamente construído por convenções que atribuem papéis específicos principalmente para a mulher. Em sua celebre frase Simone de Beauvoir afirma que “mulher não nasce mulher, torna-se mulher”, neste sentido podemos entender que a mulher é uma construção social que possui atributos específicos, normalmente a figura da mulher é associada à vida privada enquanto a do homem reserva-se ao espaço público.

De acordo com as ciências sociais, o indivíduo é fruto do meio em que vive, pois os fatos sociais são coercitivos. Dessa maneira, o espaço escolar, proporciona aos alunos, um processo de interação e conseqüentemente trocas de experiências e absorção de influências durante sua formação. Historicamente a mulher tem seu papel definido na sociedade por uma cultura machista e opressora que cria um lugar específico cristalizado em uma categoria social. Este modo de pensar a organização social é o combustível motivacional para os discursos que versam sobre a criação de políticas públicas que minimizem esta distorção entre o homem e a mulher e suas funções sociais distribuindo papéis e deveres a cada ente.

Então a escola é o meio pelo qual as transformações sociais devem acontecer e para isso deve-se intensificar o debate sobre a temática de gênero. Entretanto como mencionado anteriormente, se trata de uma tarefa complexa, considerando a resistência oferecida por grupos conservadores que encaram este debate como

uma ameaça a família. Não obstante as escolas como um espaço público e plural na sua composição deve atentar para este tema e desarmar-se do preconceito já que em uma sociedade democrática o princípio norteador é a igualdade entre os indivíduos, e isso inclui debater as diferenças existentes frutos das construções sociais.

Dessa forma a educação escolar é um meio de promover o respeito entre as diversidades e aqueles considerados diferente daquilo que a sociedade impõe como padrão social eliminar o preconceito e minimizar as discriminações. Dito isto, entendemos que o maior desafio das escolas sobre as discussões de gênero reside na sociedade, então um dos caminhos a ser seguido é intensificar o debate sobre gênero também nas famílias através de núcleos sociais como as assistências sociais por exemplo. Como podemos perceber é um esforço conjunto que deve ser promovido já que se trata de um tema que divide opiniões e cria discussões acaloradas nos diversos meios sociais.

No ano de 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional da PNE, a questão de gênero foi retirada do texto original. Na ocasião, as bancadas evangélicas e conservadoras, afirmaram que as expressões utilizadas no documento colocavam em evidência uma “ideologia de gênero,” expressões que desfigurariam os conceitos de homem e mulher, colocando em risco o modelo de família tradicional. A partir de então todas as oportunidades em que se traz a tona a necessidade sobre falar de gênero em ambiente escolar o discurso opressor ressurgiu.

Entretanto sabemos que existe um grande contraste social que vão para além da discussão sobre homem e mulher e seus papéis sociais. Temas como lgbtfobia, lesbofobia, gordofobia, machismo e racismo são temas sensíveis que merecem toda a atenção da sociedade já que somos uma pluralidade social com diversas variáveis. Lembrando os princípios básicos tanto da constituição quanto da carta dos direitos humanos universais que são a igualdade independente da sua condição de existência social.

E O QUE FAZER EM RELAÇÃO AS QUESTÃO DE GÊNERO?

Devemos sempre nos atentar e refletir sobre essas questões que se estabelecem antes mesmo de qualquer indivíduo possa nascer, se ele é homem ou mulher tudo já e imposto desde as

roupas tematização do quarto, tudo padronizado para a chegada do bebê, e depois que nasce e de certo tempo quando essa criança poder brincar, até mesmo os brinquedos são escolhidos no qual é dado para essas crianças brincarem, como panelinhas para meninas e carrinhos para os meninos, neste primeiro momento o “mundo” começa a se desenhar na mentalidade da criança e os papéis sociais começam a ser distribuídos.

Desde a infância até a fase da adolescência veremos um reflexo do que poderá ser instituído a cada indivíduo, podemos perceber essa influência desde a maternidade até a fase adulta onde a mulher fica reservada na sua grande maioria as atividades domésticas e o homem fica responsável pela providencia do lar. Este modo de pensar o papel social da mulher é um modelo arcaico e ultrapassado e de acordo com Pierre Bourdieu (1989), podemos perceber que se torna um fator de violência simbólica e física já que a mulher fica sob tutela do homem, assim a construção de uma família tradicional perpassa por questões de gênero e sabemos que historicamente todo pensamento que se opõe a organização tradicional enfrenta duras resistências.

Então inevitavelmente cabe a escola promover o debate sobre gênero já que no artigo 5º da constituição federal fica estabelecido que o estado deve intensificar as políticas públicas de igualdade e inclusão. A escola cumprindo com seu papel na promoção do debate sobre gênero a sociedade terá um meio amplo de difusão de valores igualitários e dessa forma atender aos princípios constitucionais básicos que todo cidadão tem o direito que é a liberdade e a igualdade, valores inegociáveis a serem garantidos pelos organismos estatais. Lembrando que a escola é um espaço de socialização e promoção do conhecimento científico, ficando vedado a influência de pensamentos éticos morais religiosos já que o estado brasileiro é laico em sua essência. Ocorre que para que a escola possa ter em sua prática didática a promoção de projetos e debates que envolvam essas temáticas como a igualdade de gênero, é necessário qualificação para a equipe pedagógica, um material didático completo e a interdisciplinaridade como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir dizendo que o espaço escolar se constitui como um ambiente de todos e que seu pressuposto maior é preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e principalmente para a vida em sociedade de forma harmônica e fraterna. Contudo para uma efetivação do debate sobre gênero em espaço escolar é necessário que se viabilize através de leis para que o professor possa ter uma legitimidade em suas abordagens já que o tema em questão é um potencial fator de discordâncias entre os seguimentos da sociedade, assim a instituição escola deve estar a serviço da sociedade como um todo e não de grupos específicos fazendo valer o princípio democrático como diretriz das ações e práticas pedagógicas cujo fim último é a promoção de uma educação crítica e salutar a sociedade.

Referências:

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Artigo 5º parágrafo I
- MACIEL, Eliane Cruxêm Barros de Almeida. **A igualdade entre os sexos na constituição de 1988**.
- ONU/UNESCO. **Declaração universal dos direitos do homem**: artigo 1º parágrafo I

LENDO LITERATURA INDÍGENA: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA DO CONTO “PRIMEIRA ESTRELA QUE VEJO É A ESTRELA DO MEU DESEJO” DE DANIEL MUNDURUKU

SILVA, Álexy Rodrigo Lima da⁵
SANTOS, Márcia Dias dos⁶

INTRODUÇÃO

Ao dialogarmos sobre a Literatura Indígena, inserimo-nos em um complexo universo literário/social e histórico que demanda muitas reflexões e ações para marcar espaços, pois os textos literários de escritores indígenas produzem ecos sobre questões pertinentes à história, memória e identidade e são aliados à luta de tempo, espaço e voz que, de forma coletiva, instalam-se em um território marcado, por muito tempo, pelo silenciamento de vozes indígenas.

Nesse sentido, apresentamos neste artigo, os resultados de discussões acerca de práticas do letramento literário tendo como base a literatura de produção indígena, aqui em questão, o conto *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo* do escritor indígena Daniel Munduruku. A narrativa pertence a uma antologia de mitos indígenas da obra *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígena de amor*, do referido autor.

O objetivo geral da pesquisa foi intentar uma proposta de leitura da obra “*A Primeira Estrela que vejo é a estrela do meu desejo*” de Daniel Munduruku, tendo como aporte práticas de letramento literário. Os objetivos específicos foram: discutir sobre as produções de autoria indígena; apresentar como o letramento

⁵ Acadêmico do Curso de Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura), Campus de Guajará-Mirim, Universidade Federal de Rondônia. E-mail: alexysilva@hotmail.com

⁶ Professora Ma. da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim. E-mail: marcia.santos@unir.br

literário pode contribuir para assegurar o direito adquirido pela Lei 11.645/08 e apresentar a literatura indígena como possibilidade de um entrelaçamento cultural que contribui para que os conhecimentos dos povos indígenas possam significar para o leitor.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com objetivos descritivos. Subsidiaram as discussões, entre outros autores, Thiél (2002) com obra **Pele Sonora, pele silenciosa : a literatura indígena em destaque** que teve como contribuições principais as sugestões de práticas de leitura que contextualiza e evidencia a perspectiva múltipla dos textos literários; Cosson (2009) com a obra **Letramento Literário, teoria e prática** que apresenta caminhos nos quais o texto literário não pode ser visto como um pretexto para a atividades, mas sim que faça sentido e resguarde sua potencialidade significativa; Almeida e Queiroz(2004);) com a obra **Na Captura da voz: as edições das narrativas no Brasil** e Almeida (2009) com a obra **Desocidentada** que trazem pesquisas e experiências sobre as vozes indígenas em suas textualidades; Graúna (2012) com a obra **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil** que nos permite discutir sobre o processo transcultural que se apresenta nos textos de produção indígena; Munduruku (2014) com o texto **Literatura indígena e as novas tecnologias de memória** no qual o autor evidencia literatura como possibilidade de guardiã da memória e Dalcastagné (2012) que nos aponta reflexões sobre a representação dos discursos nos espaços literários.

É necessário destacar que estudos com a literatura indígena no Brasil ainda são incipientes, mesmo com uma quantidade considerável de produções. Assim, esse estudo denota uma marca de luta e ocupação na universidade, já que, esses espaços são lugares demarcados por uma parte da população da qual não tem muita representatividade das populações tradicionais.

Os pontos colocados em discussão neste trabalho revelam uma possibilidade de ocupação de espaços discursivos nas escolas e representam um avanço na retomada da palavra pelo indígena que até então, vem sendo visto, descrito e estereotipado pela fala ilegítima do colonizador.

LITERATURA INDÍGENA: UM ESPAÇO DE CONQUISTA

Tomando como base dessas discussões, Barthes (1999) que afirma que o escritor é “quem fala no lugar do outro”, somos levados a pensar nas produções contemporâneas e remotas que tem a figura do indígena representada. A voz do texto, neste caso, o literário, passa por diferentes atos de produção e recepção.

Seguindo essa ideia, podemos nos inserir em questionamentos que, não têm apenas uma resposta, pelo contrário, levantam conceitos e possibilitam pensar a literatura e o próprio fazer literário, como nos afirma Dalcastagné (2012, p.17) “como lugar de quem fala no lugar de quem”.

Janice Thiél (2012, p.15), em sua obra *Pele Silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*, assinalou que há muitas dúvidas acerca do que seria uma literatura de produção indígena e, na intenção de contribuir com as discussões, afirmou

Esses questionamentos demonstravam o desconhecimento da literatura produzida por muitos representantes de nações indígenas das Américas ao longo de séculos e a necessidade de percebê-la em seu valor estético e cultural. O Estudo da Literatura indígena conduz a uma reflexão sobre o outro, o diferente, e sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e na produção literária global e local.

Em consonância com Thiél, defendemos que as produções de autoria indígenas precisam ser visibilizadas e neste momento adjetivadas sim, pois isso marca um território, uma ocupação necessária. Nesse sentido, Almeida e Queiroz (2004, p.195) ressaltam que

Os escritores indígenas estão redescobrimo o Brasil. Se os viajantes europeus dos séculos XVI e XVII descreviam o território, a fauna, a flora, os rios e as gentes aqui encontradas, para com isso apresentar ao público o novo mundo, agora os nativos estão revertendo a história. Cerca de quarenta povos indígenas do Brasil já publicaram seus textos em livros e cartilhas que, quase sempre, se dirigem

disfarçadamente aos brancos para redesenhar seu “terra à vista”.

Esse processo de aparecimento da escrita indígena é um processo que acompanha o que chamamos de reafirmação identitária/reetnização de grupos étnicos⁷, que de acordo com Baniwa (2006) “por razões também históricas consegue reassumir e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura” (BANIWA, 2006, p.4)

Dessa maneira, cabe-nos afirmar que o desconhecimento ou desconsideração dessa literatura se dá pelas marcas históricas/sociais dos contextos dos sujeitos que as produzem. Na literatura canônica ocidental, o indígena é reconhecido quase sempre pela sua imagem estereotipada criada pelo colonizador, nas vozes de grandes escritores, como Alencar, Gonçalves Dias entre outros.

Márcia Kambeba, escritora de literatura indígena e ativista (2018, p. 39), destaca o papel importante da escrita para os povos indígenas e seu vínculo com a literatura, assim, afirma

Passaram-se anos, e os povos indígenas conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência.

Para os povos indígenas, essas produções não são textos individuais, mesmo com produção de autoria individual, pois carregam sentidos múltiplos, vozes múltiplas e aí reside a importância desse espaço de fala. Almeida vai salientar que “ a escrita é coletiva porque é expressão do que é comum, ou de um consenso em torno de quem somos nós” (ALMEIDA e QUEIROZ, 2004, p.197).

⁷ Muitos estão se autodeclarando ou se redescobrimdo como indígenas após passar por um processo de controle e usurpação de sua própria identidade.

LEI 11.645/08: A LITERATURA INDÍGENA EM DESTAQUE OU SILENCIADA?

A literatura na escola foi reconhecida como forte aliada ao ensino político/discursivo engajado que forma alunos críticos e conscientes de seu papel de cidadãos em um mundo de diversidade quando foi aprovada a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, tendo como áreas basilares: educação artística, de literatura e história brasileira.

A Lei sofreu uma mudança no ano de 2008, quando incluiu a cultura indígena junto à cultura afro-brasileira, determinando que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o **estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.** (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos **povos indígenas no Brasil**, a **cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o **índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.** (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (grifo nosso)

Sobre a importância da referida lei, Cuellar e Santos (2019, p. 177) afirmam que

É uma ação afirmativa para que sejam extintas quaisquer atitudes de preconceitos e discriminações sofridas há séculos pelos negros e índios. A obrigatoriedade para que as escolas se adequem e introduzam em seus currículos a cultura, histórias, costumes, crenças e hábitos desses povos resgatará suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Muitas discussões foram levantadas passados mais de 16 anos de sanção da Lei 10.639/03, considerando que foi um marco de conquista para as discussões étnico-raciais nos espaços escolares, todavia, uma legitimação desse direito ainda não feito sentida pelos ditos “assegurados”. Sobre isso, podemos observar na fala da socióloga Vera Lucia Bedito⁸

Não é a falta de material, de infraestrutura ou a insegurança do professor. Existe sim um componente mais forte neste descumprimento da lei que diz respeito à branquitude. Há ainda um sistema de privilégios que são garantidos à população não negra do Brasil e as pessoas não refletem sobre isso. Se o professor não tiver a consciência dos seus privilégios raciais, muito provavelmente não vai legitimar a lei. E como o educador tem autonomia de aplicar o conteúdo conforme quer em sala de aula, pode até colocar no planejamento que irá discutir o tema, mas pode não fazer nada a respeito.

Notadamente, ainda podemos identificar que grande parte da população e dos profissionais que deveriam contribuir para seu exercício, ainda não compreende sua real importância ou até mesmo a desconhecem. Muitos ainda mantêm a ideia de que há simplesmente dias ou meses marcados para discutirmos sobre o negro e o índio. Desse modo, em abril e novembro desenvolvem ações isoladas e isso resulta em atos singulares e fragmentados.

Aqui em nossas discussões, destacamos a literatura como esse agente de transformação que compõe muitas marcas e vozes. Há de se questionar como essa área de estudo pode contribuir para discutir os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Como ler Iracema, Ubirajara, Caramuru e pensar, dentro da narrativa, elementos que podem ressignificar esses mundos?

⁸ Entrevista disponível em: <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/>

Para Cosson (2016, p.46), uma das preocupações do professor ao abordar a leitura de obras literárias em sala de aula é a verificação ou comprovação de que este aluno leu toda a obra. Dada esta constatação, muitas vezes é como se grande parte desse processo tivesse sido alcançado. O autor acrescenta que

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós dizer a nós mesmos. (COSSON, 2016, p.46)

Nessa perspectiva, levamos em consideração que os espaços escolares devem promover o encontro dessas vozes com os alunos leitores, sejam elas da literatura canônica como citadas ou das produções de literatura indígena que vêm se despontando há um tempo considerável como já evidenciado.

São essas obras, aliadas a práticas sistematizadas, que podem promover esse acesso a culturas outras, mundos outros e assim ser um discurso legítimo do que se pode considerar como os espaços do outro na e com a palavra. Todavia, as escolhas dos textos que chega às escolas, às bibliotecas e às editoras também passam pelo viés ideológico e podem marcar assim fronteiras estabelecendo valores estéticos literários que muitas vezes fogem ao que é uma estética própria dos textos indígenas.

Assim, questionamos como forma de manifesto que essas produções indígenas saiam das margens e entre nos centros como possibilidade de acesso e descoberta, pois como afirma Dalcastagné (2012, p.17) “ o silêncio dos marginalizados é encoberto por vozes que se sobrepõe a eles, vozes que buscam falar em nome deles” e não precisamos mais ver descrições de sujeitos, paisagens e espaços totalmente desassistidos de uma vivência que demarca um lugar de fala.

A PRIMEIRA ESTRELA QUE VEJO É A ESTRELA DO MEU DESEJO: UMA PROPOSTA DE LEITURA

O texto literário é uma obra de natureza complexa, tendo em vista que nele, como nos afirma Guimarães e Batista (2012, p.21), “reside intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade”.

Esse fato é um dos pontos importantes para a discussão aqui apresentadas, pois é nessa função de produção de sentidos outros que há a função primordial de um texto possibilitar ao leitor aproximar-se desses sentidos e assim, perceber, com uma leitura eficaz e direcionada pelo professor, onde são esses universos que o texto apresentado estabelece e de que modo eles se manifestam para além texto.

De acordo com Cosson (2006, p. 47), no saber literário entende-se que a literatura é composta por três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Uma consiste em conhecer o mundo por meio da palavra, a segunda envolve os conhecimentos do leitor sobre a história, teoria e crítica da literatura e a terceira com os saberes e habilidades, que só quem a pratica pode alcançar.

Cosson (2006) ainda acrescenta que, “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”.

Com intuito de sugerir caminhos e possibilidades para formação leitora, nesse caso em especial com a literatura indígena e com base na perspectiva de uma proposta de Janice Thiél (2012), apresentamos a seguir uma sugestão de leitura com a narrativa “*A primeira Estrela que vejo é a estrela do meu desejo*” de Daniel Munduruku. A narrativa pertence a uma antologia de mitos indígenas da obra *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígena de amor*, do referido autor. A obra apresenta o amor como tema central de todas as narrativas. Ao todo, são cinco narrativas na obra: *A estrela d’água*, *Candiê-Cuei*, *Só o amor é tão forte*, *A primeira estrela que vejo é a estrela*

do meu desejo e o Perfume enlouquecedor. Na contracapa do livro, o autor escreve que

Os povos indígenas possuem diversos nomes, moram em lugares diversos, com diferentes culturas. Mas o amor, para todos eles, tem uma importância fundamental. És o amor o que estas histórias revelam. Histórias que devem ser lidas também com amor no coração.

Com essas indicações, já podemos perceber que a leitura da obra pode promover esse encontro entre a visão do leitor com a perspectiva do indígena sobre o amor, já que o autor afirma que os povos são diferentes, possuem vários nomes e moram em lugares diversos, porém o amor tem para todos eles uma importância fundamental e em cada narrativa apresentada vem destacando essas relações distintas.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As seguintes sugestões foram formuladas com o intuito de incentivar o ensino da literatura e estimular o interesse dos alunos pela literatura indígena, pois sabemos que são poucos os alunos conhecedores dessas produções.

O planejamento para realizar a leitura da obra é essencial. Deve ser considerado que ler um texto e ler um texto literário são práticas diferentes.

As atividades serão divididas em três etapas, como propõe Thiél (2012, p. 132), etapa de pré-leitura que consiste em toda uma contextualização, primeiro contato com a obra, posteriormente, a etapa de leitura que são as ações próprias no contato com a narrativa, com a palavra escrita e por fim, a etapa de pós-leitura que possibilita um trabalho além texto, além sala de aula.

ETAPA DE PRÉ-LEITURA

1. O ponto de partida para leitura da obra indígena pode ser o próprio título da obra onde encontra-se o conto a ser trabalho. O título “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor”, bem como a própria frase na

contracapa, como já citada que podem ser indicadores para iniciar um debate sobre as várias visões sobre o amor. Também podem relacionar a palavra desejo no título com a palavra amor e discutir sobre os dois sentimentos na visão de vários alunos e pensar o sentido da frase de Daniel Munduruku em sua própria apresentação na obra que afirma “ O amor é fundamental para nossas vidas. Seja amando pessoas, amando objetos, suspirando por amores perdidos ou desejados”. (p.7)

2. Terminado o debate, o professor deve apresentar a biografia de Daniel Munduruku, autor da obra em questão e ressaltar que como indígena ele vem despontando no mercado editorial sendo um dos autores mais premiados nos últimos tempos. Este ponto é bem importante por contribuir para a quebra de estereótipos do indígena e indicar que todos podemos ser aquilo que queremos. Aqui os alunos podem comparar a biografia do autor Daniel Munduruku com outros autores de obras de literatura ocidental. Diante dessas diferenças, o professor pode destacar o lugar de fala de Daniel Munduruku e propor assim uma discussão sobre as “múltiplas carteiras de identidades” não só do autor, mas também de vários outros autores indígenas, e de todas as pessoas. Podem ser debatidos os seguintes itens:

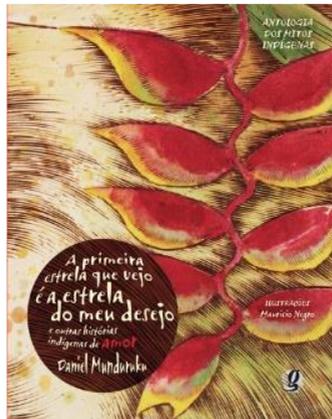
- a) A que centro pertence o autor Daniel Munduruku?
- b) Quais foram as razões que levaram Daniel Munduruku a se deslocar para a cidade deixando de lado seu local de origem?
- c) Qual a formação do escrito indígena Daniel Munduruku em sua educação formal e ancestral?

3. Com o objetivo de contextualizar a obra, recomenda-se que o professor apresente, além do texto indígena, outros textos indigenistas para que os alunos possam apontar quais as diferenças, como por exemplo, apresentar um resumo da obra Iracema de Jose de Alencar e esclarecer que a narrativa foi escrita por um escritor que não é indígena, porém, apresenta o indígena como personagem e desse modo, pode destacar as diferenças entre os textos indígenas, indianistas e indigenistas.

Em seguida, o professor pode apresentar o estrutura do livro, discutindo sobre vários aspectos, inclusive sobre a escolha da

flor utilizada na capa que como podemos perceber é uma flor conhecida como helicônia ⁹, uma planta muito comum na Amazônia e que possui muitas variedades, assim como a forma de amar, segundo o autor da narrativa.

Figura 1. Capa do livro



Fonte: Foto tirada pelo pesquisador

Outras questões que devem ser observadas é o nome do ilustrador, a editora, o material do livro. É importante destacar para o aluno que nas comunidades indígenas também há produções de obras e que elas possuem formatos diferentes.

4. Como fim dessa etapa de pré-leitura, os alunos podem fazer uma leitura semiótica, mesmo que de forma breve, lendo as imagens da obra antes mesmo da leitura das palavras que compõem o texto. Podem discutir sobre os elementos simbólicos que o autor Daniel traz na obra, discutindo com base nas imagens e cores os significados e marcas de identidades confirmando se fazem parte das culturas dos povos indígenas.

⁹ Helicônia, também conhecida como caeté ou bananeira do mato, é o nome geral dado às plantas do gênero *Heliconia*, o único da família Heliconiaceae. A variedade é comum em jardins decorativos. Suas folhas atingem até 3 metros de altura e são parecidas com as da bananeira, uma Musaceae.

ETAPA DURANTE A LEITURA

1. Ao concluírem a leitura do livro de literatura indígena, os alunos serão orientados, com o auxílio do professor a observar algumas questões.

a) Com base no texto apresentado na obra “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo” como perceber elementos de viver, a forma de pensar e da composição de diversos povos indígenas?

b) Podemos restringir o leitor dessa obra? Podemos dizer que o obra escrita por um indígena só deve ser lida por indígenas? Para qual público leitor é a obra?

2. Ainda durante a leitura os alunos podem ser levados a discutir sobre algumas questões, tais como:

a) Sua visão sobre o universo do indígena foi ampliada a partir da leitura da narrativa?

b) Podemos perceber traços de cultura do outro, forma de ver o amor, à família e de acreditar de uma forma que a religiosidade do outro seja diferente da sua?

c) Percebemos conexão do texto com as imagens do livro?

3. Nesta etapa o professor sabendo que, a literatura indígena tem como princípio traços da oralidade, pode pedir aos alunos para avaliar como o texto “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo” se utiliza dos recursos da oralidade, com configuração textual e linguagem que se assemelha àquelas utilizadas em relatos de conversas. Depois pode fazer uma relação e refletir sobre obras canônicas que se utilizam das mesmas estratégias, tais como Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa ou outros autores.

4. Será selecionado no conto “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo” alguns trechos que o professor vai destacar e ressaltar as páginas que antecedem o conto que apresenta a figura feminina ilustrada, dando destaque também à figura que pode ser associada ao guerreiro Tahina-Cam.

ETAPA DE PÓS-LEITURA

1. Como proposta de reflexão sobre o conto escolhido para a leitura, solicitaremos dos alunos que:

- a) Discutam como a questão da identidade e cultura são retratada pelo autor;
- b) Identifiquem trechos no próprio texto que comprovem essas questões;
- c) Façam uma comparação na forma como o autor trabalha o “amor” na cultura dos povos indígenas e se existe relação com a cultura não indígena;
- d) Discutam a quebra da tradição: quais os impactos para a cultura dos povos karajá?
- e) Discorram sobre o mito existente no conto. E se já conheciam, de que forma lhes foram narrados.

2. Aqui o professor pode trabalhar a questão do mito, mostrando a diferença dessa narrativa para o aluno, fazendo com que ele reflita a respeito e responda: qual a diferença do mito para o indígena e para o não indígena?

3. A partir da leitura do conto “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo”, é possível observar a resistência dos povos indígenas aos estereótipos e como o autor Daniel utiliza a literatura para reconstruir a identidade dos povos karajá.

- a) Destaque no texto, fragmentos que demonstrem marcas de identidades desse povo;
- b) Quais as mudanças culturais desde o início do conto até o fim?

4. Podemos observar como a literatura construiu uma imagem estereotipada dos indígenas na fase do romantismo, muitas vezes retratado como um ser mítico herói nacional, visivelmente encontrado nas obras de José de Alencar como por exemplo: O Guarani e Iracema.

E possível afirmar que, por meio das obras de literatura indígena essa imagem e construída de forma diferente? Justifique sua resposta.

5. Com base na leitura das narrativas indígenas você sentiu algum tipo de transformação no seu modo de pensar a respeito da cultura e identidades dos povos indígenas? Quais foram as transformações e por quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, as discussões apresentadas neste artigo nos levaram a compreender o espaço da produção literária escrita por indígenas. Percebemos que tivemos muitos avanços, todavia há ainda muitos espaços a serem ocupados pela escrita indígena.

Vimos que um dos grandes problemas ainda enfrentados é o reconhecimento dessa escrita que se afasta de uma produção condicionada à literatura ocidental e que demarca um novo território e que se constitui a partir de um movimento de enfrentamento à normatização colonizadora.

Embora ainda seja uma ação embrionária, a prática de letramento literário considerando possibilidades de efetivar o direito garantido pela Lei 11.645/08 é um dos caminhos possíveis para que a escola possa perceber, considerar e dialogar com a cultura dos povos indígenas.

E suma, nossa sugestão de atividades com a obra “*A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo*” intencionou contribuir para práticas de letramento literário conscientes que podem ser ampliadas, modificadas a fim de que a literatura produzida pelos povos indígenas possa ser um dos agentes transformadores de uma sociedade onde o discurso do não-indígena têm sido a mononarrativa que se estabeleceu há mais 518 anos e que ainda anula e deturpa a presença do indígena.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês. **Desocidentada:** Experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz – a edições da narrativa oral no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. [Coleção

Educação para Todos]. Brasília/DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. portal.mec.gov. [Online] 20 de dezembro de 1996. [Citado em: 17 de Outubro de 2019] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

COSSON, Rildo; **Letramento literário: teoria e prática/2**. Ed., São Paulo: Contexto, 2016.

CUELLAR, Lilian Alvis; SANTOS, Márcia Dias dos. **A literatura indígena no contexto escolar: uma reflexão teórica e prática da lei n.º 11.645/2008**. In SIQUEIRA, Heloisa Helena Correia; ALMEIDA, Laíssa Pereira de. **Métodos fronteiriços: imaginário, natureza e memória /1**. ed. São Carlos: De Castro, 2019. 466 p. 23 cm.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres, BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor**. São Paulo: Global, 2007.

SOUZA, T. Menezes. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos Indígenas no Brasil. [online] março de 2006. [Citado em: 24 de outubro de 2019] https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_história,_a_escrita_indígena_no_Brasil.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. B.H.: autêntica, 2012.

A MOTIVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

FARIAS, Daniele de Souza¹⁰

SANTANA, Amanda¹¹

CUNHA, Karina¹²

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um período de constantes transformações. As relações estão cada vez mais competitivas e as pessoas precisam estar focadas em seus objetivos para alcançar o tão desejado sucesso. O mercado está à procura de pessoas qualificadas, com capacidade e disposição para praticar o seu labor com o máximo de perfeição, de forma que venha proporcionar o crescimento da empresa. Para isso, faz-se necessário que o indivíduo esteja motivado a realizar suas atividades, haja vista, que a partir do momento que se realiza uma atividade com motivação, sua execução será de melhor qualidade e de maior prazer. Enfim, o indivíduo motivado na realização das suas atividades contribui para o seu crescimento pessoal e para o crescimento do mercado.

Estar motivado é estar disposto e entusiasmado para enfrentar o que a vida lhe apresentar. Para tal efeito, várias instâncias estão envolvidas para viabilizar o processo de desenvolvimento do indivíduo, que quando imbuído de motivação tornar-se-á capaz de enfrentar e superar os obstáculos que se fizerem presentes.

Além das influências familiares, sociais, físicas e biológicas que envolvem o desenvolvimento do ser humano, desde os primeiros dias de vida, a escola ocupa um papel fundamental neste processo.

¹⁰ Graduada em Pedagogia-UFPB; Especialista em ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa-UFPB; Especialista em Educação do Campo-UFPB, Professora da Educação Básica no município de Santa Rita-PB; Professora de Atendimento Educacional Especializado no município de Cabedelo.

¹¹ Graduada em Pedagogia-UFPB

¹² Graduada em Pedagogia-UFPB

Atualmente muitos professores se perguntam qual a melhor forma para fazer com que os seus alunos aprendam de fato. E para tal desafio, o primeiro passo e um dos mais importantes é fazer com que os alunos se sintam motivados a aprender, ou seja, fazer com que os pequenos se interessem pelo que o professor está falando e apresentando na sala de aula.

Certamente uma pessoa quando interessada em determinada atividade irá realizá-la com melhor qualidade e entusiasmo. O mesmo acontece com a educação, quando uma criança está motivada a aprender, seu aproveitamento será em maior escala.

Percebe-se pelos meios de comunicação e pela própria experiência na área de educação que muitas crianças vivem em ambientes onde o conhecimento científico não é valorizado, o que faz com que elas cheguem à escola desmotivadas, sem vontade de aprender. Frequentemente quando os alunos ingressam na escola não veem sentido nas atividades acadêmicas. Estes são fatores que comprometem significativamente o desenvolvimento intelectual e social proposto pela escola como compromisso a ser perseguido e alcançado.

Diante desta situação, é de extrema relevância a discussão sobre a motivação da aprendizagem em sala de aula de forma que venha contribuir para o desenvolvimento dos educandos, sendo assim, procuramos investigar a presença da motivação em sala de aula e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Cória-Sabini (1991, p.83) “A motivação é a força propulsora da conduta. É a condição interna que ativa o indivíduo e o predispõe a emitir certas respostas”. Para Nérica (1988), a motivação consiste em uma situação que proporcione atingir resultados pretendidos.

Desta forma, pode-se constatar a necessidade para se trabalhar à motivação em sala de aula, pois é importante que se estimule nos alunos esta força motivacional interna que cada um possui, que infelizmente, em detrimento a degradação social na qual estão inseridos, acaba por ser diminuída e camuflada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação é um sintoma imbuído de significação que desperta o interesse e a vontade por determinada atividade ou estado do indivíduo. É um fator de fundamental importância para o surgimento e desenvolvimento do homem na medida em que condiciona o seu comportamento, bem como afirma Arrigo Leonardo Angeline: “[...] nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine”. (1973, p.3).

De acordo com o dicionário Aurélio (2001, p.473), a motivação é o “[...] Conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”.

Já numa perspectiva mais ampla e condicionante Lieury e Fenouillet (2000, p.9) apontam que a motivação envolve aspectos biológicos, psicológicos para concretização de ação e alcance de metas.

Assim, pode-se compreender que motivação é o desejo que se tem para realizar com mais ou menos intensidade determinada ação. É uma força interior que envolve fatores biológicos e psicológicos que se modificam durante a vida, estimulando e direcionando o cotidiano do indivíduo.

Para Silva (2007, p. 8), a motivação irá depender da força dos motivos, que podem ser desejos existentes no interior dos indivíduos para alcance de objetivos.

Os motivos ou necessidades são, portanto, fundamentais para ação do indivíduo, na medida em que ele precise realizar com desejo, com vontade, com participação e significação qualquer atividade. Diariamente executamos várias tarefas que devem ser influenciadas por algum motivo, provenientes de diversas instâncias, sejam sociais, familiares, profissionais que orientam o cotidiano do ser humano. Como argumenta Tapia e Fita (1999, p. 77) “[...] motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Em outra perspectiva, Nérici (1988, p.75) apresenta uma abordagem didática, afirmando que motivação é o processo que

produz incentivos no indivíduo para realizar as atividades da escola.

Portanto, explanada a visão de vários autores, podemos considerar a motivação como a mola propulsora que desperta o interesse e impulsiona o indivíduo a agir para conquistar seus objetivos. A motivação é algo primordial para o crescimento do ser humano, pois permite que ele realize suas atividades com ânimo, vontade de progredir. Para tal entendimento, este fenômeno vem sendo estudado diante de vários olhares da psicologia.

TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Procura-se neste estudo, explorar o universo da motivação, a partir das suas teorias, levando em consideração as contribuições de Maslow, Herzberg, Nérici, Freud e alguns outros teóricos que tentam explicá-la e do papel que ela desempenha no desenvolvimento psicológico e social das pessoas. Apresentam-se também distinções importantes entre algumas teorias da motivação, as quais permitirão esclarecer os fatores que estimulam o comportamento humano e a sua atuação frente às atividades cotidianas.

De acordo com Nérici (1988), a motivação pode ser ativada por dois fatores: intrínseco ou extrínseco, ou seja, de dentro para fora, ou de fora para dentro respectivamente. Os fatores intrínsecos estão relacionados ao simples desejo que o indivíduo tem dentro de si e que procura atendê-lo de alguma forma. Nesta visão podemos destacar a teoria cognitivista do comportamento humano, na qual o indivíduo busca a realização de interesses pessoais relacionados às suas necessidades que se processam na mente a partir das novas informações, resultando em novos conhecimentos. Os fatores extrínsecos referem-se ao ambiente que circunda o indivíduo, as pessoas com quem se relaciona, ou seja, o contexto em geral. E para tal vertente, enquadra-se a teoria Behaviorista, tendo como principal teórico Skinner, que defende o comportamento humano condicionado por estímulos externos, com isso, as variações comportamentais ocorrem devido a estímulos externos que lhes são apresentados.

Além de poder ser ativada por fatores internos e externos, segundo Ricardo Schütz a motivação pode ser classificada em direta e indireta. A motivação direta acontece quando o indivíduo é impulsionado diretamente ao objeto que satisfaz sua necessidade. Já a motivação indireta impulsiona o indivíduo ao objeto de sua necessidade através de um intermédio, ou seja, o indivíduo alcança o seu desejo após a conquista de um pré-requisito, como por exemplo, uma pessoa que deseja interagir com um estrangeiro, precisa antes aprender a falar a sua língua.

Outra abordagem relevante sobre a motivação é a teoria psicanalista. Neste campo, podemos citar a teoria de Freud (1973), em que ele afirma ser o prazer à base do desenvolvimento, prazer este, que funciona como uma mola propulsora do comportamento humano que é condicionado por uma motivação inconsciente e estímulos instintivos desenvolvidos pela mente humana.

Frente a estas teorias de maior relevância, pode-se constatar que cada um tem dentro de si uma força motivacional, uma predisposição para o aprendizado que dependendo do meio em que se encontre será ou não afluída. Esta força pode ser instigada pelo próprio indivíduo quando se encontra diante de alguma coisa que deseja possuir ou realizar. E pode também emergir quando alguma pessoa ou situação estimula tal sentimento, ou seja, proporciona situações criativas e atrativas para a realização de atividades.

Numa visão pluralista para perceber a construção da motivação podemos destacar o teórico e psicólogo Abraham Harold Maslow. Também considerado pela sua contribuição para o campo do ensino e da aprendizagem.

Maslow (1966), destaque da psicologia humanista, elaborou uma teoria que ficou conhecida como pirâmide das necessidades, em que afirma ser a motivação um estado de ânimo e tem como objetivo a satisfação das necessidades humanas. Como salienta em seu livro “Sou motivado quando sinto desejo, ou carência, ou anseio, ou desejo, ou falta”. (p.48)

Nesta pirâmide, o teórico estabeleceu as necessidades: Fisiológicas, Segurança, Sociais, Autoestima e Autorrealização. Maslow defende que esta escala deve ser suprida hierarquicamente, do alicerce ao topo. Como exemplifica Cória-Sabini (1991, p.93):

“As necessidades fisiológicas, em geral, são mais preponderantes do que as necessidades psicológicas”. Entretanto, acrescenta que quando o homem não está com fome outras motivações vão surgindo, como segurança, afeto.

Portanto, esta não é uma caminhada rígida e determinada, mas sim um processo flexível e dinâmico.

Em contra partida, podemos citar a teoria de Frederick Herzberg. Em sua teoria, o professor da universidade de Chicago defende a ideia de que a motivação é alcançada através de dois fatores: higiênicos e motivacionais. Os fatores higiênicos estão relacionados a estímulos externos que vão contribuir para a melhoria do desempenho e atividades dos indivíduos, contudo, são situações que não conseguem motivá-los. E quanto aos fatores motivacionais, este se refere aos estímulos internos, são sentimentos e desejos construídos dentro do indivíduo, através do reconhecimento e autorrealização que de fato irá motivá-lo.

Enfim, de acordo com as teorias estudadas pode-se considerar que a motivação quando presente no aluno irá contribuir significativamente para o seu desenvolvimento intelectual e social, pois ele estará interessado em procurar novos conhecimentos, passando a ver a aprendizagem como algo prazeroso e necessário.

A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Considera-se neste estudo a motivação como essencial para atividade humana e um fator de elevada importância para a escola e para a aprendizagem.

Na perspectiva Cognitiva Social da aprendizagem como destaca Rivière, os comportamentos humanos dependem tanto do ambiente como de fatores intrínsecos, a satisfação pessoal pode ser proporcionada pelos outros como gerada internamente: “a teoria cognitiva social considera que o aprendiz é um preditor ativo dos sinais do meio e não um mero autômato que faz associações” (1996, p.63).

É importante salientar a importância de se proporcionar momentos para que os aprendizes se expressem, fazendo com que as experiências destes, sejam ampliadas e o conhecimento valorizado.

Para Bandura, criador da Teoria Cognitiva Social da Aprendizagem, como escreve Rivière: “o interesse surge como consequência das satisfações que se derivam do cumprimento das metas internas desafiantes” (1996, p.64). Sendo assim, as situações desafiadoras propostas pelos educadores podem motivar os alunos para que a aprendizagem aconteça, mas os problemas colocados devem ter como destaque o processo para solução e não somente o resultado.

Segundo a especialista em educação Lima (2008), o processo de aprendizagem na perspectiva cognitivo-construtivista é uma construção pessoal, que resulta das experiências passadas do indivíduo, influenciando nas aprendizagens futuras, pois ao perceber novos conhecimentos, o sujeito faz relação àqueles já existentes.

Um estudante motivado aprenderá mais, por isso é de fundamental importância que o professor utilize recursos e estratégias que façam com que o aluno tenha vontade de aprender, pois a aprendizagem acontece mediante a motivação, afetividade, relação.

A relação existente entre educador e educando contribuem para formação, mas para obter bons resultados acadêmicos, os alunos também precisam estar dispostos, motivados e realmente com vontade para tal realização. É indispensável ressaltar que o aluno precisa ter motivos para apropriar-se do conhecimento.

De acordo com (BOCK, 1991, p. 91) a motivação incentiva o indivíduo para agir, relacionando-se com ambiente, necessidade, desejo, interesse e objeto de satisfação.

É relevante ressaltar que a aprendizagem é facilitada quando o conteúdo e a forma como é colocado seja adequado à realidade do aluno, pois o papel do professor vai além da função de informar. Ele não atua apenas como multiplicador de informações, mas ele tem a função de despertar nos seus alunos o verdadeiro prazer de aprender. Ele precisa ouvir seu aluno, aceitá-lo enquanto pessoa, estar atento às suas necessidades.

Para Libâneo (2004), a escola tem a responsabilidade de oferecer aos seus alunos uma aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, operativo, social, moral, uma vez que o professor desempenha um papel

fundamental e insubstituível ao promover essas interações cognitivas. Neste sentido, Libâneo afirma que o valor da aprendizagem escolar está intimamente ligado à capacidade de introduzir os significados da cultura e da ciência, por meio de mediações interacionais e cognitivas.

Nérici (1988) sugere algumas técnicas de motivação, dentre elas a de que o professor deve procurar em suas aulas estabelecer relação entre o que está ensinando e a realidade. Sobre o uso do material didático, é preciso ilustrar e concretizar os assuntos através de algo mais que palavras, provocando no aluno a reflexão sobre aquele assunto.

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem sempre incluiu relações entre as pessoas, nas quais, deve-se considerar a influência do meio externo. Portanto, as ações, inclusive o pensamento pode ser mediado por forças externas que acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Para isso Vygotsky (1991) coloca que o pensamento é gerado pela motivação, por desejos, interesses.

A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que ele estabelece com o meio.

Sandra (2008) afirma que muitos alunos aproveitam sua vida escolar enquanto estudantes, desenvolvendo todo o seu potencial porque a motivação produz este resultado. Um aluno motivado se envolve nas atividades escolares, não por obrigação, mas porque é interessante, gera satisfação e é agradável. É a motivação que mobiliza o sujeito para a realização das atividades, pois ao sentir-se motivado consegue manter o esforço suficiente durante o tempo necessário para atingir o objetivo final.

Para a autora Bock (1999) é imprescindível que o professor utilize estratégias para atrair a criança, fazendo uso do que ela gosta como forma de envolvê-la no processo de aprendizagem. Professor motivado é aquele que além de atrair, encanta o aluno com suas atitudes, prende sua atenção com os conteúdos e seduz de forma que o aluno fique realmente com vontade de aprender.

Vale salientar, que o educador precisa respeitar a individualidade de cada aluno, compreendendo-o como um ser capaz e desenvolver seu trabalho de forma harmoniosa em sala de

aula. É a forma como o professor apresenta o conteúdo que vai repercutir de forma diferenciada no resultado do processo ensino-aprendizagem. O ato de comprometimento do educador faz grande diferença.

Para Silva (2007, p.8) “[...] a motivação de uma pessoa depende da força de seus motivos”. Para Ausubel, como escreve Madruga (1996), a aprendizagem se torna muito mais significativa quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento prévio dos alunos. Para haver aprendizagem significativa, o aluno precisa estar disposto realmente a aprender, sendo necessárias atitudes de atenção e motivação do educador e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo.

A Teoria de Ausubel prioriza a Aprendizagem Cognitiva, que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva. Essa Estrutura Cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de certa forma em qualquer modalidade do conhecimento. O conteúdo previamente detido pelo indivíduo representa um forte influenciador do processo de aprendizagem.

Para que a motivação se efetive em sala de aula, a disciplina deve acontecer de forma amigável, sendo assim, a criança poderá ter um bom desenvolvimento na aprendizagem. Quando a criança se sente bem no ambiente em que ela está inserida, ela pode sentir prazer e vontade de aprender, tendo mais facilidade. Um ambiente de afetividade, ou seja, um ambiente de alegria, entusiasmo, equilíbrio emocional e valorização do ser é altamente significativo e motivador.

Para a Pedagoga Bueno (2009), quando professor e aluno se gostam, eles se entregam ao prazer de aprender e a aprendizagem acontece de forma que os resultados são bastante perceptíveis, influenciando o modo de vida e a maneira como eles, professor-aluno irão perceber o mundo. É no processo de aprendizagem que o indivíduo forma sua personalidade e se prepara para a vida.

A aprendizagem envolve a capacidade física, mental e afetiva do indivíduo e o processo ensino-aprendizagem é

satisfatório quando se estabelece: sintonia e cumplicidade entre professor e aluno.

Tapia (1996) afirma que o aluno está motivado ou desmotivado em função do significado que tem para ele o trabalho escolar. Portanto, a aula planejada pelo professor deve considerar que todas as condições, sejam de conteúdo ou relações pessoais, estejam pautadas na motivação e significado.

É importante valorizar de acordo com Celay e Tapia (1996), a atenção do aluno para o processo de aprendizagem com experiência de autonomia e responsabilidade, cabendo ao educador facilitar a motivação em relação à informação que dá ao aluno, passando a ideia que: “a inteligência é algo modificável pelo esforço; que ajudem a tomar consciência do valor de cooperar com os colegas e de compartilhar as implicações dos resultados conquistados” (1996, p.174).

A maneira como o professor fala e age sobre os acontecimentos pode ter grande influência no aprendizado, contribuindo para construção de alunos que acreditam em si mesmos ou alunos que se acham incapazes de ir além, se negando a participar das atividades, achando-se inferior em relação aos outros alunos. Quando os alunos se sentem capazes e tem o apoio do professor, embora tenham dificuldades podem sentir-se motivados para aprendizagem. Quando é utilizado prêmio ou castigo no processo de aprendizagem está sendo colocada a motivação extrínseca, conforme escreve Tapia e Celay(1996), o que provoca a realização da atividade não pelo seu valor real, intrínseco, mas para alcance de um determinado prêmio.

O aluno precisa compartilhar os objetivos do ensino, pensando estes como suas metas, sendo assim, não tem sentido o uso arbitrário do saber, pois este precisa ser construído coletivamente. Sobre os efeitos negativos que o castigo possa apresentar, de acordo com Río, este produz: “respostas agressivas e de ansiedade que prejudicam a relação entre educador e aluno” (1996, p. 29).

Para Tapia e Celay (1996) o não uso da recompensa pode fazer com que os alunos sejam mais lógicos no pensamento para solucionar problemas de maior profundidade, focando na aprendizagem e em habilidades importantes.

As situações desafiadoras levam o aluno a pensar estratégias para solucionar problemas. Os alunos precisam ser percebidos como capazes de produzir conhecimento, não sendo um mero depósito de informações. É interessante destacar as necessidades de oportunizar a participação do aluno como planejador e agente do processo de ensino-aprendizagem, privilegiando assim a motivação.

Freire (1974) coloca que a pronúncia do mundo não deve ser um ato arrogante, onde um acha-se superior ao outro, devendo existir a fé nos homens, e ter fé é acreditar que as pessoas são capazes de criar e não de absorver informações.

Quando são realizadas certas atividades, não por recompensa externa, mas sim por um interesse individual, ocorre a motivação intrínseca, sendo as situações desafiadoras, segundo Tapia e Celay possibilidades de que esta aconteça:

“para que haja motivação intrínseca, é imprescindível que dê a experiência de autonomia. Sempre que o sujeito experimente que deve fazer algo “por que outro assim o quer”, sua motivação intrínseca ver-se á afetada.” (1996, p.166).

Freire (1996) escreve que um dos saberes necessários à prática educativa é o respeito à autonomia do ser do educando, e isto, implica na importância do professor ouvir a curiosidade, a inquietude dos alunos, às suas ideias, proporcionando momentos de diálogos e construção de saberes.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um procedimento utilizado para estudar e desvendar questões de ordens prática e intelectual na medida em que ofereça respostas satisfatórias para determinados problemas, fazendo uso de uma vasta quantidade de fases que vai desde a elaboração do problema de pesquisa até a apresentação dos resultados obtidos.

Esta pesquisa envolve três tipos elementares, são eles: pesquisa descritiva, pesquisa de campo e pesquisa qualitativa,

tendo como instrumentos técnicos: ficha de observação e análise documental.

Na pesquisa descritiva, o nosso intuito é descrever o que acontece. Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Esta pesquisa foi realizada, utilizando a observação sistemática, orientada pela ficha de observação. “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. (MARCONI, LAKATOS, 2006, p.275)

Concomitantemente, foi realizada a pesquisa de campo, ou seja, uma técnica de pesquisa que busca adquirir conhecimentos acerca do problema, observando a realidade, registrando para análise. No que se refere à pesquisa de campo Marconi e Lakatos (1996) afirmam que a pesquisa de campo é utilizada para alcance de informações sobre um problema, observando fatos para construção, registro e análise de dados.

Durante a pesquisa de campo foram realizadas observações em três turmas de 2º ano, totalizando nove observações, sendo três em cada sala, a fim de investigar a motivação no processo de ensino aprendizagem.

Em nível de análise caracteriza-se como pesquisa qualitativa. Através da observação, compreensão, descrição e significado é que se faz pesquisa de caráter qualitativo. Para Strauss (2008, p.21), a metodologia é importante porque permite o analista caminhar com a pesquisa, enquanto as técnicas possibilitam que a pesquisa de fato se realize.

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa permitiu um trabalho com clareza e qualidade das informações descritas.

RESULTADOS OBSERVADOS CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola pesquisada atende desde as séries iniciais até o 9º ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 900 alunos.

As atividades pedagógicas, segundo informações que constam no Projeto Político Pedagógico da escola buscam manter a igualdade, a liberdade do saber, a diversidade de ideias, a valorização do profissional da educação, buscando melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola realiza mensalmente o seu Planejamento Pedagógico, reunindo diretores e professores, discutindo conhecimentos, tomando decisões, ouvindo sugestões, elaborando atividades diárias.

Os educadores propõem participar e acompanhar o crescimento dos alunos, através de conteúdo, temas transversais, buscando uma aprendizagem de qualidade.

As informações que descrevem a escola foram adquiridas através do Projeto Político Pedagógico gentilmente cedido pela equipe da direção escolar.

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Para construção de dados, realizaram-se nove observações em três turmas diferentes, correspondendo três em cada turma. As turmas foram identificadas de A, B, e C. Sendo A, composta de 22 alunos com idade entre sete e oito anos, 13 meninas e 09 meninos, entre os quais, três alunos com algum tipo de deficiência, assim apresentados, uma menina com deficiência múltipla e outras duas com deficiência física. A turma B é composta por vinte e dois alunos com idades que variam entre sete e doze anos, sendo 10 meninos e 12 meninas. A turma C é composta por 23 alunos com idade de 7 a 12 anos, sendo 13 meninas e 10 meninos.

Com referência ao tema trabalhado, a investigação foi realizada, utilizando ficha de observação para construção dos resultados que serão apresentados a seguir.

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES - TURMA A

A sala é bastante arejada, de tamanho suficiente, com muitas janelas e ventiladores funcionando. As mesas e cadeiras são suficientes para todos os alunos, contém cartaz com o nome dos alunos, dos aniversariantes, calendário, o alfabeto e a numeração de zero até nove.

Durante as três observações, a professora utilizou: caderno, livro didático, lápis grafite, cartolina, cola, lápis de pintar, tesoura e revistas.

Na primeira observação, a professora apresentou-se bastante agradável para com os alunos. E eles foram recíprocos na recepção. No período da aula, eles mantiveram uma relação harmoniosa. Durante todo o tempo, ela consegue a atenção da turma, com exceção de um ou outro, que durante a aula fica disperso.

Quando ela passa alguma atividade, primeiro explica e logo após passa de carteira em carteira para verificar quem realmente está fazendo a atividade. Eles ficam bastante atentos e quando tem alguma dúvida não temem perguntar, pois ela tem uma relação de proximidade com os alunos.

Na primeira observação da turma A, a professora perguntou se os alunos tinham lido a historinha do patinho feio. Eles se mostraram bastante eufóricos porque haviam lido. Ela escutou, logo após foi contá-la, trazendo uma lição de vida. Em seguida, leu outra historinha de uma formiga chamada Pixixica e eles outra vez ficaram atentos. A professora pediu para os alunos apresentarem o trabalho que havia sido feito no dia anterior. No decorrer da apresentação, a professora procurou problematizar o conteúdo abordado proporcionando o estímulo ao raciocínio e a criatividade dos alunos. Alguns ficaram meio tímidos, outros falaram sem nenhum receio e ela instigava-os a falarem. Após cada apresentação, a professora cantava uma música, que dizia: “Muito bem, você está de parabéns, que legal, você foi sensacional!”.

Na segunda observação da turma A, a aula foi um pouco conturbada e durou até as 09:00 horas, pois havia uma fossa estourada, mesmo assim, a professora passou uma atividade, mas antes de colocar no quadro explicou como deveria ser feita. Eles mais uma vez mostraram-se empolgados e ficou visível a relação de companheirismo existente entre a professora e os alunos.

No segundo dia, após a saudação inicial, eles estavam meio inquietos, mesmo assim, ela conseguiu acalmá-los passando uma atividade sobre a ampliação de frases. Antes de colocar essa atividade no quadro, ela explicou o significado da palavra ampliar

de modo que poucos alunos tiveram dúvidas na hora de responder a atividade.

No terceiro dia de observação, a professora iniciou a aula perguntando como os alunos estavam e após essa conversa inicial, passou uma leitura sobre história em quadrinhos, mas antes, ela fez um diálogo com os alunos, colocando no quadro alguns exemplos do que era história em quadrinhos e em seguida pediu para que abrissem os livros na página da história e juntamente com eles fez a leitura. Ela prendeu a atenção deles de tal forma que eles não queriam parar de ler a história. Em seguida, passou uma atividade que era para os alunos elaborarem uma nova história com os principais personagens da história anterior, que era a Mônica e o boi da cara preta. Eles teriam que desenhar os personagens, criar o diálogo entre eles e colocá-los em quadrinhos.

Durante as observações na sala A, a professora antes de anunciar qualquer atividade explica como fazê-la, problematiza e dialoga com os alunos sempre fazendo referência a realidade deles. O planejamento feito pela professora da turma A é elaborado diariamente. Ela demonstrou durante todos os três dias de observação bastante organização.

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES - TURMA B

A sala é ampla, arejada e bem iluminada, com muitas janelas e ventiladores funcionando, possui mesas e cadeiras suficientes. A sala tem um armário e nas paredes folhas impressas com o alfabeto. Numa das observações, a turma foi para sala de jogos, onde o ambiente é confortável, amplo, com mesas, cadeiras e muitos jogos didático-pedagógicos.

Na primeira observação, a professora da turma B apresentou-se agradável com os alunos, depois de aguardar a volta dos educandos da aula de educação física, a professora fez a correção da atividade que foi encaminhada para casa, ela coloca o título do texto no quadro e pergunta quais as questões e repostas. Alguns alunos respondem. Depois do intervalo, ela anuncia um ditado, coloca a numeração no quadro e começa a dizer as palavras. No segundo horário, ela leva os alunos para sala de jogos, distribui o dominó e o quebra-cabeça.

Na segunda observação, a professora estava um pouco impaciente com a insatisfação dos alunos por não terem sido escolhidos para o passeio ao parque Arruda Câmara.

Durante as duas primeiras observações os alunos se tratavam amigavelmente, com conversas e sorrisos recíprocos. Na sala de jogos eles trabalharam em equipe, surgindo brigas ou discussões em poucos momentos.

Na terceira observação, a professora reclamava com os alunos por causa da indisciplina ou por não fazerem à atividade. Os alunos estavam muito agitados, as agressões verbais eram constantes e não atendiam aos pedidos da professora. Um aluno que esteve apenas nesta aula dentre as observadas apresentou-se bastante agressivo e a professora pediu para que ele fosse para direção.

Neste dia, durante o primeiro horário a professora escreve no quadro uma atividade sobre os meios de transportes e começa a responder junto com os alunos no segundo horário. No final da atividade, ela escreve a numeração no quadro e anuncia o ditado sobre o tema trabalhado.

Em todas as observações realizadas na turma B, a professora escreve no quadro os conteúdos e atividades, aguarda um momento para a escrita e começa a responder, sem realizar um diálogo com os estudantes sobre o assunto, utiliza os recursos: caderno, lápis grafite, caderno de desenho e livro didático.

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES - TURMA C

A sala é ampla e quente, contém três armários, duas janelas grandes que durante as observações encontravam-se fechadas e três ventiladores com apenas dois funcionando. A professora da turma C pedia durante as aulas para que os alunos se comportassem e fizessem as atividades. A princípio, eles obedeciam, mas voltavam a desrespeitar o pedido da professora.

Na turma C, durante as observações realizadas, os alunos se correspondiam com conversas e sorrisos, apenas em alguns momentos brigavam por material escolar e agrediam-se verbalmente.

Na primeira observação, a professora saudou os alunos, anunciando em seguida a avaliação de matemática. Começou a

explicar questão por questão, mas quando questionada com alguma dúvida, repreendia quem havia perguntado. Durante o segundo horário, os alunos receberam a professora de Artes, que passou uma atividade para desenhar e pintar expressões em folhas de papel ofício, fazendo poucas explicações.

Na segunda observação, a professora anuncia a avaliação de história. Semelhante a primeira observação, a professora explica as questões e repreende os alunos que se aproximam da sua mesa. Durante o segundo horário, ela anuncia o ditado e começa a falar as palavras.

Na terceira observação, os dois horários foram para cópia de um texto de um livro de português, sem explicação ou comentário acerca do tema trabalhado.

A professora da turma C demonstrou no início da primeira e da segunda observação que havia planejado as avaliações realizadas, no entanto, no segundo momento destas aulas, mostrou que decidia na hora as atividades desenvolvidas. Em nenhuma das aulas da turma C a professora fez uso de material lúdico, utilizando caderno, livro didático e as provas impressas.

ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Com base nas observações apresentadas anteriormente, realizamos a análise dos dados empíricos relacionados com a presença e as implicações da motivação no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O ambiente no qual o aluno está inserido deve colaborar de forma significativa para o seu aprendizado. Uma sala ampla, bem iluminada e arejada como presenciamos na escola campo nas turmas A e B, são fatores relevantes para o bom desenvolvimento do aluno. Carteiras suficientes, material ilustrativo e pedagógico proporcionam ao aluno conforto e atrai a sua atenção. Enquanto na turma C, a sala é quente, deixa os alunos inquietos, desconfortáveis, provocando uma sensação de impaciência e desatenção. Cada professor deve procurar manter a sala de aula atrativa para motivação da aprendizagem.

Na turma A, percebe-se o uso de vários recursos para facilitar a aprendizagem com objetivos definidos, nas turmas B e C o livro didático foi usado praticamente em todos os momentos e

mesmo quando a professora da turma B trouxe outros recursos, como: dominó, quebra-cabeça, caderno de desenho, estes não tinham um objetivo a ser alcançado, sendo utilizados para que os alunos estivessem ocupados.

Isto revela que as professoras destas últimas turmas utilizam o livro didático como fonte única de conhecimento. Esta prática desmotiva e incentiva o aluno a não acreditar em si mesmo, pois a verdade está nos livros, cabe a ele apenas copiar, sem questionamentos, estabelecendo uma transmissão e não construção de conhecimentos. Já na turma A, a professora mostrou-se inovadora, trazendo várias formas de construir o conhecimento junto ao aluno, sendo uma atitude percebida em todas as observações.

Compreende-se que esta seja a forma de posicionar-se o professor, pois como coloca Nérici (1988), o uso do material didático deve ser uma técnica de motivação de todas as aulas, cabendo ao professor ou professora providenciar o uso de diversos recursos didáticos para a realização de suas aulas de modo que estes possam ampliar o conhecimento dos alunos.

Na turma A, a professora mostrou-se bastante agradável para com os alunos, sendo visível a relação de harmonia entre eles. Ela desenvolveu nos alunos uma atitude de investigação, de querer saber mais, trabalhando a realidade vivenciada, valorizando suas colocações. Na turma B, a princípio, a professora apresentou-se agradável e simpática com os alunos, mas depois a relação que ela manteve foi tumultuada na maioria das aulas. A professora da turma C também não tinha um bom relacionamento com os alunos, alterando sempre a voz.

Segundo Nérici (1988), nada mais entusiasma o aluno do que ser visto e compreendido pelo professor. Quando existe bom relacionamento entre professor e aluno, a aprendizagem é facilitada. Para Bock (1991), buscar no aluno o desejo de querer saber mais pode ser desenvolvido com atitudes como: incentivar o aluno a observar a realidade próxima que ele vivência. Assim acontece com a turma A, a professora faz com que eles se sintam importantes e eles retribuem prestando atenção as suas aulas e aprendendo o que lhes é ensinado. Já nas turmas B e C, as professoras não inovam suas aulas e tratam os alunos com

impaciência e reclamações constantes, distanciando-se do objetivo principal da escola, a aprendizagem.

A turma A revelou que a relação entre os alunos é harmoniosa com pequenos conflitos ocorrendo durante a aula, que são rapidamente resolvidos com a intervenção da professora. Na turma B, durante as primeiras observações a relação entre os alunos foi tranquila, mas nas últimas observações os alunos estavam agitados e brigando muito, com agressões verbais constantes.

Na turma C aconteciam vários desentendimentos entre os alunos por material escolar, com palavras desagradáveis faladas por alguns alunos, como: cabelo de bucha, bicha feia, letra horrível.

Para Rogers (1999), a relação dos alunos deve tornar-se consciente, cuidadosa, sensível e este cuidado com o outro é o que possibilita a interação e integração do saber, contribuindo para facilitação da aprendizagem.

A postura e a metodologia utilizada pelo professor são pontos fundamentais para que se estimule a motivação pela aprendizagem nos alunos. As professoras das turmas B e C durante a observação fizeram uso de uma metodologia sem atrativos, não despertando nos alunos interesse pelos conteúdos abordados. A professora da turma B em suas aulas desenvolveu atividades de cópia, ditado e na sala de jogos entregou os brinquedos e pediu que os alunos jogassem.

A professora da turma C semelhante a da turma B, desenvolveu atividades de cópia do livro e do cartaz, assim como também, o ditado sem contextualização e avaliações que não proporcionaram interesse, pois as atividades não foram elaboradas com a intenção de desenvolver nos alunos a investigação, a problematização, tornando o fazer pedagógico em sala de aula uma ação desmotivadora.

Bock (1991) defende que os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. “Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis que não desafiam levam à perda do interesse”. (p. 95) Faz-se necessário que as professoras desenvolvam suas aulas e elaborem suas atividades levando em consideração a problematização, a significação e a motivação para despertar no aluno o interesse por aprender.

A professora da turma A, em todas as aulas observadas, procurou desenvolver suas atividades em colaboração com os alunos. Mesmo fazendo uso, na maioria das vezes, do caderno do aluno e do livro didático, ela procurava problematizar e tornar a atividade interessante, trazendo o conteúdo para a realidade dos educandos. As atividades foram desenvolvidas gradualmente, trazendo primeiro a problematização, depois a descoberta e por fim a prática, a professora dialoga de forma que estimule o pensar e a criatividade dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e valorizando as suas colocações.

Fazer com que os alunos se interessem pelas atividades não é uma tarefa fácil para os professores, estes devem procurar meios que estimulem o aluno a se interessar, como faz a professora da turma A. Para isto, BOCK (1991, p. 94), afirma que “uma possibilidade é que o trabalho educacional parta sempre das necessidades que o aluno já traz, introduzindo ou associando a elas outros conteúdos ou motivos”.

A abordagem do conteúdo na sala A é aplicada pela professora com bastante cuidado e responsabilidade, pois a mesma antes de anunciar qualquer atividade explica detalhadamente como fazê-la. Já nas turmas B e C, o conteúdo é passado para os alunos e os alunos não têm a oportunidade de tirar dúvidas. Segundo Nérici (1988), a apresentação do conteúdo para despertar mais interesse no educando deve ser feita de forma problemática, fazendo com que o aluno se sinta responsável em aprender, pois quando a apresentação é meramente expositiva, conduz o educando a não querer aprender. A forma como o conteúdo é abordado em sala de aula pelo professor pode fazer grande diferença e chamar a atenção do aluno.

Na turma A o planejamento ocorre diariamente, com diversas atividades para os alunos. Na turma B percebe-se que a professora demonstra não saber o que fazer durante vários momentos das aulas. Este fato também é verificado na turma C e mesmo quando foi observado que ocorreu o planejamento de algumas atividades, como: avaliações do bimestre, ficou claro que isto aconteceu em virtude de uma exigência da escola para avaliar os alunos, revertendo em notas que serão colocadas na caderneta escolar, pois as atividades eram pensadas no ato da aula, como

exemplo: abrir o livro didático e marcar para que os alunos copiassem o que estava escrito, cópia esta que os alunos não sabiam do que se tratava.

O planejamento, segundo Oliveira (1972), é importante para a distribuição do tempo disponível, a seleção de bons métodos, atividades e recursos, evitando o improvisado, a repetição, proporcionando ao professor capacidade para realizar o seu trabalho.

O plano de aula pode ser alterado sempre que necessário, pois este deve ser construído continuamente atendendo às dificuldades, aos questionamentos e interesses dos alunos.

Considerando o pensamento de Oliveira(1972), de que a motivação é um processo interno que direciona ao comportamento, é necessário que o professor ou professora desperte motivos com o intuito de que a aprendizagem aconteça. A aprendizagem não acontece se não existe motivação (Oliveira 1972), sendo assim, as aulas devem ser planejadas com antecedência, considerando a faixa etária, o desenvolvimento intelectual, relacionando os assuntos à realidade dos alunos, com propostas de situações desafiadoras, pois podem ser incentivos do professor para que os educandos tenham motivos para querer aprender.

De acordo com Chiavenato (1997), a motivação é causada por certas necessidades oriundas do indivíduo. Sendo assim, o ser motivado está em busca de satisfazer estes objetivos e após conseguir realizá-los, outras necessidades surgirão, por isso, é importante que os alunos tenham conhecimento dos objetivos planejados e percebam o valor dos assuntos tratados em sala de aula.

Nas turmas B e C nota-se a falta de materiais que estimulem a motivação no aluno. Nas observações em sala de aula, as professoras não fizeram uso de nenhuma brincadeira ou jogo para despertar o interesse dos educandos. A professora da turma B levou os alunos para a sala de jogos e distribuiu dominó e quebra-cabeça, no entanto, não os orientou e não conseguiu prender a atenção dos alunos na brincadeira.

Em relação à utilização do material lúdico em sala de aula, Nérici (1988 p.87) defende que “É próprio da natureza humana o

interesse pelos brinquedos, pela recreação. Sempre que possível, seria interessante ministrar aulas através de jogos ou ambientes de recreação (...) e, sempre que possível, promover jogos relacionados com o tema em estudo”.

A professora da turma A em si, apresenta um notório espírito lúdico. Trouxe para sala de aula algumas atividades diferenciadas para montar, que fizeram com que os alunos prestassem mais atenção no conteúdo e participassem mais ativamente das atividades. Os alunos desta turma se mostraram interessados diante das atividades e jogos desenvolvidos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à motivação do ser humano pode estar presente em diversos ambientes e não poderia deixar de acontecer na sala de aula, sendo um elemento indispensável como contribuição para que a aprendizagem aconteça. É importante perceber que a aprendizagem não depende apenas da atuação do professor, pois vários são os aspectos que podem interferir na aprendizagem dos educandos, como: ambiente familiar, aspectos sociais, físicos, econômicos, entre outros, no entanto, o interesse do aluno pode fazer com que este tome a atitude de querer conhecer, aprender, construindo saberes e esta motivação pode ser alcançada com o incentivo do professor.

Nesta pesquisa foram observadas ações significativas, como aulas planejadas, conteúdos interessantes, valorização da posição dos alunos que eram complementadas com a intervenção da professora. Mas também se percebeu aspectos que precisam ser melhorados, atitudes que retiram os motivos para aprender, como a não valorização das experiências dos estudantes. Verificou-se que em algumas turmas o livro didático tem sido utilizado como única fonte de saber, os alunos copiam o que nele está escrito, não sendo instigados a problematizá-lo.

Compreende-se que não existem receitas prontas, mas algumas atitudes podem contribuir para o desenvolvimento do aluno, despertando o interesse para participar das atividades realizadas em sala de aula, como por exemplos: o cuidado com o ambiente escolar, deixando este de forma atrativo e acolhedor; o uso de

recursos didáticos adequados, que possam facilitar a aprendizagem; um bom relacionamento entre professor ou professora com os seus alunos, uma relação para construir conhecimentos e não absorvê-los como um saber já pronto.

As ações do professor, a maneira como este conduz às suas aulas, pode instigar nos alunos o desejo de querer aprender mais, trazendo os assuntos tratados para a realidade, para que os educandos possam ter interesse pelos conteúdos abordados, priorizando a oportunidade dos alunos se expressarem, colocando as suas ideias, fazendo questionamentos e valorizando o conhecimento prévio que estes já possuem.

O planejamento deve trazer os objetivos definidos, direcionados para o ensino-aprendizagem. Compete ao professor ou professora na elaboração do planejamento, pensar em boas atividades, recursos adequados, materiais lúdicos que fazem com que as crianças aprendam brincando, evitando o improvisado e provocando o desejo de aprender.

Durante as aulas, devem ser colocadas situações desafiadoras porque estas levam o aluno a pensar estratégias para solucionar problemas, estimulando o pensar e a criatividade. O aluno deve ser incentivado para aproximar-se do ensino com entusiasmo para aprender, mas é preciso que este tenha significado, que seja uma aprendizagem de qualidade.

A responsabilidade do professor ou da professora é enorme, mas também não poderão dar conta de tudo, sendo indispensável o trabalho coletivo, unindo: escola, professor, pais, alunos, supervisores, psicólogos, enfim, todos que fazem parte da comunidade escolar com um objetivo único que é o ensino-aprendizagem.

A linguagem do professor sobre os acontecimentos é um aspecto que pode significar muito na aprendizagem, podendo interferir na maneira como os alunos acreditam em si, sentindo-se capazes ou inferiores com relação aos outros colegas de sala e até mesmo no meio social. Faz-se necessário que o professor ou professora dê a sua contribuição, buscando a construção de alunos que acreditam em si mesmos. Isto pode fazer com que os alunos se sintam motivados para aprendizagem.

Depura-se que a motivação quando presente no aluno irá contribuir de modo significativo para o seu desenvolvimento em vários aspectos: psicológico, intelectual, social, pois o mesmo se interessa em adquirir novos conhecimentos, tendo prazer pela aprendizagem, mas também, vendo o saber como necessário para os seres humanos. O ser motivado enfrenta os desafios que surge na sala de aula, na escola e na vida.

Referências:

- ANGELINE, A. L. **Motivação humana**: o motivo de realização. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.
- BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- BUENO, F. G. **Educação, Escola, Professor-Aluno e Processo Ensino-Aprendizagem**. 06 set.2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-escola-professor-aluno-e-processo-ensino-aprendizagem-1201861.html>
Acesso em: 19 out. 2009.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 5.ed. –São Paulo: Makron Books, 1997.
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Trad. Angélica Mello Alves. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORIA-SABINI, M. A. **Fundamentos de psicologia educacional**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1973.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática.** 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIEURY, A; FENOUILLET, F. (2000). **Motivação e aproveitamento escolar.** Tradução de Y. M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola. (trabalho originalmente publicado em 1996).

LIMA, S. V. **A importância da motivação no processo de aprendizagem.** 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html> Acesso em: 19 out. 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Metodologia Científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1966.

MASSARU, O. **Motivação: Mais energia para sua qualidade de vida.** Disponível em: http://www.palestrademotivacao.com.br/artigos_sobre_motivacao_o_conceito.asp Acesso em: 23 set. 2009.

NÉRICI, I. G. **Didática: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1988.

OLIVEIRA, I. E. **O processo didático.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1999.

SILVA, W. R. **Motivação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 2007.

SCHÜTZ, R. **Motivação.** Disponível em: <http://www.aprendapnl.com.br/php/conteudos/textos/motivacao.php> Acesso em: 23 set. 2009.

STRAUSS, A. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre, Artmed, 2008.

TAPIA, J. A; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

YIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO EM SIGNWRITING: UMA PROPOSTA DE USO DE POEMAS VISUAIS

BARBOSA, Ana Patrícia Marcos
PAIXÃO, Ezequiel
MARTINS, Mário

INTRODUÇÃO

Este estudo, em que se relaciona a escrita de sinais a poemas visuais, surgiu a partir da verificação da possibilidade de trabalhar um mesmo conteúdo utilizando duas línguas, Libras e Português, em ambas em modalidade escrita. Essa verificação mostra que é possível a educação bilíngue, garantindo assim o direito e o respeito necessários à promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da alfabetização e letramento de pessoas surdas.

Para uma melhor compreensão da proposta deste artigo o mesmo está organizado em temáticas que apresentam de forma contextualizada as etapas a serem desenvolvidas, iniciando com **O input visual no ensino de surdos**, onde os autores versam sobre a importância dos elementos visuais na educação de dos alunos surdos com o embasamento teórico de Marianne Stumpf (2009), Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2001) entre outros. Seguindo com **SignWriting e a poesia visual**, apresentando a importância da poesia visual dentro do contexto educacional, a escrita de sinais e sua representatividade dentro da linguística, cultura e identidade surda bem como o uso de ambas como instrumento de alfabetização e letramento do aluno surdo, respaldados nos fundamentos apresentados por autores já citados como Stumpf no referente a educação de surdo e ao mesmo tempo trazendo as apreciações da poesia visual como Menezes (1998) e Batista (2018).

Em consequente, **Uma ilustração de poesia visual** retrata a metodologia proposta que apresenta em seu corpo a análise dos poemas visuais de Fabio Sexugi e a adaptação de Ezequiel Paixão, numa ótica reflexiva sobre a visão do surdo diante da expressão visual do Poema em escrita de Sinais (SignWriting), pôr fim a análise

e discussão diante da proposta apresentada a a opinião dos autores estudados na pesquisa bibliografia. Concluindo o artigo com as impressões deixadas pelo estudo e as propostas que forma elaboradas no decorrer dele, e as referências utilizadas na pesquisa de na construção deste.

O INPUT VISUAL NO ENSINO DE SURDOS

O ensino voltado para o aluno surdo, no olhar de Stumpf (2009), deve ter a preocupação de utilizar da escrita de sinais para estimulá-lo no processo de alfabetização, pois potencializa as competências linguísticas do indivíduo e permite a aquisição da leitura e a escrita em língua portuguesa a partir de sua própria língua. Ainda de acordo com a autora, a proposta de alfabetização e letramento do aluno surdo deve se dar inicialmente em língua de sinais e com a respectiva escrita de sinais para que posteriormente possa se avançar para um processo de alfabetização numa língua oral.

Em suas pesquisas, Karnopp e Quadros (2001) observaram que, na escola campo de estudo, o discente surdo normalmente fazia a percepção visual nos materiais usados nas atividades escolares. Em seguida, as pesquisadoras aplicavam a metodologia de pergunta e resposta sobre a aprendizagem em escrita de sinais. Concluem que essa escrita colabora com a aprendizagem do aluno por meio da percepção do *input* visual da criança. O processo de *input* em língua de sinais auxilia ao desenvolvimento da aprendizagem da criança e sua evolução segue em etapas posteriores de acordo com os estímulos ofertados.

Tendo em vista que a alfabetização em línguas orais é baseada na sonoridade das palavras e que o aluno surdo não tem a experiência sonora necessária, são importantes a criação e a implementação da alfabetização em escrita de sinais, o que está intrinsecamente ligado à cultura e à comunidade surdas. Quadros (1997) defende que os professores devem associar a linguagem e a aprendizagem de crianças surdas à percepção visual e à escrita dentro de um mesmo processo.

Assim a aprendizagem do SignWriting tem valor expressivo dentro da abordagem de aquisição de leitura e escrita na língua de sinais e posteriormente na própria aquisição de língua portuguesa

escrita. Quanto a isso, vale lembrar Vygotsky (2008), que defende que a aquisição da escrita contribui para o uso consciente das habilidades linguísticas e para a compreensão do modo de funcionamento dessa modalidade, desenvolvendo a habilidade de abstração, a percepção visual da escrita e o pensamento analítico.

Bahan (1996, *apud* Pereira 2004), em sua pesquisa sobre conhecimentos prévios à aquisição da escrita, afirma que a construção de sentidos pelos surdos e a sua compreensão do funcionamento linguístico e cognitivo baseiam-se em processos visuais, e não orais-auditivos, como acontece com pessoas ouvintes. Essa pesquisa alinha-se ao que é proposto por Brito (1993, p. 152), que defende que alunos Surdos no Brasil deveriam primeiro adquirir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e posteriormente a Língua Portuguesa. Atualmente, presenciamos uma discussão sobre a importância da aquisição e da aprendizagem das duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa. É nesse contexto de bilinguismo que a escola que cumpre as suas funções sociais e políticas da educação, integrando-se a isso o compromisso com a formação de um cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Nesse sentido, é preciso pensar sobre o letramento como plataforma de acesso a uma língua em contexto e, ao mesmo tempo, como uma habilidade de relevância social,

A língua é sem dúvida um instrumento de poder que muitas vezes pode incluir ou excluir indivíduos em um determinado meio social ou contexto comunicativo. Além de sua função comunicativa, exerce um grande poder social na vida dos sujeitos que dela fazem uso, seja no trabalho, na família, na rua ou em outros espaços. Assim, mediante a funcionalidade linguística, os estudos acerca do Letramento ressaltam uma heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja estigma às que não correspondem ao domínio escolar. (COPPI, 2014, p.12)

Ensinar uma língua na modalidade escrita para um aluno que não a conhece na modalidade oral é desafiador para o professor e esse desafio aumenta quando está relacionado à diversidade de cultura existente em uma sala. É importante

salientar que o desafio não decorre do fato de se lecionar a um aluno com surdez, mas do fato de o aluno não ter o mesmo conhecimento sobre ambas as línguas envolvidas. É por isso que se defende que a língua portuguesa seja vista como uma segunda língua para o surdo, o que substância mais ainda a necessidade de o professor conhecer a Língua de Sinais. É nesse ponto que encontramos mais uma barreira, pois de acordo com “Botelho (1999); Lacerda (1999) fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula não é contemplado” (apud Lacerda, 2000, p.3)

Faz-e necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9)

Outro fator importante que é ressaltado nas pesquisas sobre a educação de Surdos são as demandas e as experiências vividas por eles no decorrer do processo educacional, em que suas dificuldades vão além das limitações auditivas e perpassam pela sua vivência social e experiências empíricas,

O fato fundamental, para a criança surda que está impedida de adaptar-se ativamente ao meio sonoro é o de que a língua oral, cuja representação sonora é a palavra, não pode ser adquirida naturalmente. Observações realizadas por Karnopp (1999), na aquisição da Libras, investigam três aspectos do desenvolvimento infantil: a questão da percepção visual, da produção manual e da importância do input visual. O input em língua de sinais é, obviamente, importante para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. (STUMPF, 2009, p. 5)

Diante desse contexto, pensar em uma abordagem para o aluno surdo em processo de alfabetização e letramento de uma forma criativa e dinâmica nos remete à poesia visual, tendo em vista sua singularidade e leveza devido ao uso combinado da língua escrita e a expressão visual e, considerando o exposto por Pires (2015), o trabalho com a poesia visual pode estimular a prática da leitura no Ensino fundamental. Acreditamos, assim, que a aplicação da poesia visual em sala de aula, enquanto expressão da literatura, permite que haja o surgimento de significados variados – pessoais e interpessoais – e a sua exploração através da imagem, como defendem Silva e Silveira,

A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Ela diz o que somos e nos incentiva a expressar o mundo para nós mesmos, e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, pois uma leitura literária nunca será a mesma: leitor sempre terá algo a ressignificar. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 10)

Assim sendo, a proposta da utilização dos poemas visuais torna-se atrativa ao se pensar no processo de alfabetização do aluno surdo, já que pode criar um paralelo entre o português escrito e a escrita de sinais, proporcionando a produção escrita e emotiva dentro de um ambiente linguístico favorável, produtivo e criativo, que estimula o aluno a ter novas aprendizagens.

SIGNWRITING E A POESIA VISUAL

Nossas reflexões se centram nas potencialidades do uso da poesia visual em SignWriting e em português de forma vertical, de modo que possa contribuir com o desenvolvimento da criatividade e da produção textual do aluno surdo. Propomos que a poesia visual seja utilizada como uma ferramenta de ensino já que prima pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas vinculadas às

linguagens figurativas, as quais contribuem para uma melhor compreensão de mundo em contexto e em sociedade.

... a poesia visual faz parte do nosso cotidiano e da nossa sensibilidade. É uma poesia que migrou para outros espaços, ganhou asas e voou para fora do modelo tradicional que conhecemos: o texto escrito em verso. Isso aconteceu porque ela se deixou penetrar por outras linguagens, como a tipografia, o desenho, as artes gráficas, a fotografia, o cinema, a publicidade. (MENEZES, 1998, p. 7)

Refere-se Strobel (2009) ao uso da escrita de sinais como um artefato cultural produzido pela comunidade surda que pode circular em diferentes espaços de aprendizagens, nos cursos de Libras, produções literárias, nas traduções de textos, podendo ser assim reconhecida pelo surdo na sua subjetividade e na construção de sua identidade ao longo do seu processo de alfabetização e letramento. É, portanto, um assunto de extrema importância para os estudos dos profissionais na área da educação dos surdos no Brasil, pois é necessário esse entendimento para a manifestação de uma moderna concepção do letramento de surdos. Essa temática, por ser um desafio para os profissionais da área, torna-se uma inquietação, porque os faz querer buscar, através das pesquisas, novos métodos de ensino.

Segundo Leite (2008), as práticas sociais de leitura e escrita são consideradas como uma condição necessária, apesar de não serem suficientes para formar um aluno-leitor surdo, isto é, para formar leitores conscientes do seu exercício de cidadania. Para isso, deve haver a participação enfática da família e da escola nessa construção do aluno-cidadão surdo. Logo, deve haver espaços que privilegiem a produção do processo de mediação da criança com a escrita. O conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo.

Observamos, portanto, que há uma adequação pertinente do poema visual, enquanto produto cultural da comunidade surda, à proposta da educação de surdos como defendida até aqui, pelo

que podemos explorar essa metalinguagem artística não só como escrita, mas também como poesia. A poesia, em sua estrutura visual, apresenta um significado mais profundo, com uma representatividade que emociona visualmente, trazendo ludicidade e levando o leitor a brincar com as palavras. Como lembra Aguiar (1997, p. 34, *apud* PIRES, 2015, p. 6), “através do caráter lúdico da literatura, o entendimento do leitor alastra-se para além dos sentidos do texto; ele passa a dar-se conta do próprio processo de leitura e, nessa caminhada, descobre-se enquanto sujeito capaz de tal empresa. Em suma, o leitor se lê”. A poesia visual, portanto, pode estimular a leitura por meio de atividades espontâneas que provoquem a criatividade e gerem desafios cognitivos aos alunos surdos, proporcionando uma efetiva aprendizagem.

Em seus estudos, Menezes (1998, p. 9) defende que “o papel do ensino de poesia deveria ser o de mostrar como o prazer é a reposta fundamental ao poema, o sinal de que ele foi realmente entendido e assimilado em sua essência”, portanto a amplitude de significações despertadas no imaginário diante de uma expressão poética enriquecida de humor traz para o ambiente escolar uma ruptura do tédio e indiferença diante do contexto literário. Em complementação, a escrita da língua de sinais utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais. Embora ainda exista uma grande discussão sobre a inclusão de escrita de sinais no currículo escolar, com objetivo de pensar na perspectiva cultural de alunos, essa escrita implica-se positivamente na alfabetização e no letramento de sinalizadores da Libras.

Uma característica importante ao se abordar essa temática está relacionada às percepções do surdo acerca do visual. Quando se fala em poemas visuais, a própria comunidade surda ainda remete automaticamente à sinalização em Libras, entretanto, no conceito de literatura visual, cabe com sutileza o poema visual do mesmo modo como é estruturado em língua portuguesa, pelo que permite a inclusão das ferramentas necessárias para a interação entre poesia e escrita. Porto (2007, p. 39) enfatiza que “o valor literário do poema existe para além da empírica percepção poética vislumbrada, em português, pela estrutura do texto em versos, ou em Libras, por uma ação performática do poeta”. Quanto a esse

ponto, vale lembrar as considerações feitas por Joe Martins, retomadas aqui por Stumpf (2013, p. 192), segundo a qual

(...) os resultados de sua pesquisa afirmam que não só a alfabetização em língua de sinais é possível, mas que é qualitativamente idêntica à alfabetização na língua falada que, apesar de diferenças superficiais na forma entre os meios de comunicação visual e auditiva, o processo de alfabetização se baseia nos recursos cognitivos e usa as mesmas capacidades psicológicas em qualquer meio.

Defendemos, portanto, que o poema visual seja alçado à condição de ferramenta essencial nos processos de alfabetização e o letramento de alunos surdos, tendo como base o SignWriting, a língua de sinais e a cultura e a identidade surdas enquanto elementos essenciais na formação e na aquisição de conhecimentos do aluno surdo. Para Quadros (2003), “A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com língua de sinais. Se as crianças (surdas) tivessem acesso a essa forma de escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita a alfabetização seria uma consequência do processo”. Para Stumpf, (2012) durante sua pesquisa com alunos Surdos, que frequentam a sala de educação especial e tiveram acesso ao sistema de escrita de sinais com a apresentação de fábulas e livros que apresentam essa escrita, reforça a teoria que a escrita bilíngue é uma proposta às novas tecnologias, com o sistema SignWriting, que é um sistema de escrita da língua de sinais, como o alfabeto é um sistema de escrita das línguas orais, pois representa as unidades gestuais fundamentais.

Diante do fato de que o aluno surdo vivencia as experiências visuais de leitura, tendo esse seu conhecimento empírico validado por meio do poemas visuais em sala de aula a leitura torna-se um processo mais rotineiro e a percepção que a leitura faz parte de suas vivências sociais, em contra partida pode expressar o que pensa e sente por meio de sua própria língua interagindo de forma integral com ambas as línguas envolvidas no processo educacional.

Se levarmos em consideração o espaço ocupado atualmente pela imagem no nosso dia a dia, perceberemos uma supervalorização de tudo que é visual. O tempo todo, somos bombardeados por imagens publicitárias no e-mail, em outdoor, na televisão, em qualquer site que nos interesse visitar, no celular através dos memes, por exemplo, e, principalmente, nas redes sociais, utilizando, muitas vezes, fotos e imagens que nós mesmos produzimos. O fato é que nem bem nos damos conta disso tão comum já se tornou essa exploração de tudo que é visível aos olhos. Se nos remetermos a tempos remotos, descobriremos que esse evento não é tão recente, pois a própria escrita nasceu a partir da imagem. Embora nossa sociedade valorize mais a escrita que a imagem, é importante saber que a escrita possui natureza icônica. A própria letra no papel é um desenho convencionalizado por um código. Assim, podemos afirmar que a imagem está presente dentro da própria escrita. (BATISTA, 2018, p.28)

Desta forma compreender quais estratégias devem ser adotadas não é um processo fácil, sendo um desafio para a maioria dos educadores. Quanto a isso, Quadros (1997) assevera que é importante compreender que a percepção visual e a escrita da criança surda estão entrelaçadas em um mesmo processo. Outro ponto de vista válido é o de Stumpf (2005), segundo a qual, na escola, o ensino às crianças surdas que se comunicam através de sinais precisa representar pela escrita sua fala, que, nesse caso é viso-espacial, com que ela consegue aprender uma escrita enquanto representação de sua língua natural.

UMA ILUSTRAÇÃO DE USO DE POEMA VISUAL

Nossa proposta de valorização da importância de um poema visual no ensino de línguas fundamenta-se nas principais referências bibliográficas desse campo de estudo, tais como Jorge Bacelar (2001), Fernando Hernández (2002) ou Marianne Stumpf (2012). Nossas escolhas são restritas pelo fato de ser esse tema ainda motivo de escassas publicações.

Propomos, então, uma abordagem simbólica de significados que possam apresentar ao leitor uma visão de mundo diferenciada das convencionalmente usadas em sala de aula. Avaliamos dois textos escritos na estética da construção do poema visual: um em português, o poema *A xícara*¹³, de Fábio Sexugi (Figura 1), e o segundo é uma proposta de Ezequiel Paixão como uma adaptação em SignWriting (Figura 2), livremente inspirada no poema em português. A escolha por uma adaptação, e não uma tradução, se justifica pelo fato de a visualidade do poema em SignWriting ficar comprometida numa tradução mais direta. A livre adaptação permite valorizar a construção esperada dos movimentos suscitados pela leitura do poema visual.



Figura 1: A xícara, de Fábio Sexugi.



Figura 2: O café de Martins, adaptação de Ezequiel Paixão, livremente inspirado no poema *A xícara*, de Fábio Sexugi.

Segue abaixo, para efeitos didáticos, uma tradução de Ana Patrícia Barbosa da adaptação do poema de Fábio Sexugi:

¹³ O poema em tela está disponível em vários sites diferentes, dentre eles: <http://peabiruta.blogspot.com/2010/08/xicara-na-sala.html>, de autoria do próprio poeta.

O café de Martins

Na tarde fria de julho,
Martins segue trabalhando,
Após sua jornada
É embalado pelo aroma do café
Novo e quente, que ele adora,
Esse café, forte revigorante é tudo de bom
E você, quer café quente, com leite ou chocolate?
Café, café, café...

Em cada uma das formas dos poemas, deve-se destacar as estruturas linguísticas peculiares e avaliar sua função metafórica dentro do contexto suscitado. Essa etapa busca compreender as especificidades das estruturas apresentadas, bem como suas semelhanças e diferenças. Nota-se também a relevância dos significados dentro de cada expressão cultural existente nas formas escritas, separando o estudo em dois pontos distintos, a escrita em português com uma reflexão socioeducacional, e a escrita em SignWriting, com sua representatividade dentro da cultura e comunidade surda.

Acreditamos que uma forte ferramenta didática seja o confronto estético, onde cada um dos poemas será pesquisado em sua relevância literária e para a formação do educando. Essa estratégia permite contemplar a validade da metodologia na educação dos alunos surdos, cuja expressão linguística está em ênfase e precisa ser considerada, em que se pode ressaltar ou refutar as diferentes leituras dentro da proposta indicada, e como as teorias da educação de surdo, alfabetização e letramento interagem com a ideia apresentada.

Os textos poéticos escolhidos para a discussão sobre a validade pedagógica propõem-se com estruturas semelhantes, cujas regras de composição constituem a produção de um poema visual. A diferença, como é óbvio, aplica-se aos signos utilizados para representar a língua escrita. Para aceitar e aplicar a abordagem que aqui propomos, é imprescindível o aguçamento da sensibilidade para a poesia visual, que segundo Bacelar, pode

(...) ser considerada resultante, como foi dito, duma intersecção entre a poesia e a experimentação visual, pode igualmente ser vista como o resultado duma sobreposição entre a escrita e o desenho, uma vez que toda a escrita tem origem no desenho (a escrita poderá ser entendida como um desenho de palavras). Porque é possível pensar simplesmente em imagens, tal como se pode pensar simplesmente em palavras. Portanto, se a escrita e o desenho são meios de comunicação mental, será na mente onde a poesia e o traço primeiro se encontrarão. (BACELAR, 2001, p.2)

Se a escrita é vista com um desenho, temos então uma similaridade significativa entre as duas obras, que, como já foi afirmado anteriormente, favorece a aprendizagem do aluno Surdo por meio de sua habilidade visual. O poema adaptado “O café de Martins” (Figura 2), escrito em língua de sinais (SignWriting), eleva-se a uma expressão não apenas de uma forma figurativa do poema, mas também como elemento de ativação de conhecimentos prévios, já que a escrita de sinais é para cultura surda muito mais do que signo linguístico,

Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos na etapa de alfabetização torna-se componente imprescindível, porque cada criança traz consigo diferentes vivências e que na maioria das vezes é na escola, principalmente na sala de aula, que se manifestam os valores oriundos de sua situação sócio-cultural. (STUMPF, 2012, p. 178)

Assim, quando se apresenta o poema “A xícara” (Figura 1) aos alunos surdos, eles terão possibilidades de interpretação construídas com base no primeiro texto, numa modalidade de expressão a que de fato eles têm um acesso mais natural. Essa experiência pode proporcionar uma melhor aquisição de conhecimentos e informações como afirma Stumpf (2013), segundo a qual o atraso na aprendizagem dos alunos não ocorre pelo fato de serem surdos, mas pela ausência de métodos e materiais adequados a sua aprendizagem. Pensar em novas estratégias para

e educação do aluno surdo também implica em compreender a forma como ele enxerga o mundo em que vive com uma interação constante entre as duas línguas, a oral e a visual, sendo essencial contemplá-las, de forma equânime, no processo de leitura e escrita do aluno Surdo.

Para Hernández (2000, p. 78), o processo de leitura vai além de decodificar as imagens, sendo importante conhecer de forma crítica as variações culturais existentes, da mesma forma o autorreconhecimento dentro de uma determinada cultura, onde “a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos vem passando por grandes revoluções nos últimos anos, que culminam em novas descobertas e que, em sua maioria, trazem em seu bojo estratégias que possam orientar professores e a comunidade escolar de um modo geral para um melhor atendimento Surdos, mas também dos alunos ouvintes com quem os Surdos interagem. Dentre essas transformações, estão as metodologias a serem usadas com esses alunos e a metodologias a serem aplicadas, o que gera em alguns professores, em especial os alfabetizadores. Diante desse quadro, a proposta aqui discutida mostra que o uso do SignWriting, como parte fundamental da aprendizagem do surdo, é também um fator que pode interligar as duas línguas, a Libras e o português.

A poesia visual entra como uma ponte, algo que pode ser comum as duas línguas, em que a interação entre palavra/sinal ocupa os mesmos campos estrutural, funcional e estético. Assim o aluno sente que participa das duas culturas e se permite explorá-las e interagir com diferentes leituras, tendo sua cultura e identidade preservadas em um mesmo padrão linguístico. A escrita de sinais, SignWriting, possibilita a expressão em primeira língua, para o surdo, para além disso ajuda a compreensão da segunda língua, o português, sendo nesse processo uma ferramenta crucial de registro e principalmente divulgação de cultura e conhecimento dentro da própria comunidade surda em projeção para a sociedade.

Referências

- BACELAR, Jorge. **Poesia Visual**. Universidade da Beira Interior 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf> acesso em: 03/02/2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.
- BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Teorias do letramento nos documentos oficiais**: [manuscrito]: uma análise dos manuais de estudo do Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba – UFPB. 42p. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8932481-Teorias-do-letramento-nos-documentos-oficiais-uma-analise-dos-manuais-de-estudo-do-projeto-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic.html>. Acesso em fev.2020
- COSTA, E. S.; SILVA, V. S.; SOUZA, V. R. M. A escrita de língua brasileira de sinais por meio do sistema SignWriting em Sergipe. In: SOUZA, R. C. S. (Org.). **Perspectivas sobre educação inclusiva**. São Cristóvão: Criação Editora, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.
- LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú**. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 2020.
- LEITE, S. A. S. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Unicamp – Coleção ALLE, 2008.

MENEZES, Philadelpho. **Poética e Visualidade**. Uma trajetória da poesia brasileira contemporânea. São Paulo: Editora Unicamp, 1991.

PEREIRA, Maria Cristina da C. **Discutindo a leitura de alunos surdos**. São Paulo: DERDIC-PUCSP, 2004. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200005&script=sci_arttext> acesso em 17/01/2020.

PIRES, Isabelle de Araújo. **A poesia verbivocovisual, o suporte digital e o leitornavegador**: literatura interativa e cibercultura, uma experiência de recepção no nível médio. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3760_16082015211052.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. **De poesia, muitas vozes, alguns sinais**: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - Centro de Humanidades Unidade Acadêmica de Letras - Programa de pós-graduação em linguagem e ensino Campina Grande, junho 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43929410-Universidade-federal-de-campina-grande-centro-de-humanidades-unidade-academica-de-letras-programa-de-pos-graduacao-em-linguagem-e-ensino.html>. Acesso em Fev. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, Antonieta M. de O. C.; SILVEIRA Maria I. M. **Letramento Literário na escola**: Desafios e possibilidades na formação de leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. Vol 01. Nº 01. 1º Semestre de 2013 disponível em <https://docplayer.com.br/7420216-Letramento-literario-na-escola-desafios-e-possibilidades-na-formacao-de-leitores.html> acesso em 03/02/2020.

STRÖBEL, K. L. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Sinais II. In: FARIA, Evangelina M.B.; ASSIS, Maria C de. (org.) **Língua portuguesa e LIBRAS**: Teoria e prática 5 – 2ª edição. João Pessoa: Editora da UFPB., 2012

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Sinais III. In: FARIA, Evangelina M.B.; ASSIS, Maria C de. (org.) **Língua portuguesa e LIBRAS**: Teoria e prática 6 – 2^o edição. João Pessoa: Editora da UFPB., 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.) **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O SEMINÁRIO ACADÊMICO EM FOCO: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM CURSOS DE BACHARELADO

FRIEDRICH, Deise Leite Bittencourt
LUZ, Antônia Cristina Valentim da
BORGES, Flávia Girardo Botelho

INTRODUÇÃO

Devido às carências deixadas pela Educação Básica, os alunos chegam ao ensino superior com dificuldades para expressar-se oralmente em público, defender suas opiniões ou participar de atividades acadêmicas como o Seminário Acadêmico. Além disso, o medo de falar em público é considerado o mais forte temor entre os humanos, conforme uma pesquisa publicada em Londres no ano de 1973 e relembada recentemente na revista Exame¹⁴. A pesquisa assevera que a glossofobia supera inclusive o medo da morte. Tais fatos apontam para a necessidade de trabalho sistematizado dos gêneros orais formais no ambiente acadêmico e para a futura atuação profissional.

Diante de tais observações, nos propusemos a estudar a produção do Seminário Acadêmico, doravante SA, em quatro cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, quais sejam: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Psicologia e Sistemas de Informação. Tivemos por objetivo geral compreender as concepções teórico-metodológicas subjacentes às práticas do gênero e por objetivos específicos:

- a) Investigar a presença do seminário acadêmico e da oralidade nos planos de ensino das disciplinas de cada curso;
- b) Investigar as concepções de SA nos planos de ensino;

¹⁴ O artigo publicado na revista Exame se encontra disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/falar-em-publico-medo-atinge-mais-pessoas-do-que-se-pensa-shtml/>. Acesso em: 19 jul. 19

- c) Descrever as práticas do gênero nos cursos pesquisados, evidenciando as concepções subjacentes;
- d) Contribuir com reflexões teórico-metodológicas sobre a didatização e ensino do gênero oral SA em cursos de Bacharelado.

Tendo em vista os propósitos descritos, o documento se estrutura a partir destas considerações que introduzem os objetivos e intenções que nortearam a pesquisa. Seguidas do tópico dois, que apresenta as concepções de seminário nas perspectivas didático-pedagógicas, na perspectiva de estudos da Linguística Aplicada e salienta as diferenças entre exposição oral e seminário.

O tópico três expõe as características do gênero num modelo didático, refletindo a respeito das perspectivas de ensino. O tópico quatro classifica a metodologia empregada na pesquisa e apresenta os passos que permitiram a realização deste trabalho. O tópico cinco apresenta a análise dos dados gerados na investigação dos documentos, o tópico seis traz a análise dos dados da aplicação do questionário e, por fim, encerramos com as considerações finais no tópico sete.

CONCEPÇÕES DE SA

Concordamos com as reflexões de Araújo, Rafael e Amorim (2016) ao apontarem que a construção de um objeto de pesquisa se realiza sob um ponto de vista. Ancorados em Saussure (1975, p. 15) ao afirmar que “É o ponto de vista que cria o objeto”, salientam a pluralidade de um mesmo fenômeno que pode ser analisado sob diversos olhares. Destarte, iniciamos apontando as perspectivas de concepção do Seminário Acadêmico: na área Didático-pedagógica e na área de Linguística Aplicada que representa nossa perspectiva de estudos.

PERSPECTIVAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

As perspectivas didático-pedagógicas são as mais influentes no meio educacional desde o ensino básico ao universitário. Nesta

área muitos autores se dedicaram ao estudo do nosso objeto em foco, como afirma Marcelo Clemente Silva¹⁵:

Para a didática tradicional e a metodologia científica, o seminário sempre foi visto como uma *técnica de ensino*, uma prática tipicamente acadêmica presente nos cursos de graduação e pós-graduação (SEVERINO, 2000; LAKATOS & MARCONI, 1992; VEIGA, 2002), embora hoje esteja cada vez mais presente na escola, tanto no nível fundamental quanto no médio. (SILVA, 2007)

Assim, Lakatos e Marconi definem seminário como “uma *técnica de estudo* que inclui pesquisa, discussão e debate; sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar” (2003, p. 35). As autoras apontam a estrutura e funcionamento do seminário, as fontes/temas, os componentes, etapas, exemplo de procedimento (estrutura de desenvolvimento e critérios de avaliação) e, por fim, modelos de roteiro.

Em Severino (2007, p. 90): “O seminário é considerado aqui como um método de estudo e atividade didática específica de cursos universitários”. Severino enfatiza a etapa de preparação do seminário, ou seja, as técnicas de leitura e estudo envolvidas que desenvolvem as habilidades necessárias à pesquisa científica.

PERSPECTIVA DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

No território da linguística, os estudos dos gêneros da oralidade vêm se desenvolvendo nos últimos vinte anos e existem atualmente diversas dissertações a respeito de seminário. A maioria foca os estudos para o Ensino Básico e poucas se voltam para o Ensino Superior. A seguir, algumas concepções dessa área.

Dolz e Schneuwly tratam o seminário como sinônimo de *exposição oral*, assim o conceituam como “um *gênero textual público*, relativamente formal e específico, no qual um expositor

¹⁵ SILVA, Marcelo Clemente. O Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do Seminário. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2007.

especialista dirige-se a um auditório, de maneira explicitamente estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou lhe explicar alguma coisa.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 185).

Marcuschi (2008, p. 188) aponta que *gêneros são modelos comunicativos* que criam expectativas nos interlocutores e os prepara para determinadas reações. Neste sentido, orientam a compreensão/interpretação. Na página 194 apresenta numa tabela o seminário avançado e o seminário temático como *gêneros da oralidade* que pertencem ao domínio discursivo instrucional (acadêmico e escolar).

DIFERENÇA ENTRE SEMINÁRIO E EXPOSIÇÃO ORAL

Félix (2009)¹⁶ propõe uma diferença entre seminário e exposição oral, que muitas vezes são tratados como sinônimos. Comparando a definição de Dolz e Schenwuly (2004), supracitada, com a definição seminário proposta por de Bezerra (2003):

[...] semear ideias (pois vem do latim *seminariu*, isto é, local onde se produzem as sementeiras, para reprodução de plantas), num sentido amplo, corresponde a um certo encontro científico, tecnológico ou artístico, onde pessoas debatem, estudam um certo tema sob a coordenação de um especialista e, num sentido restrito, é também conhecido como seminário didático, pois ocorre no ambiente escolar, envolvendo alunos e professores, seja na Educação Superior, seja na básica (BEZERRA, 2003, p. 1).

Felix (2009) assevera que nas duas acepções, o seminário é um *momento de formação de ideias, posicionamento, críticas e esclarecimentos por meio das discussões*. O que implica numa busca prévia das informações sobre o tema, para que essas discussões ocorram. No entanto, a autora argumenta que na exposição oral, “as informações são buscadas com antecedência somente pelo

¹⁶ FÉLIX, Regina Lúcia. **O Gênero Exposição Oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

expositor, que as transmite no momento da apresentação” (FELIX, 2009, p. 44). Em seguida, a autora baseia-se nas características de seminário apontadas por Bezerra (2003):

[...] uma discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, como o objetivo de explorar-se de forma aprofundada um determinado tema. Para isso, os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre esse tema deve seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (que pode ser por escrito ou oralmente) (BEZERRA, 2003, p. 2).

E conclui que “a exposição oral *não é uma discussão coletiva*, o discurso se caracteriza como monologal, realizado também em sala de aula, o expositor dirige-se ao público para lhe transmitir informações” (FÉLIX, 2009, p. 44). Nesta concepção, tanto exposição oral como seminário são vistos como gêneros orais, diferenciando-se apenas na presença de discussão ou não.

Concordamos com Félix (2009) que seminário e exposição oral são dois gêneros semelhantes. Diante disso, entendemos que o seminário acadêmico precisa de uma sistematização de ensino em cursos de Bacharelado. Para tanto, é necessária a construção de um modelo didático do gênero, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual e da linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011), o que apresentamos a seguir.

CARACTERÍSTICAS DO SEMINÁRIO (modelo didático)

Para Schneuwly e Dolz ([2004] 2011) o seminário caracteriza-se como um discurso realizado numa situação de comunicação *bipolar* que reúne orador e auditório numa troca comunicativa assimétrica, pois o expositor/orador coloca-se numa posição de especialista diante da audiência. Este tende a reduzir a assimetria com sua ação de linguagem. Bueno e Abreu (2010) resumem as características do seminário em duas etapas:

sendo a primeira a preparação e a segunda a apresentação. A preparação diz respeito à organização do grupo, do tempo e distribuição das tarefas, pesquisa e leitura de textos, fichamentos, preparação da apresentação – elaboração do roteiro e dos slides/transparências, ensaio da apresentação e teste/treino com aparelhos audiovisuais. A segunda etapa refere-se ao seminário propriamente dito, em que, além de saber a linguagem adequada, o conteúdo a ser trabalhado e a ordem de apresentação, será preciso ter claro qual a aparência e postura física a ser adotada (roupas, mãos, olhares, tom da voz etc.) para que se consiga atingir a finalidade do seminário. (BUENO e ABREU, op. cit. p. 123)

Apresentamos em seguida os aspectos constituintes de cada uma das fases apontadas de forma mais aprofundada.

ESTRUTURA TEXTUAL

Meira e Silva (2016) entendem as fases constituintes do SA como unidades retóricas mais ou menos regulares e descrevem a estrutura em três blocos discursivos: **abertura**, **fase instrumental** e **fechamento**. Cada unidade retórica é composta por estratégias que as autoras explicam que são constituintes discursivos-textuais correlacionadas, dependentes das unidades retóricas e responsáveis pela coerência global do texto oral (MEIRA e SILVA, op. cit.).

Para a organização do texto oral mediante as estruturas apontadas, são necessários diversos procedimentos: triagem das informações disponíveis; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.* 2004a). Na abordagem de Silva (2013): esses procedimentos podem ser considerados processos linguístico-discursivos de retextualização, que ocorrem a partir da compreensão dos textos-base para a produção do gênero. Para melhor entendimento, o tópico seguinte trata dos aspectos linguísticos a considerar.

CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS – LINGUAGEM VERBAL

Dolz e Schneuwly (2011) classificam o seminário como gênero da ordem do expor, por considerarem a sequência expositiva como predominante. Marcuschi (2002) explica que “entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (op. cit. p 27). O autor acrescenta que a coesão textual reside na habilidade de realizar a “costura” ou tessitura das sequências presentes no texto. Ou seja, é preciso trabalhar as características das sequências presentes no seminário e a habilidade de conectar umas às outras.

Numa abordagem sintética, Silva (2007)¹⁷ apresenta as características linguísticas descritas por Schneuwly *et al* (2011), definindo-as como um repertório de formas necessárias para a construção de operações discursivas do seminário, quais sejam:

[...] a) coesão temática para a articulação das diferentes partes do texto, b) sinalização do texto para distinguir as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; c) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), e d) reformulações em forma de paráfrases ou de definições. (SILVA, op. cit. p. 45)

A partir disso, Silva (2018) faz uma adaptação de Castilho (1998) ao propor a nomeação de “marcadores linguísticos” para os elementos responsáveis pela organização, coerência e coesão textual deste gênero oral, apresentando uma lista de exemplos de manifestação que podem ocorrer durante a apresentação do seminário:

construções como: eu sou fulano e vou falar para vocês sobre...; nosso grupo é composto por...; o

¹⁷ Conforme consta nas referências, há alusão a vários autores(as) com sobrenome Silva, atentar-se para o ano de produção.

trabalho foi dividido nos seguintes tópicos...; iniciando nosso trabalho, eu vou falar sobre...; além disso...; outro aspecto...; agora fulano vai explicar a vocês como...; dando continuidade, agora eu...; complementando o que o cicrano disse...; alguém poderia dar um exemplo...; como podemos ver...; então, nós vimos que...; concluindo, podemos afirmar que...; etc., (SILVA, op.cit. p. 58-59)



O autor enfatiza que eles favorecem a progressão e compreensão do texto oral e aponta para a necessidade de ensino dos marcadores linguísticos assentando-se em Dolz *et al* (2011, p. 190) ao enfatizarem que “a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de nível do texto”.

Além do referido domínio, é de fundamental importância na fase de preparação o estudo do tema e o aprofundamento das informações por meio de pesquisas, leituras e seleção de informações que podem direcionar a elaboração de um roteiro que norteará o processo de retextualização. Para tanto, são necessárias orientações e a produção reflexiva de textos escritos e o uso consciente de textos não verbais (SILVA, 2013).

Neste aspecto Dolz *et al* (2011, p. 191) mencionam que “seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc.” Dentre estes, os mais utilizados são os slides nos quais Bueno (2000) enfatiza a necessidade de tratar das características da situação de produção, diante disso é necessário adequar a formatação e a estrutura textual em consonância com as exigências do ensino superior.

LINGUAGEM NÃO VERBAL

Como todo gênero oral, o SA apresenta os elementos não verbais que compõem o texto como um todo. Dolz *et al* apresentam um quadro com cada um deles:

Quadro 3 -Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz* Melodia* Elocução e pausas* Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 134)

Embora o quadro forneça uma visão organizada dos elementos, não concordamos com a designação dos autores como “meios não-linguísticos”. Tais elementos são carregados de significância e podem até modificar o sentido do texto verbal oral com a entonação da voz, por exemplo. Concordamos com a percepção de Goulart, que parafraseando Guiraud e Marcuschi (1991) destaca que:

[...] os recursos prosódicos são de natureza linguística, porque são significativos e desempenham importantes funções no curso da interação, porém, não podem ser considerados como recursos verbais. Sendo assim, a análise de gêneros orais deve desenvolver dispositivos teóricos e metodológicos que deem conta de sua complexidade e de sua natureza multimodal (GOULART, 2005, p. 43-44).

Além disso, Goulart (2005) aponta uma falha na classificação de Dolz *et al*: “o agrupamento de elementos não-verbais e de elementos prosódicos¹⁸ (destacados por um *) sob a mesma categoria: meios paralinguísticos” (GOULART, op. cit. p. 40). A autora aponta que cada um dos elementos destacados nos

¹⁸ **Prosódia** (do grego προσωδία, transl. prosodía, composto de προσ, pros-, "verso", e ᾠδή, odé, "canto") é a parte da linguística que estuda a entonação, o ritmo, o acento (intensidade, altura, duração) da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala. Definição disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pros%C3%B3dia>. Acesso em: 25 jan 2020.

meios paralinguísticos tem escopos diferentes dentro da ecologia da comunicação, isso demonstra que existem divergências quanto à classificação.

Como se percebe, são muitos aspectos a serem observados no gênero. Nossa intenção foi oferecer um estudo com as dimensões ensináveis para que os professores possam reconhecê-los e planejar suas intervenções, oficinas, sequência didática ou projeto didático, conforme o contexto. Certo é que o conhecimento das características do gênero colabora para uma situação comunicativa eficiente e conscientemente planejada.

METODOLOGIA

Este estudo classifica-se na área da Linguística Aplicada por analisar os dados coletados de forma interdisciplinar. Optamos pela abordagem quali-quantitativa da pesquisa (GOLDENBERG, 2004) e adotamos dois procedimentos: a pesquisa documental e a pesquisa com *survey*.

A análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) nos ajudou a identificar informações nos planos de ensino as quais desvelam as concepções de seminário que direcionam a produção. Para tanto, nos valem da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 1979) para compreender e interpretar os dados gerados.

O questionário¹⁹, característico da pesquisa com *survey*, constituía-se de perguntas fechadas, para assinalarem se houve orientação e de que forma (meio utilizado). Caso a resposta anterior fosse afirmativa, responderiam à outra questão contendo alternativas sobre as condições de produção orientadas²⁰. Este foi aplicado a 30 sujeitos matriculados nos cursos de Bacharelado em foco.

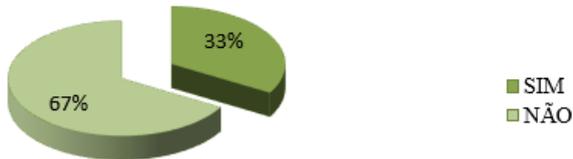
¹⁹ As questões em análise fazem parte de um questionário de 17 questões aplicado durante a pesquisa de mestrado de Antônia Cristina Valentim da Luz.

²⁰ As condições de produção foram adaptadas de Dolz e Schneuwly ([2004] 2011) e de um roteiro publicado na revista Nova Escola: RATIER, Rodrigo. **Oralidade**: a fala que se ensina. NOVA ESCOLA Edição 2008, 01 de Setembro, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/315/oralidade-afala-que-se-ensina>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PLANOS DE ENSINO EM FOCO: PRESENÇA E CONCEPÇÕES DE SA

No primeiro momento da análise documental, acessamos os planos de ensino por meio do site oficial da instituição e realizamos uma análise de conteúdo que procurava pela presença da palavra seminário. Para tanto, utilizamos o recurso de pesquisa do aplicativo *Foxit Reader PDF* e observamos em qual dos campos era registrado. Quanto à presença da palavra, tivemos o seguinte resultado:

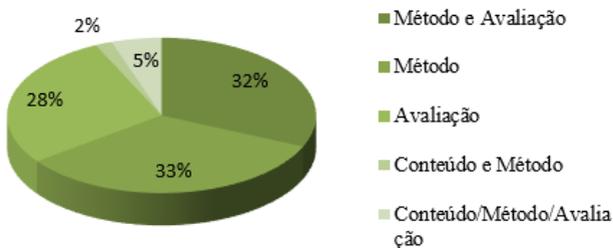
Gráfico 1- Presença do SA nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir do gráfico, ficou nítido como o a realização ainda ocorre e numa quantidade considerável de 33% das disciplinas, disso depreendemos que o SA ainda faz parte da tradição dos cursos universitários como apontam Bueno e Abreu (2010). Também fizemos um levantamento nos planos de ensino para investigar o total de registro da palavra seminário nos campos possíveis que abarcam: conteúdo programático, metodologia e avaliação. Registramos o resultado no gráfico abaixo para melhor visualização:

Gráfico 2 – Campo de registro do seminário



Fonte: Elaborado pelas autoras

Observamos, a partir do gráfico 2, que a palavra seminário aparece registrada no campo método em 33% dos casos. Em 28% dos registros, ele aparece no campo avaliação. Notamos a ocorrência de formas híbridas, como em 32% dos casos a palavra aparece nos campos método e avaliação de forma conjunta. Em menor escala, o SA aparece nos campos conteúdo, método e avaliação em 5% dos registros, também aparece registrado nos campos conteúdo e método em 2% das ocorrências.

Dessa forma prevalece nestes documentos concepções de seminário que remetem à área de Metodologia de Pesquisa (SEVERINO, 2000; LAKATOS & MARCONI, 1992; VEIGA, 2002) que concebe o seminário como uma técnica. Assim o gênero exerce uma função comunicativa relacionada ao ensino-aprendizagem e avaliação na maioria dos casos, o problema é que em mínimas ocorrências, que perfazem 7%, podemos inferir que ele foi concebido como objeto de ensino.

PRÁTICAS EM FOCO: O TRTAMENTO DIDÁTICO COM O SA

Nesta seção, apresentamos os dados gerados por meio de questões objetivas que permitiram descrever a prática, destacando o tratamento didático da oralidade na produção do gênero. Nosso parâmetro de análise é o modelo didático que apresentamos e as perspectivas de ensino, nosso intuito é contribuir com reflexões teórico-metodológicas sobre a didatização e ensino do SA em cursos de Bacharelado.

Os dados estão apresentados num gráfico seguido das respectivas análises.

Orientação

Na primeira seção de análise de dados ficou claro que o SA ainda é muito presente na tradição da comunidade universitária em foco, pois nossos dados apontaram que em 33% dos planos de ensino ele é mencionado. Contudo, alguns autores como Bilro e Costa-Macieli (2017); Dolz *et al* (2011) e Vieira (2007) asseveram que a sua proposição nem sempre é acompanhada por um trabalho didático direcionado. Em outras palavras, nem sempre as orientações privilegiam a complexidade do gênero.

Quanto à existência de orientações, observamos que 86,2% dos sujeitos afirmaram ter recebido orientações a respeito

das condições de produção. Somente 13,8% afirmam não ter recebido, ou seja, as instruções existem e procuramos checar se abarcam especificidades da comunicação oral.

O meio mais utilizado para as orientações é a própria aula, visto que 77% dos sujeitos declararam ter recebido orientação face a face, em escala bem menor é declarado o documento escrito por 9% dos participantes. Em seguida, 8% deles declararam ter recebido orientações via documento online, provavelmente pelo Ambiente Virtual da universidade e outros 6% declararam não ter recebido orientação. Este último dado diverge do apresentado anteriormente (13,8%), devido o engano de alguns alunos que, mesmo afirmando não receber orientação, não assinalaram a opção correspondente.

Quanto ao fato de as orientações face a face predominarem, entendemos que há uma informalidade na abordagem didática e indica que não há uma sistematização adequada de aspectos característicos da comunicação oral. Neste tocante, as autoras Bilro e Costa-Maciel (2017) afirmam que:

A inserção do seminário na perspectiva de objeto ensinável exige uma intervenção didática que aborde elementos essenciais à sua compreensão e à sua produção, que leve em conta as suas dimensões comunicativas, a partir de sua finalidade – transmitir um saber -, mas também que considere aspectos voltados ao conteúdo e aos elementos linguísticos e discursivos que compõem esse gênero. (op. cit. p. 289)

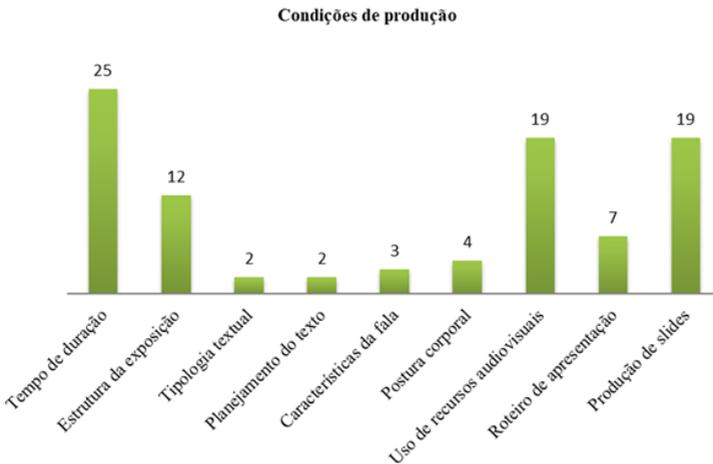
O uso de recursos didáticos como documento escrito e/ou online ajudaria os graduandos na apreensão das habilidades orais, haja vista a complexidade apontada na revisão teórica. Contudo é importante identificar os aspectos que realmente precisam ser trabalhados, ou seja, é necessário selecionar, dentre os aspectos abordados no modelo didático, aqueles que atendem a necessidade da turma (DOLZ *et al*, 2011). No próximo tópico, passamos em revista as condições de produção orientadas.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Conforme as considerações de Billo e Costa-Maciel (2017), inspiradas nos PCNs, o Seminário “é regido por convenções pré-estabelecidas, precede de um controle mais consciente do comportamento linguístico e exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático” (op. cit. p. 288). As mesmas considerações se aplicam ao Ensino Superior, pois na educação básica o trabalho dos gêneros orais ainda carece de maior aplicação na realidade das salas de aula, ou seja, o professor não pode presumir que os alunos sejam proficientes na comunicação oral (NASCIMENTO *et al*, 2018)

Mediante tais considerações, passamos a investigar as condições de produção que constam no gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Orientações das condições de produção



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na primeira observação, já é possível perceber a disparidade na qualidade das orientações. O que salta aos olhos é que as orientações sobressalentes no gráfico (tempo, recursos audiovisuais e produção de slides) remetem a pressupostos advindos da Metodologia de Pesquisa como Lakatos e Marconi (2003), Severino (2007) e de Técnicas de Oratória (LACERDA, 2014), o que mesmo sem uma pesquisa formal identificamos na

cultura dos cursos em evidência e constatamos isso nos planos de ensino.

Quanto à estrutura da exposição, foi mencionada como uma das orientações por 12 sujeitos. Dessa forma, entendemos que o ensino da estrutura do gênero não tem sido privilegiado nas orientações de forma satisfatória.

O Roteiro de apresentação: aparece numa quantia de sete das respostas, ou seja, poucos sujeitos receberam essa orientação. Esta é importante, pois ajuda os alunos a desenvolverem as habilidades de leitura, interpretação, análise, sumarização, síntese e organização. Como vimos, tais habilidades são importantes no processo de retextualização para a exposição (SILVA, 2013). Neste sentido, os alunos pesquisam em diversas fontes e precisam escrever um texto de suporte para a apresentação que, geralmente, é produzido em slides e projetado no *Datashow*.

A tipologia textual que predomina no seminário acadêmico é a expositiva (DOLZ *et al*, 2011) e em alguns contextos a argumentativa (MARCUSCHI, 2008). No trabalho dos gêneros orais formais é necessário trabalhar suas características com os alunos, no entanto, apenas dois alunos declaram ter recebido esta orientação.

Planejamento do texto, ressaltando as diferenças de uso formal e informal da língua, se faz necessária uma orientação da forma de registro na situação de oralidade formal, o que é uma das evidências do letramento. Além disso, o texto oral apresenta especificidades semelhantes ao do texto escrito, mas que ocorrem de maneira diferente. Por exemplo, a coerência e a coesão textual do oral são realizadas por meio de “marcadores linguísticos”, conforme vimos em Silva (2018). Portanto, é necessária uma orientação deste aspecto para que o planejamento do texto seja realizado de forma consciente em sua tessitura. Contudo, nota-se no gráfico que apenas dois alunos afirmam ter recebido este tipo de orientação.

Agora nos atentamos para as orientações dos elementos não verbais (Dolz *et al*, 2011). Quanto aos elementos paralinguísticos, designados por características da fala, somente três sujeitos afirmam ter recebido orientação. Quanto aos elementos cinésicos os quais elencamos alguns no questionário e preservamos

com a designação de postura corporal no gráfico, observamos que somente quatro declaram ter recebido este tipo de orientação.

Notadamente, os elementos da lista de orientações que estão em déficit são os que se relacionam às especificidades de produção oral conforme expusemos no modelo didático. Assim, os dados apontam para uma concepção do SA que o toma como técnica ou método de ensino e desprivilegia a concepção enquanto gênero oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram que as concepções teórico-metodológicas subjacentes às práticas do SA são de perspectivas didático-pedagógicas que o concebem como técnica ou método de ensino. Isso ficou evidenciado quando identificamos que, na maioria dos planos de ensino em que o seminário está presente, seu registro ocorre nos campos método e avaliação.

Tais concepções se refletem na produção prática estudada, nas quais percebemos a carência de orientações que evidenciem as características do gênero oral e o privilégio de aspectos voltados à apreensão de conteúdos da disciplina. Isso também indica uma crença de que o graduando já possua proficiência de habilidades da comunicação oral, conforme apontam autores como Nascimento *et al* (2018).

As concepções e práticas evidenciadas apontam para o desconhecimento do oral como texto nos cursos de Bacharelado em foco e uma crença na naturalização do gênero (SCHENEUWLY e DOLZ, 2011). Assim, na maioria dos casos, o SA não é tratado como gênero, não é descrito em suas características próprias e os sujeitos se espelham uns nos outros, acatando experiências consideradas positivas.

Nesta ótica, precisamos repensar as concepções sobre o seminário e outros gêneros orais. Estes precisam ser concebidos como textos e suas características precisam ser reconhecidas por professores e graduandos. Além disso, precisamos reconhecer a integração entre oralidades e letramentos nas atividades do ensino superior. O processo de produção do seminário deixa isso bem evidente: na etapa de preparo, as pesquisas são realizadas em textos escritos e o grupo costuma se reunir e discutir sobre o tema,

na etapa de apresentação, o grupo expõe sobre o tema oralmente, mas usa suportes escritos para amparar a apresentação. Assim, entendemos que o reconhecimento do *continuum* das modalidades (MARCUSCHI, 2004) favorece um trabalho que respeita o uso real da língua e promove um agenciamento consciente na produção de gêneros escritos e orais.

Em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita na educação superior, este estudo tem potencial para contribuir com a ressignificação da prática educativa a partir de uma perspectiva de língua em uso que entende o papel da fala e escuta no processo de letramentos acadêmicos. Neste sentido, o seminário pode deixar de ser concebido apenas como técnica ou método e passar a ser entendido como gênero oral em suas especificidades, portanto passível de sistematização e ensino nos cursos de Bacharelado.

Referências

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (orgs.). **Oralidade em foco:** Conceitos, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos.** Teresina: GELNE, 2010a. p. 138-150.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “**Seminário**” mais que uma técnica de ensino: um gênero discursivo. Mimeo, 2003.

BILRO, F. K. da S.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da. Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Vol. 21, nº3, 2017, p. 287-306. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/17-Didatiza%C3%A7%C3%A3o-do-g%C3%AAnero-semin%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.

BUENO, Luzia. **Gêneros orais:** elementos linguísticos e não linguísticos. In: **I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa/SIMELP**, 2008, São Paulo. Anais do I SIMELP. São Paulo: USP, 2008. v. 1. Disponível em:

<http://dlcv.ffmpeg.usp.br/sites/dlcv.ffmpeg.usp.br/files/01_27.pdf> Acesso em: 11 jun. 2018.

BUENO, L.; ABREU, C. de J. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. In: **Synergies Brésil**, nº 8 - 2010 pp. 119-125. Disponível em: <https://gerflint.fr>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p.

FÉLIX, Regina Lúcia. **O gênero exposição oral**: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.- 8 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005.195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LACERDA, G. **Oratória** (apostila). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/FGV, 2014.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos

básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2008. 296 p.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

NASCIMENTO, D. D. et al. As diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar para o ensino/aprendizagem do

gênero na educação básica. Anais do **Simpósio Internacional de Linguagens Educativas- SILE**, maio de 2018. Disponível em: <https://unisagrado.edu.br>. Acesso em 25 nov 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. **Com a palavra, o aluno**: processos de retextualização na exposição oral acadêmica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Francisco Aparecido de Almeida. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**: o gênero seminário em sala de aula. Dissertação (mestrado) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2018.

SILVA, Marcelo Clemente. **O Letramento Escolar**: descrição de uma proposta de ensino do Seminário. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007

EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM TRÊS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO²¹

LOPES, Dalzilene Oliveira Bernardo²²
MENEZES, Catarina Benedita de Souza²³

INTRODUÇÃO

Muito se fala da Educação de Tempo Integral, a qual prevê uma formação completa do indivíduo: cognição, emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade e muitas outras. Também é sabido, que o Ministério da Educação (MEC), pretende implantar em todas as escolas Brasileiras este tipo de Educação.

O conceito de Educação Integral no Brasil, surgiu no início do século XX, através de educadores e até alguns pertencentes a matrizes político-ideológicas, católicos, anarquistas e integralistas. Mas foi em Salvador na Bahia, década de 1950, com Anísio Teixeira, que se implementou o primeiro projeto de educação integral brasileira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Daí em diante, houve diversas tentativas, em vários estados de implantar a Educação de Tempo Integral, mas a maioria delas fracassaram. Com esta constatação de que o motivo principal desse fracasso pudesse ser o fato de que a implantação da educação integral foi estipulada de cima para baixo, a partir daí então, foi desenvolvido um programa de escolarização de tempo integral, que preparasse as escolas para instalação permanente da educação de tempo integral. Esse seria o Programa Mais Educação, aderido hoje, por muitas escolas da rede pública brasileira, mediante a participação da comunidade e financiado pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

O PME, através de meios de sensibilização, busca estimular, incentivar e apoiar projetos ou ações de articulação de políticas

²¹ Artigo extraído da dissertação de mestrado: EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM TRÊS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO.

²² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos-PY.

²³ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos-PY.

sociais e implementação de ações socioeducativas que são oferecidas de maneira gratuita para crianças, adolescentes e jovens de todas as escolas aderidas ao Programa.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral foi instituída nas escolas públicas brasileiras por meio de uma variedade de documentos oficiais e legislações, e colocados em prática dentro dessas escolas através dos programas formulados para a educação básica, com o propósito maior de atender à educação em tempo integral. E, de acordo com essa legislação brasileira, a educação de tempo integral, pode estar vindo para ficar, pois sua implantação em todas as escolas da rede pública brasileira será uma questão de tempo. E o papel dessa escolarização de tempo integral que está sendo implementadas nas escolas por meio de programas educacionais, tem sido justamente, o de abrir caminhos para que esta educação se estabeleça definitivamente conforme rege a legislação que a regulamenta.

Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 :

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como se pode observar, a Constituição Federal garante ao aluno uma educação que lhe desenvolva plenamente como pessoa.

Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O artigo 227 da Constituição federal vem reforçando o direito do aluno a uma educação integral, denominando e responsabilizando todos os envolvidos nesse processo:

Artigo 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Depois do direito à educação plena do aluno se tornar lei, através da Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também reforça em alguns artigos, o direito do educando a educação integral, enfatizando ainda, a importância de aprender além do âmbito da escola. E o direito à educação plena, contida na constituição está também presente no ECA, artigo 53, e endossa ainda o direito a uma educação que o prepare para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho

O estatuto se junta também a Constituição Federal, e reforça o conceito de educação integral, quando cita no artigo 59º, que os municípios, estados e União devem estimular, facilitar e destinar recursos que possibilitem o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer voltados para a infância e juventude.

Sendo assim, vale a pena analisarmos o que diz esses dois artigos, e a consonância entre eles:

Art. 53º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes (...) o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua

residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...) Art. 59º. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Também está expressa na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), a obrigatoriedade da educação integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Art 87. 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Também não podemos de deixar de mencionar a importância da legislação que assegura a educação integral: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) o decreto nº 6.253/07 e decreto nº 6.094/07, que se faz presente no manual do Programa Mais Educação, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

QUESTÕES ÉTICAS

Esta pesquisa não ofereceu riscos, por se tratar de um estudo observacional, sendo mantido o sigilo na identificação dos sujeitos de pesquisa e demais questões éticas preconizadas na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do CNS.

FORMA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As informações coletadas são apresentadas em tabelas simples de frequência percentual, que refletem os resultados da

pesquisa aplicada a alunos e professores. O nível de análise que foi usado para comparar os resultados obtidos para cada variável é o interpretativo.

Abaixo estão os resultados retirados de tabelas e gráficos elaborados a partir das respostas dos envolvidos. A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal da capital de Rondônia, Porto Velho, no qual, foram identificadas por: escola mais nova, escola intermediária e escola mais antiga.

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscamos, nessa pesquisa, através da opinião expressa nos questionários e entrevista informal, com os alunos, pais, professores, gestores e coordenadores das escolas envolvidas, quais são os avanços que o Programa Mais Educação trouxe para as escolas e se essas escolas tiveram algum tipo de retrocesso e quais foram eles.

A pesquisa também deixa registrada a satisfação das escolas e seus envolvidos como também as frustrações e insucessos, e, algumas informações aqui contidas, foram registradas através de conversas informal, como já dito, através até mesmo de “desabafo” dos entrevistados. Por isso, foi registrado de maneira a reproduzir exatamente como o expressado no depoimento daqueles que colaboraram com a pesquisa. Todas as questões levantadas foram com essa finalidade, de registrar a contribuição trazida pelo PNME as escolas e o que está falho, ou, mesmo impede a escola de avançar.

ANÁLISE DA RESPOSTA DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Podemos observar que o que leva os alunos a decidirem participar das atividades do PME, é por que querem melhorar a aprendizagem ou porque consideram as atividades oferecidas na escola atrativa, tanto é, que todos os alunos entrevistados dizem gostar de participar do PME, ou seja, participam por livre e espontânea vontade, não por vontade da família ou força maior.

Os motivos que os levam a essa participação são variados, uns porque almejam, ou acreditam, melhorar a aprendizagem,

outros porque são atraídos pelas variadas atividades oferecidas ou mesmo porque querem passar mais tempo na escola.

Fica evidente, na pesquisa, que a preferência da grande maioria dos alunos, é pelas atividades complementares ou de campo, em comparação com as atividades de acompanhamento pedagógico, mas tem uma minoria que considera as duas modalidades de atividades no mesmo grau na sua preferência.

Grande maioria dos alunos, exceto uma minoria de 25% da escola mais nova, 3% da mais antiga e 1,43 da intermediária da, dizem ter melhorado na aprendizagem, com a participação do Programa Novo Mais Educação/ PNME. No entanto, também enumeraram pontos negativos, tais como: estrutura física inadequada da escola para oferta do PME, a qualificação dos professores (monitores), que os acompanham, e consideram pouco, o tempo que passam na escola no contraturno.

ANÁLISE DA RESPOSTA DOS PAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Grande maioria dos pais dos alunos que participam do PME, aprovaram as atividades do Programa oferecidas na escola e, consideram que tem sido bom para seus filhos, trazendo algum tipo de benefício. Dentre os motivos da aprovação estão os seguintes fatores: tem contribuído para melhorar a aprendizagem e o comportamento de seus filhos, evita que as crianças fiquem nas ruas e incentiva o gosto pelos estudos. Os pais da escola mais nova, com um percentual na casa dos 11% não aprovam o programa o considerando ruim, frustrando-se com o PME, dizendo que ele não atingiu os resultados que esperavam em relação a seus filhos.

No entanto, grande parte dos pais que se dizem satisfeitos com os resultados do PME e os que não estão, todos apontam fatores na estrutura física e pedagógica do mesmo que precisa melhorar, tais como: adequação da estrutura física da escola, aumento da carga horária, oferecer uma variedade maior de atividades e investir em professores qualificados – já foi comentado acima, que, os professores (monitores) do Programa são universitários ou pessoas com habilidades afins.

A pesquisa também aponta para uma quantidade menor de pais (Escola Intermediária 28,57% e Escola Mais Antiga 20%) que estão totalmente satisfeitos, considerando que o Programa não precisa melhorar em nada.

ANÁLISE DA RESPOSTA DOS GESTORES, DOCENTES E COORDENADORES DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Em relação à questão de de que houve melhorias em algum aspecto na escola a partir da adesão a escolarização de tempo integral 100% das integrantes entrevistados responderam que sim. Identificaram essas melhorias sendo na aprendizagem e no comportamento dos alunos, na redução do índice de evasão, qualidade da merenda ofertada na escola, aquisição de bens materiais, mas, cada uma em proporção diferente, ou seja, na escola com menor tempo de adesão a ênfase maior foi na qualidade da merenda com de 40% das opiniões seguido da aquisição de bens materiais, com um pouco mais de 30% na opinião dos entrevistados. Já a escola mais antiga na adesão, também concorda que houve sim melhoria em todas essas áreas, mas o que prevaleceu foi o aspecto negativo em relação ao espaço físico da mesma, concordam em quase 70% dos entrevistados que esse foi um ponto negativo marcante.

Os pontos negativos que aparecem de comum acordo entre as três escolas são referentes a falta de espaço físico adequado para a realização das atividades no contra turno e acomodação dos alunos para suas necessidades básicas, como descanso, banho e vestiário. E enfatizaram que devido a isso alguns alunos matriculados no programa desistem do contraturno, mas o fato interessante é que apontam para índices de evasão geral da educação básica como tendo diminuído, devido a um maior envolvimento dos alunos nas atividades diferenciadas que a escola passou a oferecer nas atividades do contra turno. Consideram, ainda, o ressarcimento dos colaboradores insuficiente para alimentação e transporte adequado. Reclamam do atraso na liberação do recurso destinado pelo governo federal para efetivação das atividades.

CONCLUSÃO DAS ANÁLISES

Abordar conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, não é algo tão simples assim, uma vez que se faz necessário um olhar analítico sobre suas diferenças e contradições desse tipo de educação, e, conseqüentemente levar em consideração as finalidades e as práticas que formam o perfil das escolas públicas pertencentes ao sistema público de educação brasileiro.

O processo de implementação da educação integral e em tempo integral em sistema de educação não acontece do dia para noite, mesmo porque a concepção dessa educação já ensaia se estabelecer no sistema educacional brasileiro desde o século XX, e quando ela vem a fazer parte da prática de uma escola, vem para atender uma demanda, e já vem derivada de experiências já vividas e que atenderam a diferentes propósitos e concepções de educação integral, e que agora, no atual sistema e realidade implantada, será “re-experimentada” com um propósito de se aperfeiçoar e atender ao propósito no qual foi pensada. Diante disso, não é por menos que o debate atual sobre essa educação é fundamentado por uma multiplicidade de finalidades, concepções e práticas dela.

A escolarização de tempo integral, se efetiva nas escolas da rede pública brasileira através do Programa Mais Educação, criado em 2007, e que vem sofrendo alterações em sua estrutura a cada mudança de governo, e atualmente, apresenta-se como Programa Novo Mais Educação. Nesta política de ampliação da jornada escolar, o governo federal põe em prática o referido programa que vem efetivar a escolarização de tempo integral nas escolas públicas do seu sistema educacional. Além do objetivo de ampliação dos tempos e espaços da educação integral, o programa assume um modelo focal, de tipo compensatório, dirigindo ações para populações em situação de risco e a escolas e territórios com vulnerabilidade social (BRASIL, 2007).

Com isso, buscamos, nessa pesquisa, através da opinião expressa nos questionários e entrevista informal, com os alunos, pais, professores, gestores e coordenadores das escolas envolvidas, evidenciar que tipo de mudanças ou efeitos dessa escolarização de tempo integral, representada pelo Programa Novo Mais Educação – PMNE, o que trouxe para as escolas e em que medida esses efeitos

contribuíram para que houvesse avanço ou retrocessos nessas escolas, e quais foram eles.

Em relação a questão de efeitos de melhorias trazidas pelo Programa Novo Mais Educação, que se caracterizam avanços, esses foram notados dentro das três escolas, seja de cunho material ou na aprendizagem dos alunos, em algumas, de maneira mais intensa como é o caso da escola mais antiga e a intermediária, apontam para melhorias na aprendizagem, no comportamento dos alunos, evasão e aquisições materiais, instrumentos necessários que contribuem para o alcance dessas melhorias.

A opinião das três escolas são expressadas com intensidade diferente uma da outra, de forma que as mais antigas em tempo de adesão, admitem perceber mais efeitos positivos do que a mais nova no processo, situação essa compreensível, pois obedece uma lógica sequencial e que é perfeitamente compreensível pelo fato de que as escolas mais antigas no processo de adesão a escolarização de tempo integral já terem um tempo maior de experiência com o Programa, do que a mais nova que expressa uma maneira mais tímida na visão dos efeitos de melhorias educacionais, focando mais nas materiais como melhorias na qualidade da merenda e aquisições materiais, mas essa escola com um tempo menor de escolarização de tempo integral consegue distinguir efeitos positivos no aspecto educacional, apontam uma redução no índice de evasão. Essa diferença de opinião entre as escolas envolvidas, segue como anteriormente já foi dito, a ordem natural na sequência cronológicas das adesões, o que é facilmente compreendido.

Em se tratando de efeitos negativos, que se caracterizam por retrocessos, e que se instalaram no cotidiano da escola com a oferta da escolarização de tempo integral, representada pelo Programa Novo Mais Educação/PNME, o mais apontado pelas escolas participantes da pesquisa foi a questão das instalações físicas inadequadas, o que já era de se esperar, pois, as escolas públicas brasileiras não foram projetadas para atender educação em tempo integral, e com o aumento da demanda por turno, acaba se perdendo espaço (físico) e ganhando se improvisos, instalando se um clima de desconforto aos alunos, professores e demais funcionários.

Ressalta-se que, por motivo dos espaços serem, na maioria da vezes improvisados para atender os alunos do contraturno, quando não há espaço para eles, acaba se por descumprir uma exigência importantíssima que requer uma escola com tempo integral, ou seja, uma criança que passa a maior parte de seu tempo na escola, no mínimo sete horas do seu dia, necessita de um ambiente preparado para esse fim, espaços onde possa descansar, fazer sua higiene adequada (banheiros com chuveiros e vestiário), uma sala adequada para realizar as atividades, pois em algumas situações, não existem salas para essas atividades extras, as mesmas são realizadas em locais improvisados como refeitório, sala de vídeo, pátio, quintal da escola e outros. Com isso, o rendimento desse aluno, que poderia ser melhor, não atinge o esperado, devido ao enfado, sendo esse um dos motivos que leva o aluno do PNME evadir. Situação essa que acaba por se tornar contraditória no que diz respeito a uma das finalidades da política de educação integral, no que diz respeito a ampliação do tempo e do espaço.

Nesse caso somente o tempo de permanência para esses alunos na escola foi ampliado, por que em nenhuma dessas escolas foram realizadas obras de ampliação do espaço para acomodar a necessidade desses alunos que ficam no contra turno, e até o momento não ouviu dizer de nenhuma dessas escolas atendidas pelo programa que tenha sido contemplada com obras de ampliação do espaço, em virtude da ampliação do tempo de permanência desses alunos na escola. Isso se configura em retrocesso, pois a qualidade dos espaços ofertados para os alunos realizarem suas atividades, ficou pior do que quando antes da oferta da escolarização tempo integral.

Outro ponto, não bem visto pelos participantes da pesquisa, é que alguns desses colaboradores – não generalizando, pois foram encontrados também colaboradores habilitados e experientes –, em especial, de acompanhamento pedagógico, não serem habilitados para na função, e por falta de habilitação e experiência, pois a maioria é universitária ainda, e isso pode apresentar falhas na maneira como ministram as aulas, motivo de reclamação de alguns pais, até professores de alunos por estes acompanhados.

Mas como já foi dito, esses, são apenas voluntários, não recebem salário pelo que fazem, apenas ajuda de custo para transporte e alimentação. Mas onde fica a parte que garante o direito da formação continuada e valorização do profissional da educação? Como um aluno pode evoluir na qualidade da educação, se ao sair do seu turno de educação básica, parte para o contraturno para receber aulas de acompanhamento pedagógico, esperando fortalecer o aprendizado recebido pelo seu professor graduado, mas o conhecimento e prática do seu “professor” do contraturno, em algumas ocasiões, não chega a ser suficiente para lhe tirar as dúvidas, porque ele não tem uma formação ou quando muito ainda está em processo?

Mas realmente, esse seria um ponto para ser revisto pelos idealizadores do programa ou das políticas de escolarização de tempo integral, pois, se aquele que ensina não tiver domínio do conteúdo que transfere aos seus alunos, esse ensino acabara por sair deficitário. E, o domínio só se pode exigir de alguém que foi qualificado e habilitado para tal fim.

Outro ponto negativo apontado foi a questão do atraso na liberação do recurso para dar andamento nas atividades, ou seja, que as financia. Como o recurso é liberado por parcelas, na maioria das vezes duas, os atrasos atrapalham pois não se pode dar uma continuidade das atividades que muitas vezes ultrapassam de um ano letivo para outro, tendo sua finalização no ano seguinte.

E o ponto mais prejudicial é quando as atividades têm que ser interrompidas pela metade, devido à falta do repasse de recurso, então há uma descontinuidade, um prejuízo, às vezes, irreversível, em tudo aquilo que já haviam aprendido ou desenvolvido, muitas vezes tendo que recomeçar tudo, e outros alunos nem recomeçam, pois perdem a motivação de retornar ao programa ficando como evadidos.

Outros, não conseguem terminar o que começaram, quando as atividades ultrapassam de um ano letivo para o outro, pois muitas vezes tem que mudar de escola e ficam como transferidos, mais não concluem, ou seja, por que sua nova escola não tem o programa, as atividades desta são diferentes da qual era oferecido na antiga escola, ou não ter disponibilidade de vaga no PME da nova escola ou por que o desenvolvimento das atividades

não acontece igual, pois cada uma tem a sua maneira de desenvolver os trabalhos, cada monitor tem sua peculiaridade em ministrar sua aula. Enfim, são inúmeros os motivos que levam esse aluno a desistir de uma atividade que havia iniciado e que poderia ter chances de concluir se houvesse tempo hábil para isso.

Outro ponto que merece atenção nesse processo, é em relação aos benefícios destinados as escolas inseridas nesse processo. Esses, estão assegurados por lei através da Portaria MEC de nº 1.144/16, no qual concentra esforços na melhoria da aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para os alunos do ensino fundamental, que também amplia a jornada escolar desses alunos e adolescentes do ensino fundamental. O recurso financeiro é repassado através do FUNDEB diretamente para as contas bancárias das unidades executoras das escolas inseridas no processo.

Sendo, cada voluntário (L.Portuguesa e Matemática – mediadores) recebe 150 reais para 15 horas semanais e 80 reais para turmas de atividades complementares (facilitadores), por turma, durante oito meses nas escolas urbanas. As escolas rurais recebem 50% a mais desses valores. Já as escolas com carga horária de 5h semanais será pago de ressarcimento 80 reais por mês para as turmas de acompanhamento pedagógico. E para as rurais, 50% a mais desse valor.

As escolas receberão recursos adquirir de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares, sendo 15,00 reais por aluno, escolas urbanas e rurais, com carga horária de 15 horas. As escolas com carga horária de 5 horas semanais o valor tem de 5,00 reais por aluno, cujos valores serão anuais.

A visão dos gestores diante da implantação do programa de escolarização de tempo integral, expressa através de entrevistas e conversa informal, é de que, houve muitos ganhos para os alunos, professores e comunidade escolar. A escola em tempo integral é um espaço no qual, apesar das dificuldades encontradas, tais como espaço físico inadequado, é possível a criação de um ambiente harmonioso e integrado que favoreça ao aluno se beneficiar da educação integral em tempo integral.

As atividades ofertadas e implementadas, e efetivadas por repasses financeiros diretamente a escola, permite que o aluno vivencie mais intensamente a dimensão social de forma prática, aprende a viver convivendo; a vivência das experiências educacionais, em ambientes que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem, também favorece o cultivo da alegria que acontece quando o aluno socializa seus conhecimentos com outros da mesma forma que recebe num ambiente que favorece a alegria do aprender. Tal convivência possibilita ao aluno desejo de continuar aprendendo ao longo da vida. A escola em tempo integral com educação integral possibilita qualidade de vida para muitos que carecem e jamais alcançariam, se não fosse por esse meio.

A opinião, da maioria, dos pais dos alunos que participam do programa de escolarização de tempo integral, consideram que tem sido bom para seus filhos, citam que o programa tem contribuído para melhorar a aprendizagem e o comportamento de seus filhos, evita que as crianças fiquem nas ruas e incentiva o gosto pelos estudos e a merenda oferecida é de qualidade melhor.

Uma minoria não aprovou o programa o considerando ruim, afirmando que o mesmo não atingiu os resultados que esperavam em relação a seus filhos. É comum aos pais das três escolas apontarem fatores que consideram negativos, tais como, a estrutura física da escola que precisa melhorar para atender os alunos. E sugerem o aumento da carga horária do programa, o oferecimento de uma variedade maior de atividades e investir em professores qualificados. Os pais da escola mais nova na adesão, estão totalmente satisfeitos, considerando que o Programa não precisa melhorar em nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, nesta pesquisa, a partir da análise dos documentos norteadores da implementação da educação em tempo integral na rede municipal e dos discursos dos sujeitos envolvidos na experiência, quais foram os efeitos positivos que permitiu a escolar avançar na qualidade dos serviços ofertados, e estes podem ser aproveitados como pontos fortes do programa, podendo até mesmo serem alvos para novas políticas voltadas para essa educação. E o que diz respeito aos efeitos negativos,

evidenciados, que levaram a escola a retroceder em alguns pontos, também, servirão para uma reflexão sobre a necessidade de mudanças necessárias para que a educação de tempo integral se concretize e avance na realidade e na prática das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, observa-se que a perspectiva “integradora” presente nos objetivos da proposta da educação nacional, visto que tendem a promover a educação através da articulação entre diferentes projetos, atividades e governos locais. Trata-se de uma visão educacional que fundamenta as experiências contemporâneas, na medida em que os diferentes espaços, territórios e sujeitos articulados são produtores de conhecimento e promovem uma perspectiva de educação integral.

Nessa compreensão, importa entender que esta perspectiva possui fundamentos próprios que sustentam sua construção bem como sua manutenção. Desse modo, evidenciamos a oportuna articulação que dispomos entre a concepção contemporânea de educação integral e os aportes teórico-metodológicos realizados no campo, ainda em construção.

Finalmente, recomendamos algumas sugestões que possam vir a contribuir na implementação da educação de tempo integral nas escolas da rede municipal de Porto Velho - Rondônia, quais sejam: investir na formação (continuada) do professor da educação básica com escolarização de tempo integral e voluntários dessa educação. Investir na divulgação da qualidade e quantidade da alimentação ofertada para os alunos inscritos no programa de escolarização de tempo integral, com a intenção de aumentar o número de interessados por esta escolarização, almejando os efeitos de melhorias na aprendizagem e diminuição da evasão dos alunos da educação básica.

É essencial que haja uma rotina de planejamento integrado, de toda a equipe envolvida e voluntários para atingir melhor aproveitamento e rendimento das ações, envolvendo nesse processo a avaliação dessas ações e resultados.

Em se tratando do efeito negativo de infraestrutura e espaço físico inadequado, sugere-se a implementação de políticas públicas voltadas para essa situação, implementadas pela

comunidade escolar, secretaria de educação e autoridades políticas locais.

Referências

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espços de um justo e digno viver.** In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 34-35.

BEZERRA, Juliana. **Estatuto da Criança e Adolescente ECA.** Disponível em <https://www.todamateria.com.br/autor/juliana-bezerra/>; Acesso em: 26/02/018.

Brasil, [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p

CANDAUI, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARLINI, Herb. **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP).** In: MOLL, Jaqueline, et al. (Orgs.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. 2010.

CEDECA – RIO DE JANEIRO **Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente** Rio de Janeiro – RJ – Brasil, 2017.

Coll, C. (2004). **Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e de aprendizagem.** In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação, II, Psicologia da educação escolar** (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.

FARIA, L. Prefácio. In: **MOLL J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 20.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional – Formação para a mudança e a incerteza.** 4ª edição. São Paulo. Cortez, 2001, 2004 (Coleção questões de nossa época).

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** Rio de Janeiro, Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: **política, cultura e poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Disponível em

<https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>; Acesso em: 12 nov. 2018.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Júlio. **Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28. 2012, Águas de Lindoia. Anais. Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012.

MENEZES, J. S. S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento...** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SPECULAE: UM CONTO DESCOLONIZADOR

FERREIRA, Joelma Bezerra²⁴
CAMPOS, Daniel Aurélio Pereira²⁵
CAMPOS, Elisângela de Jesus Gomes²⁶

INTRODUÇÃO

No conto *Speculae* apenas dois personagens são apresentados nominalmente, Tomlinson e seu amigo Hill, personagens que têm por referência seus homônimos no jornalista inglês Henry Major Tomlinson e seu companheiro e guia de viagem estadunidense Hill, que empreenderam uma viagem pela Amazônia brasileira no início do século XX, a bordo do navio *Capella*.

O autor criou um narrador onisciente e utiliza-se por vezes do discurso indireto livre, o que permite um avanço cada vez maior para o interior da mente do protagonista, trazendo à luz seus sonhos, anseios e ilusões. O enredo aborda a viagem de Tomlinson, que na ficção ganha características de viagem heroica, homérica, do civilizado (o herói grego livre, como Ulisses) por terras apenas sonhadas e narradas por outros viajantes de forma fantástica e recheadas do maravilhoso, a terra das guerreiras Amazonas, de rios sem fim, de florestas exuberantes, o verdadeiro Jardim do Éden na terra.

A viagem entre Belém e Porto Velho, a bordo do navio *Capella*, pelos rios Amazonas e Madeira é o espaço físico – sendo o único local mencionado a ilha de Jurupari, ilha esta que atrai a atenção de Tomlinson. O espaço psicológico é composto pelas reflexões sobre o mundo capitalista ocidental, do qual o viajante acreditava estar se afastando, com suas chaminés poluidoras e ruas sujas abarrotadas de pessoas que como máquinas, menos ainda, como engrenagens andam sem sentido nem consciência – acreditando assim, como contraponto, estar indo para contemplar

²⁴ Mestranda em Estudos Literários (UNIR). E-mail: elmaifb@yahoo.com.br

²⁵ Mestrando em Estudos Literários (UNIR). E-mail: camposdap@hotmail.com

²⁶ Mestranda em Estudos Literários (UNIR). E-mail: lisangela52@hotmail.com

a natureza em toda sua exuberância, não sabendo que a Amazônia que ele buscava era também uma construção narrativa do próprio mundo que ele buscava se afastar.

A viagem na ficção é, durante a maior parte do conto, psicológica, introspectiva, e torna-se reflexiva na medida em que o conflito se instala, no exato momento em que se introduz a leitura do livro *Inferno Verde*, de Alberto Rangel, que desde a ilustração da capa com uma indígena que sangra amarrada a uma árvore, faz o herói concordar que não se trata do Éden, o paraíso, mas do inferno.

O desfecho se dá quando o herói consegue enxergar “as marcas de um mundo agonizante” (ROCHA, 2015, p. 73) à sua volta, e entende que faz parte de tudo, que é formado por tudo, que é tanto uma engrenagem da máquina tribal do mundo ocidental capitalista quanto um caboclo amazônida remando e sendo a ponte entre dois mundos, não passando de um *speculum* vazio em sim mesmo, que reflete e recria todo o cosmo, a Via Láctea, as estrelas, a Inglaterra, a Amazônia e o navio *Capella*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo optou-se por analisar o conto *Speculae* a partir de autores das correntes teóricas dos estudos pós-coloniais e decoloniais – sem buscar distinguir as duas correntes em quesitos epistemológicos, mas frisando o ponto em que ambas as correntes convergem: o embate anticolonialista.

Os estudos pós-coloniais/decoloniais não abandonam a obra nem o autor, mas problematizam criticamente as relações coloniais e imperiais que permeiam o texto literário intrínseca e extrinsecamente. Sendo a literatura fruto da criatividade humana – a ficção com sua literariedade e linguagem imagética – não está isenta dos conflitos e forças que formam o humano que a produz, mesmo que inconscientemente. O enfrentamento político na obra e a partir da obra é fundamental para esse campo de estudos, sem esquecer, contudo, as lições de Antônio Cândido (2000), quando afirma que: “o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*” (CÂNDIDO, 2000, p. 6).

Dentre os grandes desafios a vencer são as definições conceituais, a exemplo do que significa imperialismo e colonialismo, para então poder combatê-las, seja no campo da literatura, seja nas ciências sociais como um todo. Inicialmente, buscar-se-á entender estes dois conceitos para então seguir para as análises.

A definição de imperialismo e seus desdobramentos tornam-se por vezes um terreno escorregadio, dentro da esteira histórica da construção de sentido de determinados vocábulos. De acordo com Raymond Williams (1921-1988) – acadêmico e crítico galês da corrente dos estudos culturais – tomar o imperialismo como “um sistema político no qual as colônias são governadas a partir de um centro imperial” significa que o fim do imperialismo ocorre com as independências das ex-colônias; porém, compreender o imperialismo como “um sistema econômico de investimento externo e de penetração e controle de mercados e fontes de matérias-primas, as mudanças políticas no status das colônias ou das ex-colônias não afetará muito a descrição do sistema econômico vigente como imperialista” (WILLIAMS, 2007, p. 221).

Edward Said (1935-2003) – intelectual palestino-estadunidense, crítico literário e ativista da causa palestina no conflito Palestina-Israel, da corrente teórica dos Estudos Pós-coloniais – define imperialismo de forma similar a Raymond Williams, afirmando que o termo imperialismo designa “a prática, a teoria e as atitudes de um centro metropolitano dominante governando um território distante”, contudo, amplia a carga conceitual do termo para além do viés político e econômico afirmando que “o imperialismo, como veremos, sobrevive onde sempre existiu, numa espécie de esfera cultural geral, bem como em determinadas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais” (SAID, 2011, p. 42-43).

Sendo o imperialismo uma prática, teoria e atitude, portanto uma postura, uma práxis, o colonialismo é a consequência, a vivência a partir dessa postura, a realidade atroz e horrorosa da implantação de colônias (SAID, 2011, p. 42), através de genocídios e extermínio de populações em massa e sujeição violenta dos sobreviventes. Por sua vez, a colonialidade do poder,

segundo Quijano (2009), sustenta toda essa realidade a partir do colonialismo, através da “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73).

A “esfera cultural geral” onde sobrevive o imperialismo, apontada por Said, e conseqüentemente a colonialidade do poder, inclui a literatura, tanto a poesia como a prosa – no caso específico de Said, prioritariamente nos romances, nas narrativas (SAID, 2011, p. 10-11). Nestes termos, uma literatura pode ser colonizadora – seja afirmando os valores do sistema imperialista, seja silenciando coniventemente sobre o tema – ou descolonizadora – onde apresenta-se uma postura crítica ao sistema imperialista colonizador.

O imperialismo, o colonialismo e a colonialidade, criam um dispositivo discursivo que classifica e justifica todos os horrores cometidos no processo a partir do mito, que segundo a filósofa brasileira Marilena Chaui (2000), é uma narração como solução “imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (CHAUI, 2000, p. 9).

Como hipótese inicial postula-se que o conto *Speculae* tenha o cunho pós-colonial/decolonial, a qual sendo verdadeira, verificar-se-á em que medida, quais os aspectos da construção narrativa determinam sua postura diante dos temas imperialismo, colonialismo e colonialidade.

UM CONTO PÓS-COLONIAL

No caso específico do conto *Speculae*, entende-se ele como sendo um desdobramento do exaustivo trabalho de tese doutoral (2011) e de tradução do relato de viagem do Henry Major Tomlinson, do qual resultou o livro *O Mar e a Selva* (2014). Assim, este conto é um ponto de convergência teórica e prática do autor amazônida Hélio Rocha, um intelectual colonizado na fase de produção de literatura de combate (FANON, 1968). Deve-se, portanto, tomar este conto como pós-colonial/decolonial, na medida em que constrói intencionalmente o personagem central e o enredo da narrativa através da ótica do colonizador, do viajante branco europeu, com um olhar maravilhado, vislumbrado não

com uma possível Amazônia real, mas com a Amazônia idealizada que aqui queria encontrar, como bem o destaca este fragmento: “(...) tudo isso flutuou, instantaneamente, na mente encantada daquele viajante londrino. Era daquela carta geográfica amassada e encardida pelo tempo, que ele visualizava o mundo (...)” (ROCHA, 2015, p. 67).

O personagem Tomlinson é apresentado como um herói que mescla características de Ulisses em sua odisseia por terras longínquas e recheadas de lendas como sereias, o monstro Cila, bruxas e ciclopes, com características de Robinson Crusó e seu ajudante Sexta-feira reconstruindo um feudo a partir da selvageria. O herói encontra-se em uma viagem aventureira pela lendária Amazônia com um ajudante estadunidense, Hill, através do majestoso rio Amazonas. Neste cenário é pertinente levar em consideração a afirmação de Italo Dutra (2016) quando analisou este mesmo conto de Hélio Rocha,

(...) não podemos esquecer o motivo de sua viagem rumo à Amazônia, pois durante séculos, o principal objetivo das grandes expedições foi descobrir, colonizar e explorar as terras conquistadas, uma vez que estrangeiro sempre traz consigo o olhar de suas origens (...). (DUTRA, 2016, p. 4)

Tomlinson tem a mente permeada por discursos etnográficos, botânicos, químicos, antropológicos etc., que o impulsionam a adentrar a paludosa selva e brumados rios. De início o personagem não percebe o lugar, não vê nem dialoga com outros passageiros, quer apenas encontrar “(...) as terras de outros viajantes, entre eles o famoso Orellana e sua comitiva enlouquecida; Raleigh, La Condamine, Wallace e Bates, com sua coleção de borboletas carmesim; Spruce, Spix, Martius e Wagley e do renomado Humboldt, o pai discursivo da Amazônia (...)” (ROCHA, 2015, p. 68).

Assim, Tomlinson encarna o papel do típico colonizador que não vê o *Outro*, a alteridade, mas *O* encobre (DUSSEL, 1993) com uma imagem estereotipada, idealizada, enxergando apenas aquilo que quer ver. Tomlinson é um amazonialista, um

colonizador com uma visão construída por outros colonizadores que o precederam, que recria e reproduz visões estereotipadas da Amazônia:

O amazonialismo é um conjunto de “conhecimentos” ou narrativas que inventa, descreve, classifica, cataloga, analisa de forma supostamente objetiva e mesmo científica a “Amazônia”, produzindo-a como um lugar no mundo da expansão dos impérios e do imperialismo: uma “Amazônia” ou a “Amazônia”, grafada pela escrita de distintos viajantes desde o advento da “modernidade”, esse significante que, no dizer de Stuart Hall, é “extremamente escorregadio” e deve sempre ser “utilizado com todas as aspas possíveis”. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 77)

De repente, na grande reviravolta do conto, Tomlinson toma um choque de realidade através da leitura de mais um livro, desta vez um livro escrito por um brasileiro de vivência amazônica, *Inferno Verde*, de Alberto Rangel, leitura que o conduz à catarse e a abrir os olhos a fim de enxergar quem é e onde está. Contudo, continua a ser constituído a partir dos olhos dos outros, através de mais um livro, evidenciando seu academicismo, ao mesmo tempo não deixa por completo de ser o si mesmo, ainda que se entregando ao esquecimento de si:

Continuou a leitura de um livro que havia comprado em Belém do Pará. Era um livro de capa dura. Nela havia a imagem de uma mulher indígena com perfurações no corpo, de onde escorria a seiva da vida. Com letras garrafais o título – *Inferno Verde*, de Alberto Rangel. No mesmo instante, Tomlinson percebeu que Humboldt tinha sido ouvido plenamente. Não fora assim que ele havia concebido a Amazônia? Como *Green Hell?*

Para o leitor, aquela imagem deveria ser compreendida como metáfora da *Hervea Brasiliensis*, de onde o seringueiro extraía leite e mel; ou o sofrimento e genocídio dos povos da floresta – (lembre-se, leitor, das atrocidades ocorridas no rio

Putumayo contra os huitotos, boras, andoques e muinanes); ou a colonização das terras estrangeiras por homens de além-mar; ou o assassinato da Mãe-Natureza. (ROCHA, 2015, pp. 69-70).

A partir desse ponto, o narrador onisciente, através do discurso indireto livre, dentro da psique do personagem, fala ao leitor com um tom de crítica àquilo que ficou para trás, o mundo ocidental capitalista com sua máquina tribal de moer gente – mundo que o formou e treinou seu olhar para ver de um modo próprio –, o foco passa a ser introspectivo e retrospectivo, o mundo moderno urbano do qual sente aos poucos distanciar-se, não o mundo idealizado da selva:

Londres continuava com suas chaminés de fábricas exalando um vapor negro, fuliginoso e doentio. As ruas lamacentas de Swansea continuavam cobertas pela neve derretida e pelo pó de carvão dos inúmeros cargueiros ancorados naquelas docas fantasmagóricas. Glasgow e Sheffield ainda emitiam seus estrondos terríveis de suas inúmeras casas de fundições de aço. Havia uma fileira de navios ancorados nas margens lúgubres de um cais quase indistinto devido à neblina marítima. Londres com suas docas sombrias transitadas pelos marinheiros e carregadores escravizados pelo sistema que, na opinião de Tomlinson, era implacável e destruidor. As ruas Leandenhall e Fleet ainda estavam abarrotadas com lojas, tabacarias, bares e homens, mulheres e crianças que andavam apressados, como que perdidos em um mundo estranho e devorador. (ROCHA, 2015, pp. 70-71)

Como em toda tragédia grega o herói passa por uma catarse – uma purgação, purificação da alma. Se os livros e leituras de seu mundo o formaram, a leitura do livro *Inferno Verde*, de Alberto Rangel, um brasileiro de vivência amazônica, o levou ao contato com o cosmo e regressou enxergando “as marcas de um mundo agonizante”, enxergando a Amazônia, em sua grande alma – mahatma. O personagem inicia um processo de apagamento de si,

de distanciamento psicológico do eurocentrismo que o constituía. Passa a perceber o caboclo amazônida remando e singrando o rio Madeira como ponte, representando o diálogo/ponte entre dois mundos separados como as margens do rio, como ele mesmo se tornava, um amalgama, uma identidade híbrida.

A sentença a qual afirma que Tomlinson passou a poder ver “as marcas de um mundo agonizante” remete mais uma vez a Said, pois o que o teórico afirma da literatura de Joseph Conrad quanto a “(...) permitir que o leitor veja que o imperialismo é um sistema. A vida num campo subordinado da experiência é marcada pelas loucuras e ficções do campo dominante (...)” (SAID, 2011, p. 20), pode ser atribuído ao conto de Hélio Rocha que produz esse abrir de olhos não apenas no leitor, mas o faz através da catarse do herói – produzindo o efeito tão sonhado pelos povos colonizados, que o colonizador percebesse as atrocidades que produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Speculae é um conto descolonizador, mas não se resume a esta constatação. Apresenta uma reflexão sobre as ações de ver e enxergar como distintas e complementares, mas como sendo mais que a configuração preestabelecida pela cultura em que se insere cada indivíduo/coletivo social.

O personagem veio constituído a partir de uma ideologia que o levava a medir a sociedade, classificar as coisas e as pessoas, justificar suas ações como sendo para um bem maior, e é levado através de um evento que para si fora traumático a reconhecer a humanidade nos outros, mesmo que essa humanidade não fosse humanista.

A alma de Tomlinson como espelho – *speculum* – é a grande reviravolta, vazio em si mesmo apenas reflete a luz, reproduz a luz e suas flexões – reflexos. Como inglês poderia apenas reproduzir um pálido reflexo da Inglaterra, sua cultura e sociedade, através de tudo o que já havia lido e vivenciado. A viagem do navio *Capella* o levou não apenas ao interior da Amazônia, mas ao mais interior de sua consciência, assim como a leitura de *Inferno Verde* cria novas flexões, curvas, dobras, em sua alma que antes não pudera enxergar nem refletir.

O Tomlinson da ficção terminou não apenas diferente de si mesmo, mas deslocado, diferente do Tomlinson do início do próprio conto constituído a partir não apenas dos óculos técnico e criatividade do autor, mas diferente do Tomlinson que de fato veio ao Brasil no início do século XX e publicou seu relato de viagens pelos rios Amazonas e Madeira. Enquanto este terminou sua viagem e voltou às suas origens na Inglaterra, mesmo que mudado, o ficcional não terminou sua viagem, o conto termina com a chegada dele a seu destino no meio da Amazônia.

A catarse do herói Tomlinson faz o leitor refletir – como um espelho – sobre sua própria realidade e pensar se não está na mesma condição do personagem, vendo e não enxergando realidades alternativas. Como nos contos dos irmãos Grimm, sempre há uma moral da história, em *Speculae* a moral da história é: melhor é enxergar, mesmo que sejam ruínas de um mundo agonizante, que permanecer amarrado a imagens distorcidas e predeterminadas como espelho fixo refletindo sempre a mesma imagem – o princípio básico do mito da caverna de Platão.

Referências

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Amazonialismo**. In.: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf. **Uwakürü: dicionário analítico**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.
- CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DUTRA, Italo Pereira. **“Speculae” e “Rumo à terra sem-fim”: um retrato da Amazônia em dois contos**. In.: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2016, Rio Branco – AC. Anais Eletrônicos. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/960/551>> acesso em 08 de ago. de 2019.

- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida. AS, 2009.
- ROCHA, Hélio. **Gaivotas**. Guaratinguetá, SP: Panelux, 2015.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. – São Paulo: Boitempo, 2007.

INTERNET COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO RIBEIRINHA

CARDOSO, Klauber Guedes²⁷
MENEZES, Maria Rita Rodrigues Constâncio²⁸
SIMÕES, Pedro Henrique Moreira²⁹
MENEZES, Fernando Gomes de³⁰
LEÃO, Maria Vitória Rodrigues dos Santos³¹
MEDEIROS, Suliene Carvalho de³²

1. INTRODUÇÃO

A experiência no ensino de Língua Portuguesa, no Distrito de São Carlos, Município de Porto Velho, no Estado de Rondônia, permitiu a constatação de dificuldades por parte dos alunos de ensino fundamental e médio, bem como dos acadêmicos dos cursos de especialização em Línguas, de se tornarem sujeitos capazes de interagir com o computador no processo de ensino da língua materna brasileira, o chamado Português Brasileiro.

Essa constatação motivou a presente pesquisa, por meio da qual se buscou compreender as interfaces do computador na escola ribeirinha, enquanto recurso audiovisual, pois os alunos, enquanto cidadãos e partícipes da sociedade, possuem o direito de fazer parte da inclusão social e tecnológica de sua localidade amazônica.

Sabe-se que esse meio midiático desperta o grande interesse dos educandos e pode ser um recurso de grande utilidade para o educador, caso seja utilizado adequadamente, seja diretamente no ensino, ou em qualquer outra área do conhecimento.

²⁷ Bacharel em Direito pelo Instituto Luterano do Brasil-Ulbra. E-mail: klauberguedes@gmail.com.br

²⁸ Bacharel em Direito pelo Instituto Luterano do Brasil-Ulbra. E-mail: mr.constancio15@ymail.com

²⁹ Procurador do Estado de Rondônia. E-mail: pedrohmsimoes@yahoo.com.br

³⁰ Perito em Auditoria e Perícia Ambiental. E-mail: peritoambientalro@gmail.com

³¹ Acadêmica do curso de Psicologia. E-mail: elbereditorialeao@gmail.com

³² Bacharel em Direito pelo Instituto Luterano do Brasil-Ulbra. E-mail: sulienecmc@gmail.com

Diante disso, no anseio de uma maior compreensão sobre o papel do computador na práxis dos educadores que atuam como cuidadores da aprendizagem do ensino de língua materna, verificamos que, dependendo do nível de conhecimento que tanto o aluno, quanto o docente tem em relação ao computador e à prática diária desse educador em ensinar o aluno a usar essa ferramenta, é possível enriquecer as diversas linguagens próprias desse meio e das várias possibilidades oferecidas por esse recurso midiático.

A utilização do computador é revolucionária no ensino e no cotidiano escolar, conforme argumenta Cristina P. Marques (1995),

O ensino com o computador encontra-se mergulhado na “relação de comunicação por excelência, que visa a formar e informar, e instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino. Livro, vídeo, fotografia, computador e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais interessam à educação. (MARQUES, 1995, p.17)

Nesse contexto, a pergunta que se pode fazer é a seguinte: Será que o computador, com todas as suas múltiplas possibilidades de uso, vem contribuindo para melhoria da qualidade de ensino da língua materna, podendo ser uma alternativa para dinamizar melhor as aulas, oferecendo novos aprendizados e abrindo a possibilidade do educador trabalhar novas práticas educacionais atreladas a uma pedagogia libertadora, esta que, segundo Paulo Freire, consiste não apenas em levar as pessoas a um processo de educação para aprender a ler e a escrever a palavra, mas, também, a dizê-la interpretando a sua realidade, levando o indivíduo a se colocar como sujeito do seu tempo e de sua história? É possível ao docente criar a própria metodologia, procurando respeitar as diversidades linguísticas existentes e em diversas situações?

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza por ser dogmática jurídica, exploratória, descritiva, bibliográfica e de estudo de caso,

utilizando-se o método dedutivo, por meio do qual se procurou examinar a influência do computador e das mídias no ensino do Português como língua materna, verificando-se as suas implicações na construção de uma prática pedagógica inserida no contexto sociocultural ribeirinho, identificando como o computador e as mídias são utilizados pelo professor de língua portuguesa no Distrito de São Carlos, às margens do Rio Madeira, com a perspectiva de verificar a utilização dessa ferramenta pedagógica no processo de ensino da língua materna.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO COMPUTADOR E DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

O computador vem sendo utilizado com objetivos diversos e a escola tem priorizado a inclusão digital, tendo como interação a integração do cidadão à sociedade.

Com a inserção desse recurso didático no ensino, faz-se necessário construir novos ambientes para a aprendizagem, bem como o novo perfil do educador e as novas metodologias utilizadas.

O processo de ensino e aprendizagem nunca foi tão discutido como agora, principalmente com o advento da Rede Mundial de Computadores (*Internet*) e a explosão de aplicativos e redes sociais, frutos de uma inovadora evolução tecnológica que ganhou muito impulso nos últimos anos.

Ganhou-se a possibilidade real de se ter aulas dentro e fora da escola ou de universidades, com cursos à distância.

Atualmente, o Ensino à Distância, conhecido como "EAD", é uma realidade nacional, havendo diversos cursos, inclusive, de graduação e pós-graduação que se utilizam dessa plataforma na sua formação acadêmica.

O Decreto nº 9.057, de 2017, regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996. Com esse decreto foi instituído o ensino à distância, prevendo que, tanto a educação básica quanto a superior, podem ser realizadas na modalidade a distância.

O EAD tem como intermediador os recursos tecnológicos, dispensando a presença física dos professores e alunos, permitindo, se bem utilizados tais recursos, o processo de ensino e aprendizado

ser realizado por meio da rede mundial de computadores, a *Internet*.

A sala de aula foi sempre um espaço privilegiado, quando se pensa na construção da aprendizagem. No entanto, a *Internet* possibilita novos campos na educação, pois, juntas, educação e tecnologia são parceiras constantes para que o indivíduo possa acompanhar os progressos sociais, tanto científicos quanto tecnológicos, culturais, políticos, históricos e sociais.

Na escola, nos meios acadêmicos e, principalmente, no mercado de trabalho, a incorporação das novas tecnologias ocorre em uma velocidade tão intensa que se torna desafiador para os educadores de língua materna e seus alunos acompanharem todo esse intenso processo.

Na Amazônia, porém, como trabalhar com o computador sem desconsiderar o modo de vida ribeirinho, cercado de símbolos e crenças folclóricas e religiosas, e cuja organização social do grupo é marcada pela presença dos ciclos naturais das cheias e vazantes do Rio Madeira?

Diante dessa indagação, como pensar a linguagem surgida na interação verbal, como fonte de ação e interação humana, emergindo novas maneiras de pensar e de conviver? Há muitas afirmações no sentido de que o computador na escola poderá oferecer ao educador a possibilidade de incorporar, na prática pedagógica, a diversidade do viver da população amazônica.

Entretanto, será que, no ciclo básico, a utilização do computador está mudando o perfil e a atuação do professor de Língua Materna? Quais são os riscos e as potencialidades dessa nova forma de inclusão digital em uma área ribeirinha, cuja organização é muito diferenciada da urbana? Quais são a importância, as vantagens e as desvantagens do uso do computador na escola ribeirinha? Será que o uso do computador contribui com a valorização e do saber local desses povos?

Há muitos questionamentos, aos quais se pode acrescentar: De que forma o recurso midiático influencia na prática pedagógica do professor de língua portuguesa que atua numa comunidade ribeirinha?

Esse estuda debruça-se sobre tais questionamentos a partir de estudo de caso.

IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA E DO APRENDIZADO DESTA PARA O INDIVÍDUO

A língua constitui uma teia de relações entre elementos linguísticos formando um sistema, um conjunto solidário no qual cada um dos elementos componentes só pode ser definido relativamente aos outros com os quais forma um sistema.

Dizendo de outro modo, sendo um fato social, a existência da língua fundamenta-se nas necessidades humanas de comunicação, consoante ensina Sílvia Helena Barbi Cardoso (1999). É da mesma vertente discursiva João Wanderley Geraldi (2003), ao afirmar que a língua é o produto de um trabalho social, histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto, e que contém, caracteristicamente, processos de relativas estabilidades e de instabilidades constantes.

Percebe-se, então, a língua como produto de trabalho social e histórico, produzindo processos interativos de uso dessa língua sempre em construção; é produto inacabado e de trabalho ao mesmo tempo. Diante dessa realidade, é importante esclarecer que a língua é multifacetada e construída por cada falante e o seu ensino só será significativo quando o facilitador, aqui entendido como educador, possuir plena consciência de seu dinamismo e de suas variedades linguísticas.

Segundo Bakhtin (1998), os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas penetram na corrente da comunicação verbal, quando mergulham nessa corrente onde a consciência desperta e começa a ser trabalhada entre os sujeitos.

Dessa forma, o ensino de língua deve priorizar a relação intrínseca e plural que possui, pois ela é tão plural quanto os sujeitos que a utilizam no seu dia a dia.

Assim, cabe problematizar; o que é língua? O que é linguagem? E, dessa forma, caminha-se no sentido de perceber o universo da língua em suas múltiplas variedades. De acordo com Geraldi,

(...) Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é o

reflexo da variedade social, daí a importância da sociolinguística que estuda a relação da língua e seus falantes, pois em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel; essas diferenças se refletem na linguagem. (GERALDI, 2000, p. 35)

Na *internet*, as comunicações entre as pessoas seguem padrões estipulados por cada meio de comunicação, observando-se, entretanto, que os padrões de comunicação estão relacionados também com a idade, com a cultura e/ou com o grupo no qual a pessoa está inserida e, podendo variar, também, de acordo com o meio de comunicação utilizado, com destaque para as redes sociais, como *Whats'app*, *Facebook*, *Instagram*, *Blog* e outras tantas. Verifica-se, assim, a pluralidade da *internet* nas suas mais variadas plataformas de interação entre pessoas e sociedade.

A Lei nº 12.965/2014 constitui o marco civil da *internet*. Essa lei regulamenta o uso da *internet* no Brasil prevê princípios, garantias, direitos e deveres no uso dessa tecnologia.

As *fake news* (*falsas notícias*), infelizmente, tornaram-se uma realidade com a qual o educador deve estar atento, pois no ambiente ribeirinho, o acesso aos dados e informações são limitados e a população em si tem maior dificuldade do que aqueles que vivem em cidades urbanizadas e que dispõe de vários meios de comunicação, locais estes em que a *internet* é algo acessível, senão a todos, a quase todos.

Vale ressaltar que a Língua Portuguesa está inserida em um contexto mais abrangente chamado educação, e, ao interagir com as mídias, em especial o computador, torna-se possível ampliar as oportunidades para uma educação de qualidade e, fundamentalmente, de garantir uma linguagem pautada no reconhecimento do sujeito que mora em uma área ribeirinha. É nesse sentido, vejamos o que nos diz KOCH acerca desse assunto:

(...) a linguagem é para mim a capacidade do ser de se expressar através de um conjunto de signos. Então, eu acredito numa linguagem pictórica, numa linguagem sonora, numa linguagem verbal etc. então linguagem é todo meio de expressão do ser humano através de símbolos (...). (KOCH, 2003, p. 124)

Esses pressupostos nos levam a perceber, cada vez mais, as múltiplas linguagens presentes no cotidiano, observando a interação entre os membros da mesma comunidade, as maneiras utilizadas na comunicação e como esse saber pode ser aproveitado em prol de uma inclusão digital e social na Amazônia Brasileira. Em outras palavras, a linguagem apresenta seu caráter dialógico e, segundo Silvia Helena Barbi Cardoso (1999: 25):

(...) Sendo a realidade essencial da linguagem seu caráter dialógico, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a intenção. Toda enunciação é um diálogo: faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciação isolada; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que a sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contra palavra, uma resposta. (CARDOSO, 1999, p. 25)

Para Bakhtin (1998), o dialogismo constitui-se dos “já ditos”, de outros discursos, da palavra de outrem, implicando, neste processo, a produção do discurso e da interação verbal.

Assim sendo, observa-se a presença constante das novas tecnologias de comunicação na vida cotidiana em algumas escolas ribeirinhas, sem se aperceber os utilitários dessas novas tecnologias de sua natural maneira de agir, de pensar, de se comunicar pela integração desses novos meios aos comportamentos.

As alterações produzidas pelas intermediações tecnológicas são muitas: do telefone ao fax; do celular à caixa eletrônica de mensagens (*e-mail*); da televisão a cabo à *Internet*, vivemos outro estilo de vida – outro *modus operandi* - e nem sempre nos damos conta disso.

Em educação, as tecnologias de comunicação funcionam como importantes instrumentos de aprimoramento do saber.

É importante enfatizar que esses momentos de comunicação, de lazer e de auto instrução são ainda pouco

explorados nas atividades de ensino, principalmente no ensino de língua materna na Amazônia.

Tal aspecto se deve, provavelmente, à própria ideia colonizadora de que, nessa Região do País, tudo caminha lentamente. Porém, quando esses mecanismos são utilizados, será que são incorporados ou procuram incorporar a dimensão regional de cada grupo?

As tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à *internet*, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras em todos os níveis de formação. Mas, geralmente, elas são impostas como uma estratégia comercial política ou pela pressão externa da sociedade. E essa implementação, na maioria das vezes, sem adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que atuam na rede de ensino, poderá ocasionar sérios transtornos aos professores de língua materna e aos educandos do ensino fundamental.

No atual momento tecnológico, não basta, às escolas, ter a posse de computadores e *software* para o uso em atividades de ensino. É necessário que esses computadores / mídias estejam interligados e em condições de acessar a *internet* (por meio do uso de dados móveis ou da Rede *Wi-Fi*) e todos os demais serviços disponíveis para os educandos e educadores.

Também se faz necessário que educando e educador possuam formação adequada e contínua, pois, do contrário, sua prática diária poderá ser um verdadeiro fracasso, além do que, nos discursos sobre as novas tecnologias, a escola deve compreendê-los como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação dos limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático – uma sociedade de justiça – algo que é princípio estruturante das utopias sociais. *A República*, de Platão, é um bom exemplo dessa vertente idealista.

Com o uso massificado da *internet*, deve-se estar atendo, tanto os professos, quanto os alunos e a sociedade, com as *fake news*, ou seja, notícias falsas que podem contribuir negativamente na formação do cidadão que utiliza a *internet* para se profissionalizar e se educar.

Nas populações ribeirinhas, os recursos da *internet* são limitados, uma vez que a tecnologia adentra de forma lenta, sendo um tanto quanto restritiva devido aos peculiares traços culturais e às condições econômicas e sociais dos moradores, além da própria oferta do serviço, que é limitada justamente em razão de se tratar de uma população economicamente menos favorecida e, portanto, menos atrativa sob a lógica dos investidores na área de telecomunicações.

Sobre o tema das *fake news*, tramitam, na Câmara dos Deputados, vários projetos de lei. Há o Projeto de Lei nº 8.592, de 2017, que busca incluir, no Código Penal, previsão legal específica para criminalizar tal conduta e há outros projetos visando responsabilizar os provedores de conteúdo de redes sociais quanto aos conteúdos falsos propagados na rede mundial de computadores.

Nessa pesquisa, observou-se a prática pedagógica dos professores de língua materna em relação ao uso que fazem do computador, como ensinam e aprendem; como manuseiam os equipamentos; como se utilizam de programas, entre outros aspectos.

A partir dessas observação, conclui-se ser fundamental que, no processo de formação de docentes e alunos, haja vivências e reflexões sobre o uso do computador / mídias no processo pedagógico, analisando-se seus limites e seu potencial de forma a dar ao professor autonomia para decidir qual a abordagem com a qual esse profissional de ensino irá trabalhar.

A autonomia é algo que deve ser adquirido por todo profissional em educação. Dessa forma, é possível organizar e programar, em conjunto com seus alunos, novas atividades, de acordo com as necessidades levantadas, propiciando-se, a partir desse planejamento, que o educando realize a descrição, execução, reflexão e depuração do processo. É uma formação na práxis.

Assim, novas formas e diferentes maneiras de leitura e produção de saberes são descobertas de conhecimentos, bem como diversas representações que entrelaçam forma e conteúdo nos significados que os autores atribuem aos fatos, fenômenos ou problemas estes em estudo que são propiciados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e diversas representações, unindo

distintas mídias na construção e diversas linguagens oportunizadas por essas vertentes midiáticas, em especial, o computador, sobretudo, no ensino de Língua Materna.

DA UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES, REDES SOCIAIS E OUTRAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA PARA A COMUNIDADE RIBEIRINHA DO DISTRITO DE SÃO CARLOS, NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, NO ESTADO DE RONDÔNIA

Dentre as comunidades ribeirinhas, optou-se em realizar a pesquisa no Distrito de São Carlos. A escolha por esse local consolidou-se a partir dos projetos de pesquisa significantes que apresentam a realidade da comunidade para conhecer esse aspecto educacional no uso do computador e de extensão universitária de diversas áreas desenvolvidas com essas populações, dentre eles, destacamos: O Projeto Beradão, coordenado pelo Professor Doutor Josué da Costa Silva e o Projeto Alfabetização de Ribeirinhos da Amazônia, coordenado pela Professora Doutora Nair Gurgel do Amaral.

O Distrito de São Carlos encontra-se localizado no chamado “Baixo Madeira”, sendo uma das comunidades mais estruturadas da área ribeirinha, pertencente ao Município de Porto Velho. Há uma escola que funciona até o ensino médio, existindo, nessa instituição de ensino, uma sala com aproximadamente 10 (dez) computadores, cuja finalidade é enriquecer o trabalho dos professores.

Quando se fala no aluno ribeirinho, não se refere apenas ao indivíduo que mora às margens do Rio Madeira, ou de qualquer outro rio, mas àquele que mantém uma organização social diferenciada da urbana com sua sobrevivência econômica baseada principalmente na pesca, na pequena produção agrícola, possuindo formas diversas de subsistência.

Apesar da organização diferenciada, é preciso que esse aluno ribeirinho tenha acesso às novas tecnologias, sem desmerecer a acumulação de experiências e criatividade dos seus habitantes, onde os mitos locais são transmitidos e recriados integrando uma cultura viva e construtora de identidades.

E, neste cenário, se destaca o papel da escola enquanto formadora de cidadãos críticos e conscientes, proporcionando aos ribeirinhos novos conhecimentos tecnológicos dentro de um processo dinâmico do conhecimento, interagindo o homem ribeirinho nas mídias, no ensino de língua materna, oportunizando assim situações significativas para a socialização das diversidades linguísticas, valorizando, sobretudo, a cultura local e a história dos ribeirinhos.

Os ribeirinhos, como atores sociais (professores e alunos do ensino fundamental, especialmente do 6º ao 9º ano) que são, devem ser inseridos no contexto do computador, o qual se apresenta de forma inexpressiva em algumas áreas ribeirinhas do rio Madeira, sendo necessária a aquisição desses novos significados diante de uma realidade diversificada cultural e historicamente, entre outros aspectos.

É desafiador pensar como o homem ribeirinho faz uso desse recurso midiático.

Logo, é importante que sejam criadas alternativas de aprendizagens que valorizem e mantenham o ribeirinho em sua localidade, mantendo-se preservadas suas relações culturais, sociais, religiosas e folclóricas com a natureza, priorizando a sua linguagem tão essencial na afirmação da identidade, sem deixá-lo excluído na aquisição proporcionada pelo uso adequado do computador, uma vez que, nos claros e precisos termos da Constituição Federal e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos tem direito ao acesso à educação e à informação.

Atualmente, a *internet* é um dos principais meios de acesso à educação e à informação da atualidade, estando regulamentada pela Lei nº 12.965/2014, devendo, para que haja seu efetivo uso em prol de uma melhor educação, que todos os atores sociais envolvidos nessa complexa relação, tanto os alunos, quanto a sociedade e os educadores, estejam atentos às *fake news* e as combatam veementemente, pois as mesmas são uma ameaça à formação do cidadão, principalmente em áreas como as dos ribeirinhos, estes já fragilizados pelo meio social e econômico no qual essas pessoas vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de sujeito como produtor de linguagem permite concluir que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito de si mesmo.

O uso dos computadores, das redes sociais e das tecnologias em especial são fundamentais para a relação que se estabelece entre educador, sendo revolucionária no ensino e no cotidiano escolar, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa no Brasil por ser um facilitador.

Na Amazônia, é possível trabalhar com computadores, redes sociais e outras tecnologias informáticas, desde que se leve em consideração o modo de vida ribeirinho, cercado de símbolos e crenças e cuja organização social do grupo é marcada pela presença dos ciclos das cheias e vazantes com anseios modestos de uma comunidade que sobrevive da simplicidade valorizando a sua cultura local, suas crenças e sua valiosa relação com a natureza, da qual efluem inclusive aspectos de natureza religiosa.

Devido a essa simplicidade, deve-se estar atento e às *fake news* e combatê-las, garantindo-se, ao mesmo tempo, os benefícios impostos pela Lei nº 12.965/2014, que estabeleceu o marco civil regulatório da *internet*, estabelecendo parâmetros normativos para o uso dessa tecnologia no Brasil.

Graças à referida lei, foi possível a expansão do ensino à distância, o chamado "EAD", previsto no Decreto nº 9.057, de 26 de maio de 2017, que regulamentou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, tanto a educação básica, quanto a educação superior, hoje, podem ser ofertadas a essa população carente de forma que os seus habitantes não sejam obrigados a deixar suas casas para enfrentar terríveis dificuldades, geográficas, econômicas ou de outras naturezas, para estudarem nas grandes cidades.

No Distrito de São Carlos, na região conhecida como do "Baixo Madeira", há uma escola com 10 (dez) computadores que permite o uso desses equipamentos para o ensino da Língua Portuguesa para a população ribeirinha daquele Distrito do Município de Porto Velho, no Estado de Rondônia.

Com a utilização de computadores, das redes sociais e das tecnologias, educando e educador poderão construir seu processo

de ensino e de aprendizagem, aliando-o ao saber local, empreendendo, dessa maneira, uma educação de qualidade e inserida no contexto sociocultural amazônico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov), **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Editora. Hucitec, 2002,
- BRASIL. **Lei 12.965/2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em 01/03/2019.
- _____. Decreto Lei 9.057/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em 01/03/2019.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica 1999.
- GERALDI, Wanderley (org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARQUES, Cristina Porto. **Computador e ensino**. São Paulo: Ática, 1995
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROJETO AÇAÍ ENSINO ESPECÍFICO E AUTONOMIA

SILVA, Francinete Pereira da³³

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa referente a Educação Escolar Indígena, mais especificamente sobre os professores Indígenas oriundos do Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado de Rondônia. A secretaria de Estado da Educação - SEDUC, por meio do núcleo de Educação escolar Indígena-NEEI, desenvolveu o projeto de Formação Inicial para professores indígenas com vistas ofertar atendimento específico respeitando a cultura, os costumes e o modo de vida das comunidades sejam vistos e respeitados.

É sabido que o Ensino ofertado nas escolas indígenas em sua maioria, era feita por professores não indígena em razão de não haver profissionais qualificados com formação em magistério para ocupar essas vagas. Essa realidade era preocupação especialmente para as lideranças e indigenista, temendo que essa prática em alguma medida viesse a desvirtuar a cultura das comunidades indígenas.

Tendo em vista que os direitos a educação específica, com currículo flexibilizado com respeito as tradições culturais indígenas encontram-se preceituados na Constituição Federal de 1988. O Estado de Rondônia que conta com 54 etnias ganhando com isso característica de estado pluricultural e multilinguístico. No ano de 1998, por meio da Secretaria de Estado da Educação –SEDUC, deu início ao Projeto de Formação Inicial para professores indígenas,

³³ Graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia, Bacharel em Direito Pela Faculdade FARO, Pós graduação em Docência no Ensino Superior pela FAP, Mestra pela UNIR/RO. Professora da rede Municipal de Porto Velho e da rede estadual de Rondônia. Coordenadora do Núcleo de Educação Escolar Quilombola. Formadora do Projeto de Formação Inicial e continuada do Núcleo de Educação Escolar Indígena/NEEI/SEDUC/RO.

Projeto Açaí, o qual já concluiu sua terceira etapa formando nessa fase, cerca de 180 professores em nível de magistério.

De acordo com Valois (2010), os povos indígenas vêm perdendo suas línguas maternas ao longo do tempo, de fato a “institucionalização ou escolarização dos povos indígenas do Brasil sempre esteve vinculado a uma política de subordinação, assimilação e integração destes à comunhão nacional”. Essa política colonizadora indubitavelmente tem colaborado, com a ocorrência de genocídio étnico cultural dos povos tradicionais. Segundo o autor, a educação escolar indígena desde a colonização até os dias atuais, vem sendo pensada e executada pelo não indígena, isso certamente se constitui em elemento desagregador da cultura dos grupos indígenas.

É interessante ressaltar ainda que embora de maneira tímida, recentemente os povos indígenas vêm ocupando o espaço que lhes pertence por direito na Educação. Ao buscarem formação tanto em nível médio por meio do Projeto Açaí, (ofertado pela SEDUC), quanto em nível superior através do Programa de formação de professores indígenas ‘Intercultural’ (ofertado pelo Universidade Federal de Rondônia-UNIR, no Campus de Ji-Paraná) com 4 habilitações sendo; 1-Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, 2- Ciência da Linguagem Intercultural, 3- Ciência da Natureza Intercultural, 4- Ciência da Sociedade Intercultural.

A iniciativa de ter escolarização indígena sendo feita por indígena é ‘ideia’ nova, nesse sentido Rondônia se destaca, servindo inclusive como referências para outros Estados. O Projeto Açaí foi estruturado para que os professores concluintes, ministrem aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental etapa que antes era atendida por professores não indígenas.

A Educação é sem dúvida valioso instrumento de autonomia, conscientização e organização das comunidades indígenas. A normatização legal ganha ampliação com o advento da CF/88, vem pacificar que a escola indígena deverá ter tratamento diferenciado sendo que, esse diferencial se traduz na prática do bilinguismo, multilinguismo e interculturalismo além de currículo flexibilizado.

A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação, vem assegurar o ensino diferenciado, enquanto que a Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação-PNE, prevê como objetivo a universalização da oferta de Educação indígena nas series iniciais do Ensino Fundamental, além de garantir autonomia pedagógica e financeira das escolas indígenas.

O Parecer 14 de 1999, é outro instrumento legal que visa fortalecer as políticas públicas para a educação indígena. Esse documento vem regulamentar a oferta do componente Língua Materna e da Cultura do povo (esse último ministrado por um sabedor). Com a CF/88, os povos indígenas passam a figurar como titulares de direitos de serem cidadãos plenos além de saírem da tutela do Estado, rompendo desse modo, com séculos de exploração, silenciamento e invisibilidade.

Nessa dimensão, as vozes desses povos protagonistas indígenas ganham ainda mais importância à medida em que representam o eco de um processo de longa duração, demonstrado o quanto a história do Brasil vista pelos próprios indígenas configuram em mais de quinhentos anos, um registro de extermínio, esbulho e exploração (FREITAS, 2004, p.237).

Nesse sentido, a historiografia mostra que os povos indígenas avançaram muito na conquista de direitos, vale ressaltar que os avanços só foram possíveis mediante intensa luta e principalmente muita resistência. Em Rondônia as 54 etnias podem contabilizar diversas vitórias, mas ainda há muito a buscar, as lideranças fazem questão de deixar claro que não se acomodarão e mostram que estão articulados no sentido de manter os direitos já conquistado.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DESCOLONIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

A América Latina bem como quase que a totalidade dos países terceiro mundista passou pelo impiedoso processo de colonização, período no qual a Europa praticou em larga escala a política de exploração, de suas colônias até a exaustão. De acordo

Moser (1992), os povos originários eram destituídos de seus direitos mais básicos, nesse contexto o colonizador/europeu fazia uso em larga escala dos supostos direitos que tinha sobre as colônias. Nesse contexto a América Latina passou por longo processo de exploração, tendo seus povos originários submetidos a brutal silenciamento e invisibilidade.

Na década de 1970, a Fundação Nacional do Índio-FUNAI, implementou parcerias com vistas, ampliar o atendimento escolar aos indígenas, porém se verificou que o atendimento escolar ofertado em língua materna, tinha o intuito de catequisar e descaracterizar a cultura e identidade dos grupos indígenas. A política integracionista objetivava extinguir a diversidade cultural dos povos indígenas, agrupando-os aos demais brasileiros. Desse modo, deveriam abandonar suas origens identitárias e culturais fatos que gerou diversos confrontos entre indígenas e não indígenas.

O desenvolvimento ocorre quase de modo instantâneo, onde florestas milenares são derrubadas, novas frentes de assentamentos conquistados, nascem vilas e cidades, novos valores são assimilados e vividos. Os encontros entre as culturas indígenas e não indígenas são desiguais e a ideologia do “progresso” faz com que haja conflitos em que as culturas indígenas saem debilitadas. (MOSSER, 1997, p.68)

Historicamente os povos indígenas foram despojados de suas terras, direitos e até mesmo de suas vidas em nome de um ‘progresso’ que não respeitava os modos de vida das populações tradicionais. De acordo com Capacla (1995), a escolarização indígena desde o período colonial quando foi criada a primeira escola para atendimento de alunos indígenas, quase sempre nessas Escolas não levavam em consideração questões que hoje são bastante relevantes tais como autonomia, diversidade, flexibilização curricular, bilinguismo e multilinguísimo, em flagrante violação dos direitos desses povos.

Desse modo, a etnohistória brasileira apresenta um imenso rol de violência utilizada pelo colonizador contra os grupos originários. Aos verdadeiros donos da terra, não era dado voz,

eram condenados ao silenciados e invisibilizados por quase 500 anos. Somente com o advento da Constituição Federal de 1988, passaram a figurar como detentores de direitos fato, que se converteu em autonomia, e ainda, possibilitou dar início a luta por direitos até então a eles negados.

De acordo com relatório anual do CIMI/RO/2016, Rondônia, 54 etnias indígenas, ainda conforme informações prestadas pelo núcleos de Educação Escolar Indígena-NEEI, o indígena Antônio Puruborá, atualmente a SEDUC, atende um total de 3.850 alunos indígenas no ensino Fundamental e Médio, sendo que no ensino fundamental mais de 90% são professores indígenas formados pelo Projeto Açaí.

Rondônia demonstra pioneirismo na formação de professores indígenas, se colocando na contra mão de Estados mais antigos e com estrutura financeira maiores, deixando claro que com um pouco de boa vontade é possível fazer a diferença. A oferta do Curso Normal para professores em área indígenas, encontra-se em sua terceira fase e sem dúvida é um desafio para os gestores de Educação, por outro lado, serve também como prova de que é possível atender com educação específica de qualidade as comunidades indígenas.

A última versão do Açaí encerrada em dezembro de 2019, formou 180 (centro e oitenta) professores para atuarem nos anos iniciais do ensino Fundamental nas escolas das aldeias. O Curso foi organizado em Módulos trabalhados em momentos presenciais e não presenciais com carga horaria de 3.650 (três mil seiscentos e cinquenta) horas aulas. Além dos componentes da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, ainda tem os componentes de Direito dos Povos Indígenas, Cultura dos Povos Indígenas e Língua Materna.

O Projeto Açaí tem ainda como proposta, valorizar as crenças, tradições, bilinguismo, multilinguismo e multiculturalismo. Desse modo, a oferta de escolarização que respeite e valorize os saberes tradicionais é uma conquista que não pode ser desconsiderada tendo em vista que é fruto de muita luta dos grupos indígenas de Rondônia.

Sendo a escola um valioso espaço de autodeterminação dos povos indígenas, se faz necessário que suas lideranças estejam

cientes de seu papel junto à comunidade além, de também estarem inteirados sobre a legislação que norteia e respalda a oferta de um ensino específico. Dessa maneira, a educação escolar indígena pensada, gerida e ministrada com a efetiva participação do indígena, seguramente o “produto final” será bem mais eficaz.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

A educação formal que os povos indígenas recebiam era tradicional, sem nenhuma especificidade, não havia preocupação em preservar a cultura tradicional das comunidades indígenas. De acordo com D’Angeles, (2012), no século XVI, já se registra as primeiras ações educativas trazidas pelos jesuítas quase sempre por meio da catequese, fato que em alguma medida modificava a forma tradicional dos grupos.

A ideia de aculturação e assimilação perdurou até a segunda metade do século XIX, período de grandes transformações sociais e modificações de paradigma e de pensamento. Vale ressaltar que essas transformações, não se estenderam aos indígenas que especialmente nas questões educacionais, permaneceram sem atendimento específico que atendesse suas necessidades.

Segundo Capacla (1995, p.112), a expansão territorial afeta de forma direta as comunidades indígenas que iam sendo empurradas para fora de seus territórios para dar lugar aos grandes projetos desenvolvimentistas do governo.

É notório que para os indígenas, o processo de descolonização teve início muito mais tardiamente do que para os não indígenas. Dessa maneira uma das facetas mais obscuras e cruéis da sociedade moderna, podemos citar a exploração, a discriminação e a submissão do outro motivados apenas pela cor da pele, ou fenótipo que não seja de característica europeia.

Nesse contexto os estudos pós-coloniais se constituem em importante canal de resistência conforme bem definiu Quijano (2004). Para o autor o processo de descolonialidade na América Latino pecou por não encontrar uma ‘modelo’³⁴ próprio de

³⁴ Quijano, entende que o modelo econômico capitalista, que tem como base a exploração do outro, seja no escravismo ou não obra mal remunerada, são em si, um

desenvolvimento, saindo d dependência administrativa da Metrópole e entrada na dependência financeira pelo endividamento. Mesmo após o desmantelamento do colonialismo, o Estado nação permanece numa espécie de dominação, ainda que não mais sujeito a administração colonial.

As diversas formas de colonialismo seja do poder ou colonialismo do saber ou do ser, apontam que “o poder tem que ser descolonizado, para que as relações predatórias com o resto do planeta possam também ser descolonizadas”. As reivindicações dos povos indígenas precisam ser levadas a cabo a fim de que ocorra a recuperação identitária desses povos, independente dos impérios que os subjugarão. (QUIJANO, 2004, p.122).

No Brasil o processo de descolonização foi iniciado com o formato catequético jesuíta, primeiro para formar mão de obra, depois para incorporar os indígenas definitivamente à nação, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais.

Desse modo, são colocados sob a tutela do Serviço de Proteção ao Índio-SPI, décadas mais tarde o órgão passou por reformulação dando lugar a Fundação Nacional do Índio-FUNAI, em 1973, na nova estrutura previa escolarização formal no modelo ocidental, esse formato inviabilizava que os estudantes falassem sua língua materna. A privação do uso da língua materna e das manifestações culturais se constitui em eficaz meio de controle, subjugação e dominação, utilizado de modo recorrente pelo colonizador.

O Decreto 8.072, de 20 de julho de 1910, que criou o SPI tinha como objetivo prestar assistência aos povos indígenas acabou por não cumprir ao que se propunha, sendo que nos últimos anos de sua existência esteve mergulhado em denúncias de corrupção e maus tratos a indígenas. O governo militar extinguiu

mal que não deveria ser utilizado nos países da América Latina. Para ele esse modelo inevitavelmente se exaure pois cedo ou tarde a parcela explorada tende a reclamar seu quinhão nos lucros dos quais estivera privados.

o órgão, porém tinha iniciado uma movimentação internacional no sentido de garantir os direitos e proteção aos indígenas.

O Brasil para dar cumprimento à institutos legais dos quais era signatário, em 1967, por meio da Lei 5.371, criou a Fundação Nacional do Índio-FUNAI, que teve entre seus presidentes Paulo Leal, Álvaro Villas Boas e Apoena Meireles. No ano de 1973, foi criado o Estatuto do Índio Lei 6001, com o intuito de proteger os povos originários, porém manteve um caráter de incorporar os indígenas à comunhão nacional.

Por outro lado, a escolarização é sem dúvida mola propulsora que conduz a um leque de possibilidades para uma classe, categoria ou para um grupo étnico. A educação formal, é sem dúvida o caminho capaz de reverter a histórica condição subalterna conforme afirma Valois (2010), para ele uma vez que o grupo percebe que a escola conduz à autodeterminação, ai tem início o saber acadêmico aliado ao saber tradicional, propiciando aos grupos um diferencial na resistência contra as desigualdades.

Para o autor, a escola indígena embora não tenha alcançado o patamar de excelência no atendimento que os alunos precisam, vem avançando de modo significativo. Vale ressaltar que Rondônia, vem se destacando na oferta de educação escolar específica, com a formação de professores indígenas por meio do Projeto Açaí. Outro ponto que merece destaque por parte do Estado é o investimento em infraestrutura, aparelhamento e mobiliário para as escolas indígenas. Valois, afirma que a educação escolar indígena se converte em fronteira de possibilidades capaz de transformar o universo das comunidades.

Entendo a escola indígena como espaço de fronteira formulada, portanto como um espaço não plenamente estruturado, em que o conflito entre as diferentes visões se encontram em disputa em determinado campo social que possibilita pensar a hipótese de que a escola, seja um espaço de disputa. (VALOIS, 2010).

Desse modo, os indígenas de Rondônia, utilizam a escola não apenas como espaço de aprendizagem ou de troca de saberes

mas, como espaço de articulação onde a comunidade se reúne em busca de atendimento para suas demandas específicas bem como fazem uso da escola como espaço de luta e de resistência no sentido de adquirir autonomia.

No decorrer de minha pesquisa de mestrado onde convivi por cerca de 1 (um) ano em algumas aldeias, foi possível vivenciar de perto o cotidiano de algumas comunidades indígenas em especial das etnias (Karitiana, (Porto Velho), Kaxarari (Extrema/Porto Velho), Suruí (Cacoal), Gaivão/Arara (Ji-Paraná), Tupari (Alta Floresta) e Cinta Larga (Espigão D'Oeste). Essa vivência me possibilitou perceber a dinâmica da vida na aldeia. Na escola indígena, encontrei um espaço de muita vida, de muitas atividades, a escola da aldeia é sobretudo um espaço pulsante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto é possível perceber o quanto a Educação Escolar indígena é complexa. A temática envolve uma diversidade de temas sendo necessário ser discutida por uma gama igualmente diversa de atores, sendo preciso que todos tenham a sabedoria de compreender os vários posicionamentos acerca da temática.

Ao longo de cinco séculos as tentativas de levar escolarização formal para as populações indígenas, quase sempre não levaram em consideração os saberes tradicionais dos interessados, além de ser pensada somente por atores externos, isso excluindo das discussões os principais interessados.

A escola se constitui em espaço favorável a discussão de cultura plural, de diálogo facilitados pelos modernos meios de comunicação com vistas alcançar um número cada vez maior de opiniões. Conforme afirma D'Angelis (2012) É perfeitamente “possível, a existência de diferentes culturas e opiniões num mesmo espaço–tempo, trocando, ressignificando experiências.

Para o autor, nessa diversidade de olhares, é que reside a riqueza cultural que caracteriza o Brasil. É nessa diversidade que a intensificação das relações entre as populações indígenas e sociedade ocidental podem ter ricas experiências, trocas e com isso fortalecer a luta pelo fortalecimento de suas raízes respeitando-se mutuamente.

Conforme afirma Fanon (1968), os povos indígenas por séculos tiveram seus direitos usurpados pelo invasor, que não se detinha nem diante da agressividade do 'índio' aterrorizado, nem, da rendição do indígena subjugado. O colonizador seguia dizimando em sua sede desenfreada de conquista.

A violência colonial não tem objetivo de ganhar o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada pode ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Destruídos, enfermos, e se ainda resistirem, o medo concluirá o trabalho. (FANON, 1968, prefácio).

Assim, diante do quadro de silenciamento, invisibilidade e subordinação a qual estiveram por longo período, a escolarização formal com oferta específica, currículo flexibilizado e respeito ao modo de vida dos grupos indígenas, é notadamente conquista da maior importância no sentido de dar voz e autonomia, com vistas, estes dizerem o que querem e como querem acerca de Ensino em suas aldeias.

A educação escolar indígena em Rondônia como já mencionamos na introdução desde artigo, é seguramente referência para outros Estados. Avançamos em formação de Professores indígenas, em contratação com abertura de concurso exclusivo para indígenas bem como na construção de escolas e aparelhamento delas. Não queremos dizer com isso que já está tudo pronto, ou que não temos mais problemas, ao contrário ainda há muito a ser feito. Porém o Estado tem somando esforços no sentido fomentar parcerias e convênios visando atender com educação específica de qualidade as comunidades indígenas aqui existentes.

O Projeto Açaí, em suas três etapas já formou professores indígenas suficientes para atender todos os alunos do Ensino Fundamental das escolas existentes nas aldeias. Somente em alguns componentes do Ensino Médio, ainda atuam uns poucos professores não indígenas, pois o Programa de Formação de Professores Indígenas/Intercultural, ofertado pela Universidade

Federal de Rondônia, vem formando professores em diversas áreas para atender os estudantes indígenas do Ensino Médio.

Dessa forma, em pouco tempo teremos professores indígenas qualificados em diversas áreas de conhecimento para atender 100% dos estudantes indígenas. Conforme afirma Ciaramello, (2014), "Os caminhos educacionais dos povos indígenas diversas vezes se deram de forma sinuosa, cheios de atalhos, de obstáculos, permeados por anseios, expectativas, exigências, decepções, fracassos e interesses diversos". Assim entendendo que os indígenas de Rondônia de modo sábio tomaram para si, o rumo do ensino que desejam para seus filhos.

Referência

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília:MEC/SEF, 1998.

BECKER, Bertha. **Amazônia: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica**. 2012.

CAPACLA, Marta V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil – Resenhas de teses e livros** Brasília:MEC, 1995.

CIARAMELLO, Patrícia. **Escolarização Indígena, Cultura e Educação-UNICENTRO**. Paraná, 2014.

CONFERENCIA AMERINDIA DE EDUCAÇÃO –AMERINDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. **Anais da Conferência de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil**. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselhos de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Educação escolar Indígena: Um projeto étnico político**. Campinas 2001.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro,1968.

FREITAS. E. **Povos Indígenas de Rondônia**. Porto Velho/RO, 2004.

GRUPIONE, Luis B. **Da aldeia ao parlamento: A Educação Escolar Indígena na Nova LDB**. Em Aberto: Educação Escolar Indígena.1998

MOSER, Lilian. **Índio vai continuar vida de índio toda vida?** Porto Velho/RO, Projeto de pesquisa, Bacharelado em História, 1992.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

Lei 9.394/1996, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica**.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade y classificacion social**, 2000.

VALOIS, Alécio. **A escolarização do grupo ético indígena Karitiana**.
Dissertação de Mestrado, Porto Velho, 2010.

A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA PARA O TRABALHO³⁵

MORAES, Francisco Américo Martins³⁶

INTRODUÇÃO

O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real.

A Sociedade do espetáculo (1997) – Guy Debord

O presente estudo traz à reflexão a problemática histórica da relação interdependente entre a escola e o trabalho no contexto da sociedade capitalista, que condiciona a escola a um mero espaço ou função de reprodução da ideologia para o trabalho assalariado, tomando como base as contribuições teórico-metodológicas da crítica marxista à sociedade burguesa, que tem em Karl Marx seu fundador e principal expoente e demais pensadores como, por exemplo, o sociólogo da educação Mariano Enguita, além de Paulo Freire, Moacir Gadotti, István Mészáros, que teceram importantes estudos em torno do trabalho e do papel da escola e da educação nas sociedades capitalistas pós-industriais.

Nesse sentido, a análise do problema da relação entre a escola e o trabalho parte do contexto histórico do Renascimento Comercial e Urbano, na Baixa Idade Média europeia, quando a burguesia nascente sente a necessidade de criar uma ideologia para o trabalho a fim de demolir sua imagem negativa advinda do

³⁵ Artigo originalmente publicado na Revista Crítica Educativa da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

³⁶ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Especialista em História do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá-FIJ e Licenciado em História pela Faculdade de Educação de Porto Velho-UNIPEC. E-mail: framerico@yahoo.com.br

Mundo Antigo e alçá-lo à condição máxima e única de se alcançar a realização humana via sucesso profissional.

Nestas condições, pois, evidencia-se que a escola no âmbito do capitalismo se converte, mais tarde, no espaço perfeito para a reprodução da ideologia burguesa, tais como as ideias, suas crenças, normas, valores, visão de mundo e, sobretudo a predisposição ao trabalho que, de uma maneira ou de outra, transforma os futuros trabalhadores em seres programados para a vida no trabalho assalariado, como verdadeiros autômatos. Com efeito, assim como a Burguesia passou por uma longa trajetória de lutas para se consolidar no cenário social como classe dominante, certamente a escola, como espaço ou função de reprodução da ideologia burguesa para o trabalho assalariado, teve a sua própria trajetória de construção para que se afirmasse “naturalmente” na consciência da coletividade humana comum.

Tal empreendimento demandou tempo e também a utilização de meios punitivos até o trabalho, como condição “dignificadora” do homem, chegasse ao patamar de “normalidade”, ou seja, tão perfeitamente construída e sutilmente sedimentada na consciência coletiva do mundo moderno, a ponto de termos o trabalho assalariado, hoje, como fim último e não como meio, isto é, como parte importante da emancipação e realização da vida humana. E é a esta “normalidade” que enseja à classe dominante burguesa garantir, através de uma exploração velada e sutil sobre os trabalhadores, o seu “*status quo*”, isto é, seus privilégios de classe dominante.

Desse modo, parece mesmo ter sido no âmbito da Escola, por um lado, o espaço responsável pela construção dessa ideologia e, do outro, a burguesia como instigadora e principal interessada. Com efeito, para educar, ou melhor, escolarizar pela disciplina as grandes massas populares do campo e das cidades para o trabalho e transformá-los em trabalhadores assalariados foi necessário, antes, desapropriá-los de seus meios de produção para que não houvesse alternativa de subsistência senão o trabalho assalariado nas fases pré-capitalista ou industrial e, mais tarde, capitalista ou industrial propriamente dita. Em outras palavras, “era necessário à produção capitalista transformar a força do trabalhador em

mercadoria e os seus meios de trabalho em capital” (MARX, 2000, p. 23) consistindo nisto, de fato, na essência do sistema capitalista.

TRABALHO E TEMPO DE TRABALHO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA

Desde o advento da Revolução Industrial inglesa, a partir da segunda metade do século XVIII, o processo e o tempo de trabalho obedecem, como na contemporaneidade, a uma série de normas e regras formais pré-estabelecidas e impostas aos trabalhadores, tais como metas a serem cumpridas, horários, diligência, disciplina, entre outros. Ou seja, o processo de trabalho no capitalismo obedece à normas formais rígidas; onde o trabalhador não tem o controle sobre o seu trabalho por estar nas mãos do capitalista.

Naturalmente, na Idade Média, apesar dos trabalhadores estarem em um regime de servidão e presos à terra, não havia regra alguma a ser seguida no seu processo ou modo de realizar o trabalho; nem horários, nem metas a serem cumpridas e, muito menos, disciplina. De certo modo podemos afirmar que os trabalhadores, no caso os servos, eram “livres” para decidir como deveriam trabalhar, quando trabalhar e quando interrompê-lo quando bem entendesse.

Isto era possível porque o trabalhador tinha absoluto controle sobre o seu processo de trabalho, é o que atesta o sociólogo da educação Mariano Enguita (1989, p. 09): “[...] nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e de seu tempo em geral –, ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções [...]”. Mesmo porque, o processo de trabalho era realizado dentro de uma economia agrícola primitiva e rudimentar. Rudimentares eram também as técnicas utilizadas naquele processo; por serem muito simples estavam, pois, ao alcance e podiam ser dominadas por qualquer um.

Em outras palavras, o trabalhador era dono do próprio tempo e, por isso, decidia quando devia trabalhar ou não. Com efeito, dono do seu tempo, o homem medieval tinha mais oportunidades de gozar de mais ócio do que o homem moderno que, por sua vez, já nasce expropriado do seu tempo e igualmente

dos meios de produção – tomados à força na fase da acumulação primitiva do capital, segundo Marx (2000). Enguita expressa perfeitamente esse raciocínio atualmente:

[...] A maioria das pessoas que chegam à idade adulta encontram já uma série de condições dadas: não existe para elas outra via disponível de obtenção de seus meios de vida senão o trabalho assalariado, este goza já de aceitação social, os que o rejeitam têm sido relegados a uma posição marginal e a cultura dominante bendiz e reproduz tudo isto (ENGUITA, 1989, p. 30).

Dentro dessa lógica, o trabalho, sob o capital, tornou-se para o homem moderno assalariado, uma verdadeira “camisa-de-força” e, desde o início, também em um tipo de escravismo pós-industrial – ainda que não se perceba e veja tudo como sendo “normal”, ou seja, como uma condição social naturalmente aceita e reproduzida pela ideologia burguesa. Vejamos isso, portanto, nas observações de Marx (2004, p. 143) a respeito do trabalho assalariado: “[...] o sistema de trabalho assalariado é, portanto, um sistema de escravidão e, a falar a verdade, uma escravidão tanto mais dura quanto mais se desenvolvem as forças sociais produtivas do trabalho, seja qual for o salário, bom ou mau, que o operário recebe [...]”. Logo, percebe-se claramente que o trabalhador assalariado – tanto ontem quanto hoje – não possui o domínio de sua própria vontade porque não tem liberdade no processo de trabalho, uma vez que igualmente não possui mais seus meios de produção – tal contexto constitui a alienação no trabalho e, no âmbito geral, numa espécie de escravismo pós-industrial.

De acordo com Enguita (1989), a reprodução da vida humana incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre presente, de maneira geral, na base de toda a liberdade. Para o homem medieval, portanto, a sua vontade convertia-se em liberdade que, por sua vez, regia o ritmo e a cadência do seu processo de trabalho – ainda que fosse claramente explorado pela nobreza parasitária por meio da condição servil.

Em outro sentido, o homem medieval era dono de sua vontade e sua ação era consequência dela. O que fez, então, a

burguesia nesse sentido? Expropriou o trabalhador de sua vontade, ou seja, tomou-lhe a “liberdade” para si na fase de acumulação primitiva do capital. Logo, a ação ficou à mercê do capital. Em tal condição, o trabalhador foi obrigado – por meios compulsórios e punitivos em sua fase de instalação – a vender sua força de trabalho que foi convertida em mercadoria. Marx nos dá a ideia precisa desse acontecimento:

[...] O movimento histórico que converteu os produtores em assalariados se apresenta, pois, como sua libertação da servidão. [...] Por outro lado, estes libertos não chegam a ser vendedores de si mesmos senão depois de terem sido despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias de existência oferecidos pela antiga ordem das coisas. A história de sua expropriação não pode ser objeto de conjecturas: está escrita nos anais da humanidade com letras indeléveis de sangue e de fogo (MARX, 2000, p. 14).

Encontrando-se, então, os trabalhadores expulsos do campo e conseqüentemente já desapropriados de seus meios de produção, foi necessário à burguesia reprimir no ex-trabalhador servil os velhos hábitos de liberdade no processo de trabalho enraizados nos séculos da Idade Média europeia. Era igualmente necessário obrigá-los a trabalhar nas condições impostas pela nova ordem econômica. Inicialmente, a punição física foi o primeiro método utilizado a fim de disciplinar as massas populares ao trabalho organizado e sistemático.

Entretanto, a resistência foi muito grande visto que os trabalhadores estavam habituados a trabalhar quase sempre no seio familiar e ao seu próprio ritmo. Tanto é verdade que muitos trabalhadores preferiam a pobreza a não poder viver de seu trabalho tradicional a se converter em operários comuns das fábricas, vistas como “lugares de depravação moral e desumanização” (ENGUIITA, 1989, p. 41). Essa aversão para com o trabalho fabril, ainda de acordo com Enguita, “fez com que uma massa ingente de camponeses e artesãos expulsos por meios econômicos ou extraeconômicos de suas terras ou de seus ofícios

preferisse viver de seus parentes e conhecidos, da caridade pública ou do nada a alistar-se como assalariados [...]” (ENGUIITA, 1989, p. 41), resistindo quanto podiam.

“SANGUE E FOGO”: DO CASTIGO PARA O TRABALHO ASSALARIADO

É fato que os trabalhadores resistiram às mudanças impostas pelo capital a fim de que aceitassem de “boa vontade” o trabalho “livre” assalariado e que, sem dúvidas, seria possível encher algumas páginas com muitos exemplos de sua resistência às novas condições de trabalho, porém, serão destacados apenas alguns meios punitivos utilizados pela burguesia para obrigar as massas populares a trabalhar. Em alguns países com adiantado avanço das indústrias, os governos, sobretudo de Inglaterra e França, nesse sentido criaram leis com o claro objetivo de obrigar os pobres à disciplina do trabalho assalariado.

Nesse contexto, os trabalhadores desprovidos de tudo, tornaram-se mendigos aos milhares devido à falta de empregos. Pobre passou a ser sinônimo de vagabundagem, e para combater isso foram criadas algumas leis. Enguita nos enseja os sórdidos detalhes, sobretudo no caso inglês que, certamente, foi mais rigoroso que o francês:

Em 1530, Henrique VIII legisla na Inglaterra que os vagabundos capazes de trabalhar serão atados à parte traseira de um carro e açoitados até que saia sangue, após o qual deveriam prestar juramento de que regressariam a seu lugar de procedência e se poriam a trabalhar; uma nova lei estabelecerá mais tarde que, em caso de serem presos pela segunda vez, e após serem flagelados de novo, lhes seria cortada meia orelha, e na terceira seriam executados. Eduardo VI estabelece que aquele que se recusar a trabalhar será entregue como escravo a seu denunciante, o qual poderá forçá-lo a trabalhar com o uso de cadeias e do chicote, se for preciso; se escapar por mais de quinze dias será condenado à escravidão por toda a vida, e o dono poderá vendê-lo, alugá-lo ou legá-lo; se escapar pela segunda vez será condenado à morte

[...]. Isabel legisla em 1572 que os mendigos não autorizados serão açoitados e, se ninguém quiser tomá-los a seu serviço por dois anos, marcados a ferro na orelha esquerda; se reincidem serão executados de qualquer forma [...] (ENGUIITA, 1989, p. 42).

O que mais se pode pensar diante de tais exemplos? Estes bastam para atestar as palavras de Marx (2000, p. 14), quando ele afirma que “[...] a história da expropriação dos trabalhadores está escrita nos anais da humanidade com letras indeléveis de sangue e de fogo”. De fato, centenas de trabalhadores pagaram com a vida pela “culpa” de serem expropriados de seus meios de vida e lançados à sarjeta aos milhares pela ânsia selvagem da burguesia de aumentar seu capital pela via da exploração implacável. E assim também sucedeu aos expropriados franceses, bem como aos de outros países europeus com certo avanço da indústria.

Diante de tanta opressão, cujos extremos ceifaram muitas vidas, não restava aos pobres, expropriados de tudo, alternativa senão “decidir” trabalhar, ou seja, submeter-se às novas relações de produção e deixar, pela opressão, o que o sociólogo alemão Max Weber (2001, p. 51-52) chamou de tradicionalismo: “[...] O homem não deseja ‘naturalmente’ ganhar mais e mais dinheiro, mas viver simplesmente como foi acostumado a viver e ganhar o necessário para isso [...]”. À primeira vista, esta citação de Weber parece contrariar a natureza do homem de buscar sempre melhorar sua vida; certamente qualquer homem comum da Idade Média desejava viver faustosamente tal como viviam seus senhores. Tal desejo era impossível de se realizar porque não havia mobilidade social para os servos, presos aos feudos, naquele contexto.

Com efeito, o homem medieval comum, ou seja, o servo foi culturalmente “habitado” a viver de maneira tradicional, isto é, a viver apenas para a sua subsistência e de acordo com seu próprio ritmo, sem ter a pretensão de acumular nada porque simplesmente viviam um dia de cada vez sem se preocupar com o futuro. Mesmo porque, eles eram obrigados a dar parte de sua produção à nobreza “parasitária” uma das razões do porquê da não acumulação de algum excedente de produção. Com efeito, é neste ponto que a citação de Weber toma sentido porque, uma vez

diante da imposição do trabalho assalariado, o homem medieval preferia viver tal como estava vivendo; por isso, não entendia nem aceitava a nova dinâmica de trabalho imposta à força pelo espírito acumulativo pela fase do pré-capitalismo.

DA ESCOLA PARA O TRABALHO: ESPAÇO DE REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA BURGUESA

Depois de muito utilizar a força física para obrigar e disciplinar as massas miseráveis ao trabalho assalariado, logo, porém, a burguesia percebeu que era muito mais eficaz e vantajoso combater a herança do tradicionalismo do homem medieval pela raiz do problema, ou seja, percebeu-se que era possível, por um meio sutil e eficaz, disciplinar o homem para o trabalho fabril desde a infância, uma vez que a criança ainda não adquiriu os vícios dos adultos. Tanto ocorreu que alguns capitalistas, diante da resistência teimosa dos homens adultos, começaram a substituí-los pelas mulheres e crianças, que eram bem mais flexíveis e dóceis de disciplinar e, sobretudo, mão de obra mais barata.

Ainda quanto às crianças, o fato de serem mais flexíveis à disciplina do trabalho, não impediu que fossem exploradas igualmente quanto aos adultos. Um exemplo disso, segundo o filósofo britânico Bertrand Russell (2002), foi que na Inglaterra do início do século XIX enquanto um homem adulto trabalhava quinze horas, algumas crianças, às vezes, cumpriam essa jornada, mas normalmente trabalhavam mesmo doze horas diariamente. De fato, a infância se constituía mesmo no alvo principal do interesse burguês, uma vez que: “[...] A infância oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades de nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho” (ENQUITA, 1989, p. 113).

Para esse fim, com efeito, não poderia existir outro instrumento mais perfeito que a escola. Sim, porque o seu funcionamento se ajustava – e ainda se ajusta – perfeitamente às normas estabelecidas pela nova ordem capitalista. Sem sombra de dúvidas, quanto a este aspecto, a escola, na opinião do filósofo marxista nascido na Argélia, Louis Althusser, desempenha papel

dominante para que a ideologia burguesa seja eficazmente assimilada,

[...] embora sua música seja silenciosa [...] Ela (escola) recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais ‘vulnerável’, inculcam-lhes saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem, cálculo, ciências) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo, filosofia) [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 32).

Dessa forma, sob a lógica capitalista, a escola acaba se tornando a extensão do trabalho porque é nela que, de acordo com o escritor comunista estadunidense Harry Braverman (1987, p. 245), “a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamadas a fazer como adultos”. Entretanto, no contexto da escola, ontem quanto hoje, não podemos falar em educação na sua acepção plena. Na verdade, o que há mesmo é a escolarização: é por meio dela que as massas populares são “adestradas” para o trabalho assalariado – esta razão também explica por que a escola é a extensão do trabalho e vice-versa. É na escola que os futuros trabalhadores assalariados recebem o mínimo possível de instrução intelectual, mais disciplina, ordem e respeito pela hierarquia, horários, pontualidade, regularidade e diligência na execução das tarefas, e outros pormenores. Acerca disso, Enguita nos ensina as seguintes observações:

[...] os estudantes são socializados em uma atitude de submissão às normas e às autoridades; [...] cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho (ENGUITA, 1989, p. 152).

Por isso, tratando-se de povo, não interessava ao capitalismo – nem ainda hoje interessa – homens que pensem, mas de verdadeiros “animais” domesticados para que executem seus trabalhos sem nada questionar; uma vez que se torna muitíssimo perigoso educar demasiadamente o povo porque, cedo ou tarde,

ele pode ameaçar os privilégios reproduzidos por meio da exploração direta ou velada do trabalho pela burguesia.

A ameaça ao *status quo*, isto é, aos privilégios de classe dominante da burguesia, de fato, constitui-se a principal razão de vetar o conhecimento e o pensar às classes subalternas. Porque, de acordo com o educador brasileiro e professor da USP, Moacir Gadotti (1981), caso fosse dado a elas o ensejo de conhecer e pensar criticamente o funcionamento de todo o processo de produção capitalista, terminaria por desvelar a razão de ser da alienação do trabalho assalariado e de sua degradação. Igualmente, tal raciocínio sobre a educação nos remete ao que afirmava Paulo Freire (1996, p. 111), pois, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”.

É por esta razão que a escola não dá ênfase exclusiva à formação crítica e política do estudante, pelo contrário, ela dá ênfase ao mínimo possível de instrução para que o futuro trabalhador seja facilmente manipulado e, além disso, enfatiza à submissão, à autoridade, à ordem, disciplina. Observa-se em Enguita, quando diz como a burguesia pensava já em sua fase de ascensão:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis [...] (ENGUITA, 1989, p. 110).

Os cuidados ao referido perigo de educar demasiadamente as massas foram devidamente tomados pela ideologia do trabalho e incorporados dentro da estrutura escolar a qual, como já vimos, instruíu e ainda instrui o mínimo possível; conforme podemos verificar na citação de Frank Gilbreth pertinentemente observada

por Harry Braverman: “[...] Instruir um trabalhador [...] significa apenas capacitá-lo a executar as diretrizes do seu programa de trabalho. Desde que ele possa fazer isso, terminou sua instrução, seja qual for a sua idade [...]” (GILBRETH, apud BRAVERMAN, 1987, p. 378). Obviamente os frutos de tal ideologia burguesa para o trabalho não foram, contudo, imediatos.

Sem dúvidas, foi realizado um esforço longo e árduo processo “educativo” onde, gradativamente, a secularidade do conceito negativo e aviltante atribuído ao trabalho fora substituído pelo conceito de verdadeira “dignidade humana”, ou seja, uma prática social na qual o humano ilusoriamente se realiza como tal. Consequentemente, o igualmente secular tradicionalismo, isto é, os hábitos de liberdade no processo de trabalho, o ritmo e a interrupção dele, o desfrute de ociosidade ao bel-prazer dos trabalhadores da velha ordem foram também substituídos pela rígida regularidade do trabalho fabril, assalariado e degradante.

Nesse sentido, diz Enguita (1989, p. 114) que “a escola, embora não fora criada necessariamente para tal propósito ou nem que já não pudesse ou fosse deixar de cumprir outras funções”, adequou-se perfeitamente aos interesses da burguesia e, negativamente, ainda hoje ela a serve eficientemente – é lógico, guardando as respectivas proporções e as necessidades do passado como do presente. De outro modo, não se deve esquecer também da grande importância que a religião exerceu para que as massas de trabalhadores aceitassem as novas condições de vida. Evidentemente, estamos nos referindo aos estudos de Max Weber (2001) acerca do protestantismo que, segundo o mesmo, conseguiu mais facilmente “quebrar” nos homens adultos as resistências do tradicionalismo da velha ordem e estimulá-los à disciplina do trabalho da nova ordem, que se constituía dever de todo bom cristão.

Dessa forma, tanto a escola quanto a religião, formaram um importante corpo ideológico, atuante na prevenção dos velhos hábitos e na eficiente aceitação da nova ordem estabelecida pelo capital. Com efeito, no calor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, tanto a religião quanto e, sobretudo, a escola, deram ênfase, segundo os interesses do capital, “à formação e preparação de crianças e jovens para constituir mão de obra

assalariada disposta, dócil e manejável” (ENGUIA, 1989, p. 219). De acordo com esse raciocínio, a escola constitui-se, portanto, numa verdadeira instituição social, adequada à ideologia burguesa, que tem por finalidades a reprodução e formação de “corpos dóceis” e também apagar, calar ou adormecer um dos principais, senão o principal, atributo do ser humano: o natural ato de pensar e tomar decisões livremente por si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, somente com uma escola e uma educação libertadora é possível estimular o homem a pensar por si mesmo, pois, sob a lógica do capital não é possível isso acontecer porque a escola e o educar, ontem quanto hoje, na verdade, se constitui num “[...] processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los (os trabalhadores) à sua aceitação passiva [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

Portanto, isto se dá, negativamente, no contexto da escola e do ato de educar porque atualmente a nossa sociedade tende a formar e reproduzir homens para o mercado de trabalho, e não para prepará-los para a vida (GADOTTI, 1981). Com efeito, não se pode dizer jamais que a escola educa porque, no lugar de ser fonte de promoção da liberdade, da verdade e de conhecimento dotado de sentido, ela cerceia a liberdade e deforma as faculdades cognitivas dos “educandos” cuja gestação dá à luz a seres programados para a vida no trabalho assalariado alienado, como verdadeiros autômatos.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramallete. 39ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.
- _____. **A origem do capital.** São Paulo: Centauro, 2000.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio.** Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Tradução de Mário Moraes. São Paulo: Martin Claret, 2001.

LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO: INTERCONECTANDO LETRAS E SENTIDOS ENTRE A INFÂNCIA E O MUNDO TECNOLÓGICO

LIMA, Francisco Renato³⁷

BRITO, Ana Maria Alves de³⁸

ARAUJO, Maria Lucinária Lustosa de³⁹

INTRODUÇÃO

A realidade dos avanços tecnológicos, aliada às mudanças dos paradigmas econômicos e produtivos, leva-nos a um amplo questionamento educacional, que envolve questionar não somente as instituições como também as práticas de ensino. A visão educacional historicamente consolidada, baseada no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos estudantes, tem sido substituída por um enfoque educacional voltado aos processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e no aprendizado ao longo da vida.

(DUDZIAK, 2003 *apud* DUDZIAK; BELLUZZO, 2008, p. 45)

³⁷ Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhã (UEMA), lotado no Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

³⁸ Graduada em Letras - Português (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAPI), Literatura Brasileira (UESPI) e Linguística Aplicada (UESPI). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI). E-mail: hanabritoalves@hotmail.com

³⁹ Graduada em Letras – Português (UFPI). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UESPI); em Literatura Infante Juvenil (UESPI). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: lucinariapapi@hotmail.com

A ‘realidade’ mencionada pela autora é, realmente, de conhecimento corrente em todos meios e contextos, uma vez que, hoje, as Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (NTDIC), alcançaram significativos espaços de ocupação social, acarretando mudanças nos modos como se processam as relações humanas. Dentre esses espaços, talvez o que mais teve sua rotina alterada foi a escola, uma vez que a instituição, mesmo em pleno século XXI, ainda tende a proceder com os moldes do tradicionalismo, que a constituiu durante séculos, especialmente no tratamento didático das práticas de leitura e escrita. É nesse contexto, que as tecnologias surgem como quebra de ruptura e de paradigma ideológicos, trazendo desafios e necessidades de adaptação curricular, a fim de atender as novas demandas. Um desses grandes desafios é a questão do letramento digital das crianças, que cada vez mais cedo interagem com o mundo midiático e tecnológico, conforme se aborda neste capítulo.

Saber ler, hoje, ultrapassa um pensar e um fazer mecânicos de reprodução do código, supõe o domínio de modos multissemióticos como essas práticas apresentam-se socialmente. Cada vez mais cedo, os sujeitos em processo de alfabetização imbricam-se por esse mundo da leitura e da escrita, tendo o midiático, o digital e o tecnológico (ALVES, 2014; LIMA, 2019) como aparatos para a construção de sentidos e interação social com seus pares.

A possibilidade de interação trazida pelas tecnologias quebra barreiras e distâncias, de tal modo, que é quase universal o acesso a essas ferramentas. Seja em ambientes urbanos, historicamente mais evoluídos no acesso a bens culturais midiáticos e digitais, seja em meios rurais, onde hoje, com a expansão dos programas sociais do Governo Federal, como o Luz Para Todos⁴⁰,

⁴⁰ Programa do Governo Federal, em parcerias com estados e iniciativa privada, lançado em novembro de 2003, com o propósito de erradicar a exclusão elétrica no país, garantindo o acesso à energia elétrica gratuita para todos, com foco em regiões mais afastadas, atendendo cerca de dois milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008. O diagnóstico da realidade identificou mais um milhão de famílias carentes desse

entre outros, tem sido possível também, o franco acesso as NTDIC. Frente a esse cenário, as escolas desses dois espaços de convivência social dividem suas práticas pedagógicas instituídas no currículo com a presença de novos equipamentos eletrônicos, midiáticos e digitais nos processos de alfabetização das crianças.

Diante disso, este estudo adota como público alvo para a coleta de dados de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, uma turma de alunos de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, Zona Urbana da cidade de Campo Maior, (PI). Achege-se a essa empreitada de pesquisa empírica, as leituras de Alves (2014), Chartier (1998), Coscarelli (2014), Freitas (2011), Kleiman (2005), Lankshear; Knobel (2003), Lemke (1998), Lima (2019), Moran (2001), Rojo (2012), Soares (2010), entre outros, de quem compartilha-se algumas orientações de pesquisa nessa área de estudos.

Tem-se assim, como objetivo geral, investigar a utilização de equipamentos eletrônicos, advindos do mundo digital e midiático, como auxílio das atividades escolares no processo de alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana de Campo Maior (PI). E objetivos específicos: a) identificar a relação que os alunos têm com as NTDIC, percebendo a maior recorrência dessa relação: no ambiente familiar ou escolar; b) identificar quais os aparelhos advindos do mundo das NTDIC são mais utilizados pelos alunos para realizar as atividades escolares; e c) verificar se essas atividades são orientadas por adultos (professores ou pais), ou se as crianças realizam sozinhas.

Os resultados exploram os impactos que essas transformações culturais no campo do digital têm refletido diretamente nas formas de aprender a ler e escrever e, sobretudo, lidar com essas práticas. Cotejando esse fim, este texto apresenta-se a partir do seguinte arcabouço: a) além destas considerações iniciais; traz-se em seguida, b) sobre cotidiano, NTDIC e processos de ensino e aprendizagem, considerando a emergência de novas

serviço, de modo que o programa foi prorrogado por duas vezes, primeiramente até 2011 e, depois, até 2018.

práticas; em seguida, c) discute-se sobre alfabetização e letramento em contextos tecnológicos, situando a questão de uma infância conectada em redes atualmente; depois, d) os procedimentos metodológicos da pesquisa, desde o planejamento aos procedimentos de coleta e leitura dos dados; seguido da e) análise e discussão crítico-reflexiva dos dados; e finalmente, as f) considerações finais.

COTIDIANO, NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PELA EMERGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS

Por uma questão de aplicação conceitual, define-se o que se vem chamando neste capítulo de NTDIC no contexto da aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, que pode ser compreendida, desde os três aos seis anos de idade, na fase escolar de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (ALVES, 2014); e também, mais recentemente, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que estabeleceu propostas de trabalho pedagógico, assegurando que todas as crianças estejam alfabetizadas até os sete anos de idade, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Considera-se, para essa organização de tempo e aprendizagem da leitura e da escrita, a relação temporal do surgimento destas tecnologias com o nascimento dos “nativos digitais puros” (VEEN; WRACKING, 2009), também chamados de geração Z: aqueles que nasceram a partir de 1996 até os dias de hoje; incluindo, principalmente, os nascidos a partir de 2000, os quais Staa (2011) *apud* Alves (2014, p. 93) aponta como a “geração I”, “caracterizada com ações participativas e interativas, e que programarão, com suas capacitações digitais, o mundo futuro”. Alves (2014, p. 94) sintetiza este entendimento, explicitando:

Essa geração é guardiã da esperança para o ato de educar hoje. Ela nasce demarcando um tônus revolucionário para o lugar escola, exigindo delas transformações quanto ao uso dos meios digitais como caminhos para aprendizagens. Afinal, é no movimento da criança que vai à escola e do adulto,

que a acolhe para educá-la, que se dá a relação dialética de intercâmbio das culturas, para ampliação desse patrimônio cultural educacional, de modo que a escola do presente seja a síntese histórica do passado e a projeção para o futuro.

Nessa perspectiva, a formação humana deve ser pensada a partir da lógica de mudanças de comportamento e atitudes dos sujeitos, o que envolve aspectos políticos, culturais, sociais, morais e éticos, nos quais o sujeito de aprendizagem é também um sujeito de ensinagem, ou seja, rompe-se a noção verticalizada de quem ensina e quem aprende. Essa perspectiva dialética relaciona-se diretamente ao uso das ferramentas tecnológicas que, por meio de seus recursos multissemióticos promovem a interação, a construção colaborativa do conhecimento e a descentralização do saber, constituindo um fenômeno complexo e articulado as particularidades de cada sujeito na relação com o objeto cognoscível.

Há quase duas décadas, uma das principais preocupações dos professores estava relacionada ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas como recurso a serviço de aprendizagens mais significativas. A rápida expansão dessas ferramentas tecnológicas trouxe consigo a necessidade de saber lidar com as novas demandas das tecnologias midiáticas e digitais, de forma crítica e construtiva, uma vez que os avanços são tantos, que a própria nomenclatura sobre os termos e o que eles representam socialmente para o ensino escolar mudam significativamente. A sigla NTDIC é uma das mais recentes denominações⁴¹ utilizada ao referir-se aos novos avanços tecnológicos, incluindo o mundo digital. Em estudo acerca do uso

⁴¹ É importante mencionar que no contexto da chamada Sociedade da Informação, até a literatura, no que concerne a (re) definição do termo, tem acompanhado essa mudança, de modo que se encontram estudos que tratam não somente de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) (ALONSO, 2002; MORAN, 2001; LEVY, 1999), mas se referem a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (ALMEIDA; ALVES, 2014; RAMOS, 2008); Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) (AMBRÓSIO; NASCIMENTO, 2013; VALENTE, 2005); ou mesmo Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) (NASCIMENTO; GARCIA, 2015; SANTOS; ANDRADE, 2010) buscando entender o modo de funcionamento das relações educativas e a ação do professor nesse processo.

das NTDIC e seus desencadeamentos nas práticas educativas em sala de aula, Ambrósio; Nascimento (2013, p. 1-2) apontam algumas considerações esclarecedoras:

As NTDIC estão presentes no dia a dia da sociedade contemporânea, e a escola, inserida neste contexto, não pode mais evitar sua presença. Elas não surgiram do vazio, de forma repentina, com a intenção de avançar e de se apropriar do planeta. São produto de pesquisa, de estudos e das descobertas humanas do tempo presente, da vida presente, do homem presente, como expressou, em sua obra literária, o poeta Drummond, e a essa realidade deve ou deveria servir. Essas técnicas representam o domínio do homem sobre a natureza, seus aspectos múltiplos, e destacam-se por suas repercussões significativas na vida humana, nos mais variados aspectos: político, econômico, cultural e social. As NTDIC compreendem a junção de diferentes mídias (VALENTE, 2005), diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença das tecnologias digitais (ALONSO, 2002). Nesse caso, compreende-se como instrumento eficaz, para a significação das NTDIC, a internet, que aglomera as diversas mídias.

Partindo dessa definição, pode-se entender que as NTDIC, incluem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como: *laptop*, tevês digitais, *netbook*, notebook, celular, livro digital, *tablet*, *smartphone*, *laptop* educacional, *headfones*, *talk about*, vídeo games, entre outros (ALMEIDA; ALVES, 2014); e vão além, agregando as ferramentas tecnológicas e digitais disponíveis na web 2.0, dentre elas: o *blog*, *email*, *Google*, *wikipédia*, *Twitter*, *fóruns*, *weblogs*, *Orkut*, *GoogleDocs*, *Youtube*, *websites* e outras.

A consequência imediata do surgimento das NTDIC é o surgimento de novos letramentos, ou seja, novas formas de leitura e interação crítica exigidas do leitor nas diferentes esferas sociais das quais participa. Isso implica uma noção hierárquica de organização da escrita que, no mundo da tecnologia, exige o domínio de formas híbridas de expressão, como o sonoro, o visual e o linguístico. Para

Lemke (1998, p. 07), essas “novas tecnologias de informação, novas práticas de comunicação, e novas redes sociais tornam possíveis novos paradigmas para a educação e a aprendizagem”, desafiando os velhos paradigmas, de modo que a exigência, pelo saber lidar, de forma crítica com as ferramentas desse mundo é um dos principais desafios enfrentados pela escola.

Segundo Chartier (1998, p. 93), “esta revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas e, portanto, de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita”. É nesse contexto de inevitáveis mudanças, que Lankshear; Knobel (2003, p. 155) apontam para os “novos letramentos”, partindo do princípio de que:

[...] não foram apenas nossos *letramentos* que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que está fundamentada a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e [...] tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária. (Grifos do autor)

Reconhecendo as implicações disso no processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessária uma mudança de concepção e atitudes pedagógicas adotadas pela escola, para que no processo de alfabetização da criança haja o efetivo

[...] domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetização digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais. Assim, o termo ‘letramentos’ está sendo utilizado para expandir ainda mais o conceito de letramento para além do alfabético e do digital, como o imagético, o sonoro, o informacional. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 23)

Desse modo, o domínio da leitura e da escrita ultrapassa

uma noção instrumental, de caráter mecânico, associado ao ato de alfabetizar de forma isolada, e constitui-se como ação social integrada às práticas sociais, em que a criança traz para a escola as experiências do cotidiano. Esta, ao entrar em contato com o conhecimento formal, amplia suas percepções de mundo através de práticas significativas de leitura e de escrita na esfera digital e midiática, que exercem papel fundamental e singular em suas aprendizagens no período da alfabetização, etapa que está inclusa no letramento do sujeito – social e digital –, considerando essa prática como social, mais ampla que apenas os limites pedagógicos construídos na e pela escola formal. Sobre essa questão, aprofunde-se no próximo tópico.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS: A INFÂNCIA CONECTADA EM REDES

Alfabetizar no espaço da escola em tempos de NTDIC tem exigido dos professores uma nova didática com novas configurações para a alfabetização das crianças. Na era digital, urge que a escola se adeque aos novos contextos de letramento para que o ensino faça sentido. Com o advento dos novos ambientes informais da leitura e da escrita mediados pelas tecnologias, fora dos bancos escolares, as crianças têm adquirido novos letramentos e se “autoalfabetizado” pela tela do celular e do computador, através do toque dos dedos. Coscarelli (2014, p. 29) argumenta que: “se antes era preciso saber escrever com letra cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar [...] ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado, mas devemos aceitar essa troca como algo previsto para um futuro próximo”.

Nesse processo, o letramento digital tem antecedido a alfabetização da letra, por meio da mediação das tecnologias e, as novas linguagens são colocadas em voga por estarem no contexto atual e social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades e novas formas de leitura e escrita do mundo globalizado, nem sempre mediadas pelas tecnologias de ensino que predominam na escola.

Freitas (2011) aponta que, no cenário da sociedade tecnológica, a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, o que se constitui como um enorme desafio

para o sistema educativo. Moran (2001), muito antes, já mencionava que é importante educar para os usos democráticos, mais progressivos e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos. Controverso a isso, essa inclusão na escola pouco tem contribuído em termos de metodologias para os usos desses recursos como meios de alfabetizar as crianças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), já propunham um novo olhar para as práticas de leitura e de escrita mediadas pelas novas tecnologias que conectam o mundo, na perspectiva de uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares. “A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionarem de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que tem acesso no seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 139) Isto porque, de uma forma ou de outra, as crianças têm acesso aos ambientes digitais. Seja em casa, nas *lan house*⁴², nos jogos do celular, na TV e nos mais diversos suportes de alcance das tecnologias, o contato que as crianças mantêm tem contribuído significativamente para a construção de um novo tipo de letramento que a escola, em pleno século XXI ainda não conseguiu ofertar.

Para Soares (2010), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas. Nessa perspectiva, a escola deve repensar os modos e meios de como as crianças aprendem em um mundo multiletrado e que usem isso em benefício de si próprias, a fim de que essas práticas ganhem novos contornos de exploração na sala de aula, de modo que alfabetizar ganhe sentido.

Por esse viés, as práticas letradas ganhariam relevância para o ensino, baseadas nos contextos reais da tecnologia digital tão familiar às crianças que, nativas digitais, aprenderam desde cedo a lidar com outras linguagens que se fazem úteis a sua formação e preparo para o mundo contemporâneo. É papel da escola

⁴² *Lan house* ou casa da rede é um estabelecimento comercial onde, à semelhança de um cibercafé, os usuários podem pagar para utilizar um PC com acesso à Internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso à informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou online (WIKIPÉDIA, 2020, p. 01).

acompanhar essa evolução, valorizando as experiências que elas adquirem em outros contextos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais. Investe-se assim, no letramento como parte do processo de alfabetização, a partir do saber lidar com a “tela” em função da liberdade crítica e participativa do mundo digital.

É importante aliar as experiências das crianças com o mundo tecnológico, digital, midiático e visual em detrimento dos livros didáticos, reavivando o contexto da leitura e da escrita que tanto atraem as crianças e os adultos pela mágica do toque dos dedos. Para isso, são requeridos aspectos e posturas fundamentais como: a ética e a estética. São nesses dois aspectos que a escola deve ancorar-se para construir seu trabalho ao discutir a construção de uma ética plural e democrática, sobretudo, discutindo as diferentes estéticas acerca dos valores e das atitudes que se referem à língua e às linguagens fomentadas pelas NTDIC. Para Lima (2019, p. 141-142):

A emergência do reconhecimento e familiarização por parte da escola, com os usos sociais das [N] TDIC vivenciados por crianças entre três e seis anos de idade, parte da necessidade de formação de sujeitos alfabetizados e letrados digitalmente, que não apenas reproduzam modelos prontos pré-estabelecidos pela cultura dominante, mas que interajam com as ferramentas das novas mídias, compreendendo os fenômenos relacionados à construção e uso sociais destas, com a capacidade de discutir, discernir e interferir conscientemente quando elas interferirem em seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Assim, o espaço da escola, desde a alfabetização, deve ser caracterizado por múltiplas linguagens com abordagens nos mais diversos tipos de textos, sejam eles orais, escritos, imagéticos de cores ou gráficos, capazes de despertar a sensibilidade para novas leituras. É papel da escola dar vazão ao potencial do aluno como criador de sua aprendizagem, capaz de construir a sua própria linguagem em diferentes contextos e ambientes sociais.

As práticas de letramento, segundo Rojo (2012), conhecidas na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que requerem as NTDIC e em que a leitura e a escrita são demandadas hoje. Esses desafios tendem a ser superados à medida que as novas tecnologias encontram espaço na sala de aula. O surgimento e a contribuição dos recursos tecnológicos podem implicar mudanças significativas, ao tempo em que subjazem reflexões sobre como as crianças têm adquirido novos letramentos fora do ambiente escolar e como fazer usos dessas habilidades no processo de alfabetização escolar.

A partir das tecnologias, novas formas de compreensão emergem da leitura e da escrita. Segundo Kleiman (2005), é preciso refletir sobre as contribuições do letramento no que confere ao ensino de língua escrita na escola, a partir da inclusão de novas práticas sociais ligadas às tecnologias digitais que chegam como nova modalidade de escrita aos bancos escolares.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesta seção, discorre-se sobre o percurso metodológico trilhado, a fim de responder a inquietação inicial acerca do problema norteador que motivou a pesquisa com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, procurou-se saber como as crianças utilizavam equipamentos eletrônicos, relacionados com as NTDIC, no auxílio das atividades escolares e no letramento no processo de alfabetização de uma turma de crianças de uma escola da zona urbana da cidade de Campo Maior (PI).

Quanto a abordagem, o estudo assume um caráter qualitativo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, a partir dos autores citados nas considerações iniciais, e que subsidiaram a construção do referencial teórico e a análise a seguir; acrescidos de outros, como Almeida; Paula (2005), Bitencourt; Macedo (s./d.), Botelho (2013), Buzato (2006) e Soares (2002), também utilizados na análise, visto que apresentam visões concernentes aos anteriores.

Para um aprofundamento mais prático e empírico sobre o tema, utilizou-se também, a pesquisa de campo no processo de geração e análise dos dados coletados. Sobre esse tipo de pesquisa, Gonsalves (2001), avalia como um espaço tempo na observação

que visa buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigido um contato mais próximo com os sujeitos e no espaço onde os fenômenos acontecem, com a finalidade de reunir e catalogar um conjunto satisfatório de informações.

Como primeiro procedimento de coleta de dados da pesquisa de campo que ocorreu no segundo semestre de 2019, procedeu-se a um período de observação da turma, a fim de verificar como as crianças respondiam as atividades. Nesse período, dialogou-se com eles sobre o modo como respondiam, quem os ajudavam e quais recursos tecnológicos utilizavam como auxílio na resolução das atividades propostas na escola. Os registros desses diálogos foram todos anotados, com o propósito de serem retomados para posterior análise.

As crianças participantes foram observadas em uma turma de vinte e quatro alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no entanto, aplicou-se um questionário com quatro perguntas a apenas seis crianças, sendo duas meninas e quatro meninos, com idade entre oito e nove anos, que ainda se encontram em processo de alfabetização. Quanto à escolha desses seis alunos, ocorreu de forma aleatória, orientando-os para que as respostas fossem as mais verdadeiras possível. Cada criança respondeu individualmente sem a interferência dos pesquisadores, evitando influenciá-las nas respostas.

As perguntas utilizadas no questionário foram bem simples, práticas, diretas e específicas do cotidiano das crianças participantes. Foram elaboradas então, uma questão objetiva e três subjetivas em um total de quatro, no intuito de coletar as informações que deveriam construir os dados para a análise que subsidiassem aos objetivos da pesquisa.

Quanto ao perfil dessas crianças, elas são provenientes de bairros pobres da cidade de Campo Maior (PI), de modo que um percentual de 60% delas não dispõem de Internet em casa e o único acesso aos ambientes tecnológicos é por meio de *lan house*, que utilizam na maioria, para jogos, brincadeiras e pesquisas. Esse retrato dos sujeitos espelha o contato e as habilidades de leitura e letramento que as crianças possuem sobre os usos que elas fazem das NTDIC no seu dia a dia, sejam elas em casa ou na escola.

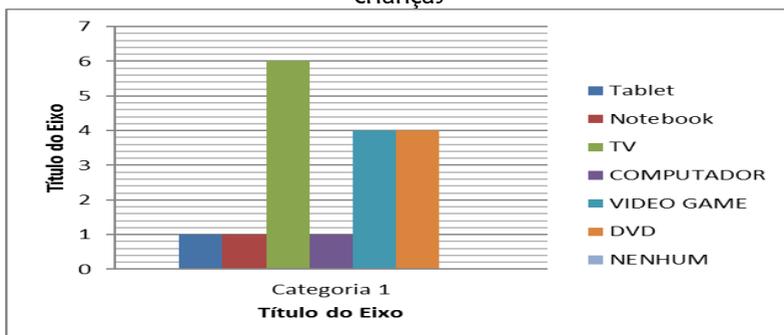
A escolha pelo 3º ano do Ensino Fundamental deu-se pelo propósito da pesquisa em observar como as crianças interagem nos ambientes digitais e como essas práticas constroem letramentos que influenciam na aprendizagem e suporte para o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização escolar. Na análise a seguir, contemplou-se apenas os aspectos mais relevantes das respostas apresentadas pelas crianças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Prossegue-se, nesta seção, trazendo os resultados coletados por meio da aplicação do questionário com as crianças participantes da pesquisa. Optou-se pela utilização de gráficos, por considerar esse recurso, relativamente didático para a compreensão dos dados.

O Gráfico 01 foi construído a partir do seguinte questionamento: “Quais desses aparelhos eletrônicos estão presentes em sua residência?” Este traz um demonstrativo sobre o alcance das tecnologias e o conhecimento que as crianças têm sobre os aparelhos dos quais fazem uso em suas residências.

Gráfico 01: Os aparelhos eletrônicos presentes nas residências das crianças



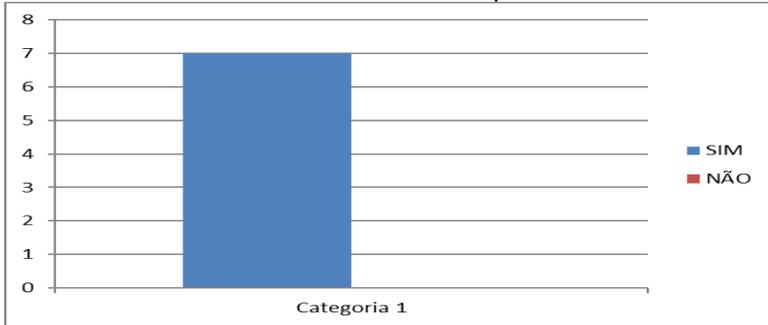
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Ao apresentar para as crianças vários aparelhos eletrônicos, a intenção era saber sobre a realidade do contato que elas têm com esses meios em idade de alfabetização e sobre o seu acesso em ambientes domésticos. Observa-se, a partir deste gráfico, que, embora tenham afirmado ter conhecimento de todos, apenas a

televisão digital e o vídeo game foram as duas tecnologias que mais apontaram ter acesso e manuseio. Constata-se que o valor dado a esses suportes tecnológicos está relacionado apenas com as atividades lúdicas, que são de preferência das crianças, como jogos e filmes. Quanto aos demais recursos, eles estão mais distantes da realidade das crianças, em virtude do fator financeiro, aspecto que coincide com o percentual de 60% delas não possuírem Internet em casa. Nisso, percebe-se certo processo de exclusão digital, uma vez que essas crianças, embora nativas digitais (VEEN; WRACKING, 2009), nascidas na “geração I” (ALVES, 2014), estão, de certo modo, à margem de alguns dos bens culturais básicos para o pleno desenvolvimento crítico. Essa situação reflete o processo de desigualdade social no Brasil, tão bem explicitado por Almeida; Paula (2005, p. 59):

A exclusão social e a exclusão digital são mutuamente causa e consequência. Cidadãos que se enquadram em um ou mais tipos de exclusão social vistos anteriormente, podem ser inibidos de acompanharem a evolução tecnológica, passando a condição de integrantes da exclusão digital. Em contrapartida, cidadãos excluídos digitalmente por falta de empenho ou por opção própria, passam a fazer parte de um ou mais tipos de exclusão social.

O Gráfico 02 foi construído a partir do questionamento se as crianças sabem utilizar, manusear os recursos tecnológicos. As respostas obtidas demonstram as condições de letramento que as crianças vivem desde muito cedo, a partir do contato com as tecnologias que permeiam seu cotidiano, seja em casa ou em outros ambientes sociais de alcance dessas tecnologias como as *lan house*, por exemplo.

Gráfico 02: Sobre o saber utilizar os aparelhos eletrônicos

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Perguntadas às crianças se sabiam utilizar algumas tecnologias como *tablet*, notebook, televisão digital, computador, vídeo game, DVDs, as respostas foram bastante afirmativas. Entende-se, portanto, que embora as crianças não possuam diretamente esses recursos, seja por questões financeiras ou de acesso, tais tecnologias não são absolutamente novas ou distantes de suas realidades, pois elas as conhecem.

As crianças informaram não possuir celular, utilizando apenas os dos pais ou de algum parente como primos ou tios. Informaram também, ter pouco acesso à internet. Quando utilizam é apenas com a finalidade de jogos interativos. Para pesquisas, eles utilizam as *lan house* junto com os colegas do bairro, sem a ajuda de pais ou outro adulto que lhes orientem.

Elas sabem o que é um e-mail, mas não sabem para que serve. O *Facebook* é o ambiente mais digital que eles afirmam “visitar”. Usam para “ver muitas coisas” como memes⁴³ e fotos, que os amigos postam quando podem ir até as *lan house*, junto com a mãe ou quando têm acesso ao celular. Nenhuma das crianças têm computador em casa. A única vez que digitam no computador é quando fazem pesquisas, ou na escola apenas para jogos porque não há Internet.

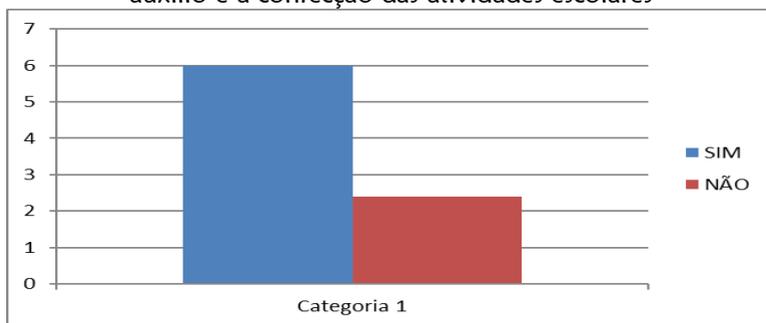
⁴³ No contexto de plataformas digitais e de linguagem multimodal, o meme vem sendo considerado um gênero textual, construído a partir da hibridização de sentidos, construídos de elementos verbais e visuais, que promovem a interação e novas possibilidades de leitura no mundo digital e midiáticos.

De alguma forma, em outros ambientes, fora de casa, eles têm contribuído para que as crianças aprendam novos letramentos (KLEIMAN, 2005), que se constituem como significativos na compreensão de novas aprendizagens, de “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” SOARES, 2002, p. 152), sejam elas dentro da escola ou fora dela.

Desde cedo as crianças adquirem novos letramentos, que não são somente os da letra (ROJO, 2012). A cada dia, novos letramentos surgem mediados pelos aparelhos eletrônicos e, conseqüentemente, a escola perde a oportunidade de ofertá-los e aliá-los ao processo de alfabetização das crianças, tendendo somente a privilegiar o “ensino formal da letra”, baseado em velhas metodologias que, ultrapassadas, deixam de lado o que as crianças aprendem fora dos intramuros escolares (FREITAS, 2011). O conhecimento extraclasse é aprendido de vida, de vivência cotidiana das crianças que ainda é desvalorizado na escola.

O Gráfico 03 está associado a maneira e a frequência com que as crianças utilizam os recursos eletrônicos em suas residências, na confecção e no auxílio às atividades escolares.

Gráfico 03: A utilização de recursos eletrônicos na residência, para o auxílio e a confecção das atividades escolares



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

As repostas coletadas apontaram um percentual favorável quanto aos usos das tecnologias, com fins nas atividades escolares em ambientes domésticos. Mais uma vez, observa-se que, mesmo com acessos relativamente limitados a alguns recursos tecnológicos

mais avançados, ainda assim, há uma presença significativa dos usos das tecnologias como recurso de aprendizagem na orientação de atividades em ambientes domésticos, o que contribui para a construção de novos letramentos, aliando atividades escolares com as vivências cotidianas. Nesse sentido, Botelho (2013, p. 05) destaca que:

Com o intenso contato com o mundo digital, as crianças parecem entender alguns processos próprios das atividades de leitura e de escrita e podem apresentar desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita, para o letramento. Como prática cotidiana da cultura digital, essas crianças podem desenvolver, a partir dos recursos do mundo digital, habilidades linguístico-cognitivas, assim denominadas já que para sua realização necessitam ativar a linguagem e, conseqüentemente, a cognição.

Embora o gráfico apresente uma camada significativa desse uso, ele ainda não é unânime. Isso reflete o fato de que a escola e a família devem caminhar juntas, investindo em metodologias que utilizem as tecnologias digitais para o desenvolvimento da alfabetização, com fins em uma aprendizagem integrada com as NTDIC. Em casa, as tecnologias, ainda que escassas (a maioria TV e celular, apenas), já fazem certo sentido para fins escolares, funcionando para além de atividades como lazer, divertimento, entretenimento e diversão. Um fato que possivelmente justifica a não adesão plena desses recursos na escola é a resistência e a falta de formação adequada por parte dos professores; ou desconhecimento daqueles que auxiliam nas tarefas escolares em ambientes domésticos.

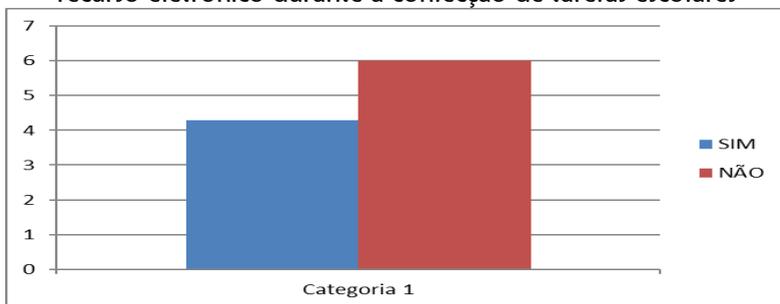
A fim de reforçar esse processo, é necessária uma maior conscientização da escola, dos pais e dos responsáveis quanto a utilização desses recursos tecnológicos, no auxílio às atividades de alfabetização das crianças. Piaget (2007, p. 50) aponta que, no tratamento de qualquer questão relativa ao desenvolvimento e a aprendizagem formal e escolarizada, a aproximação entre família

e escola é imprescindível. Essa visão pode ser aplicada ao contexto deste estudo, a partir da seguinte afirmação:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

O Gráfico 04 foi construído a partir do seguinte questionamento: “Algum adulto lhe orienta durante a confecção de suas tarefas escolares quando é preciso a utilização do aparelho eletrônico?” E, com base nas reflexões anteriores, seu resultado já era previsível: as crianças embora conheçam e até estejam conectadas a recursos tecnológicos, não há uma finalidade pedagógica clara quanto a seu uso nas atividades escolares, conforme os propósitos de alfabetização na perspectiva do letramento.

Gráfico 04: A presença de um adulto orientando a utilização de um recurso eletrônico durante a confecção de tarefas escolares



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Perguntadas às crianças sobre orientações para a resolução das atividades escolares, a maioria respondeu que as realizam sozinhas, sem a ajuda dos pais ou responsáveis. O gráfico acima

retrata a finalidade dos usos dos materiais tecnológicos para fins de alfabetização. Constatase que não há uma metodologia que oriente as crianças aos usos válidos das NTDIC na construção de novas aprendizagens. Embora a escola tenha laboratório de Informática, falta metodologia dos professores e, em muitos casos, uma rede conectada à Internet. Não há uma preocupação com desenvolver letramentos a partir de atividades didáticas propostas em sala de aula. Daí a urgência em repensar a formação do professor, inserindo esse sujeito “numa comunidade de prática em que esses letramentos se apoiem e apropriem mutuamente e na qual laços de autoridade e formas de competição se transformem em laços de solidariedade e formas de colaboração”, conforme orienta Buzato (2006, p. 09).

Face a esse resultado, chama-se a atenção para a importância da participação dos adultos orientando o uso de recursos advindos do mundo das NTDIC, seja para momentos de lazer, seja para atividades de aprendizagem escolar. As crianças só poderão reconhecer novos usos das tecnologias com uma abordagem mais didática e consciente quando forem orientadas para esse fim, por parte daqueles que conduzem e mediam o ensino, como pais e professores. Nesse pensar, conhecer como as crianças resolvem as atividades, como fazem e quem os orienta é fundamental. Sobre isso, é bastante lúcida a reflexão de Bitencourt; Macedo (s./d., p. 14):

[...] família e escola devem levar em consideração as influências externas que, sem acompanhamento das duas instituições podem favorecer ou não o desenvolvimento das crianças, influenciando positivamente ou negativamente, na formação do educando.

A escola deve acompanhar as mudanças constantes em relação às tecnologias, podendo assim ensinar as crianças a usá-las de forma crítica. De maneira que favoreça, e possa também propiciar conhecimentos necessários para orientar os pais para o acompanhamento do uso dessas ferramentas tecnológicas com segurança e moderação e por fim usá-las como ferramenta de ensino.

As crianças ou resolvem as tarefas usando fontes escritas de outros livros, ou ditadas por um adulto em casa ou ainda com as respostas no quadro ditadas pelo professor, mas os usos das NTDIC para esses fins parecem funcionar para poucos e de maneira precária. É preciso que se ensine as crianças fazendo usos efetivos das tecnologias. Elas são recursos valiosíssimos, desde que bem orientados através de metodologias. Um aspecto notado é que, muitas vezes a falta desse auxílio, por parte da família, decorre do não se domínio dessas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste capítulo tratou sobre o processo de letramento digital de crianças em processo de alfabetização, em especial no 3º ano do Ensino Fundamental, buscando perceber como ocorrem os diálogos e as interfaces entre a escola e outros ambientes de contato das crianças com recursos eletrônicos, como em casa, nas *lan house* e outros ambientes sociais. Buscou-se saber se, nesses dois espaços de interação social – ambiente doméstico e ambiente familiar – há uma utilização consciente e bem definida pedagogicamente das NTDIC a serviço, por exemplo, da resolução de atividades escolares para a construção de novas aprendizagens em uma escolada rede pública municipal da cidade de Campo Maior (PI).

Os resultados apontam que há uma relativa presença desses recursos nos espaços sociais onde as crianças convivem. No entanto, há uma deficiência desses usos com fins nas atividades escolares. Embora as crianças conheçam alguns recursos eletrônicos, constata-se que não há uma metodologia, nem tão pouco um incentivo por parte dos professores na utilização desses aparelhos, em sala de aula, com monitoramento para as atividades didáticas. As atividades são muito atreladas aos livros didáticos, com o objetivo de resolvê-las sem levar em consideração os letramentos adquiridos pelas crianças em outros ambientes sociais.

Embora algumas atividades propostas do livro tragam uma ou outra questão ressaltando o aspecto das tecnologias, as crianças, vivendo nesse mundo mediado pelas NTDIC, consideradas “nativas digitais”, não são estimuladas a associar o ato da

alfabetização da letra ao conhecimento de mundo, chamado letramento, durante as atividades. O que eles sabem e aprendem fora da escola não faz tanto sentido para as atividades escolares, passando a ser uma prática que passa longe da escola e não adentra às orientações para a aprendizagem da leitura e da escola, o que também não ocorre muito em casa, em virtude, sobretudo, de os pais não possuírem ou não dominarem bem os recursos tecnológicos advindos do mundo das NTDIC.

Na teoria que confere os usos dos materiais eletrônicos pelas crianças no ambiente escolar para fins de alfabetizar letrando é notório como a escola tem feito vistas grossas para métodos de ensino com inclusão digital. Letramento e alfabetização, nesse sentido, não andam lado a lado. O que as crianças aprendem fora do contexto escola não tem relevância no ensino. Há letramento, mas não há valor como processo de evolução da alfabetização. As crianças sabem, manuseiam, mas não há incentivo ou metodologia a fim. Dessa forma, verifica-se que a escola não acompanha a evolução dos conhecimentos informais dos alunos. As crianças são letradas, mas para a escola não alfabetizadas. Não que alfabetização não constitua parte essencial do letramento. É claro que sim, mas um letramento que, muitas vezes, não serve para o cotidiano, para as demandas que as crianças enfrentam no dia a dia, para que possam interagir com o mundo no que diz respeito aos vários tipos de aspectos: sociais, políticos e culturais.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/jistm/v2n1/05.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2020.

ALONSO, Carlos A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALVES, Robson Medeiros. Na ponta do dedo: a contribuição das tecnologias digitais ao currículo da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 88-106.

AMBRÓSIO, Márcia; NASCIMENTO, Vinícius Gomes. O uso do blog nas aulas de filosofia e o processo educativo. In: ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, **Anais...** Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE, p. 01-15. Disponível em: < <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114028.pdf> >. Acesso em: 30 nov. 2019.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. **Educação: a ausência da família na história da aprendizagem escolar**. p. 01-23. Disponível em: < <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Elaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf> >. Acesso em: 13 fev. 2020.

BOTELHO, Flávia Girardo. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 nov. 2019.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: <[http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-](http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf)

[%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf](http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf) >. Acesso em: 01 fev. 2020.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. p. 25-40.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 44-51, jul./dez. 2008.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 17-34.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre a iniciação sobre a pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMKE, Jay L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. *et al* (Eds.) **Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm> >. Acesso em: 01 nov. 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Francisco Renato. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na alfabetização e letramento dos *pueri digitales*: práticas leitoras na tenra idade. **Revista Informação em Cultura (RIC)**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 132-155, 2019.

NASCIMENTO, Lucy Mirian Campos Tavares; GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Letramento em tempos de novas tecnologias de informação, comunicação e expressão. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (R. B. E. C. T.)**, vol. 8, núm. 3, mai-ago. 2015. Disponível em: <

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1826/2187> >. Acesso em: 23 nov. 2019.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-72.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> >. Acesso em: 16 dez. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAMOS, Sérgio Ramos. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: conceitos básicos. Aveiro, Portugal, 2008. Disponível em: <
http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf >. Acesso em: 23 out. 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de (Orgs.). **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Liber Livro, 2010.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-

aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

VEEN, Win; WRAKING, Ben. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WIKIPÉDIA. **Lan house**. 2020. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/LAN_house >. Acesso em: 13 fev. 2020.

A ATUAÇÃO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

BEZERRA, Gustavo Pereira⁴⁴

LIMA, Gueidson Pessoa de⁴⁵

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o ensino do espanhol na rede regular, tomando como premissa uma vertente educacional inclusiva, traz à tona a discussão a respeito dos desafios que o Tradutor Interprete de língua de sinais enfrenta no trabalhar de uma L3 (terceira língua) ou L4 (quarta língua) junto ao aluno Surdo, considerando ser a língua de sinais a L1⁴⁶ desse aluno, e a língua oral do país sua L2.

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), citado nos estudos de Souza (2015), faz-se necessário que se tenha um profissional mediador que se apresente como ponte comunicacional com o objetivo de desenvolver positivamente a aprendizagem do aluno com surdez.

Nesta perspectiva, temos por garantia uma lei que assegura a inclusão educacional deste aluno e conseqüentemente o direito de aprender também uma outra língua. Para que isso aconteça, são necessários profissionais qualificados que façam essa mediação entre o aluno com surdez e o acesso à esta L3.

Diante do contexto atual, sabe-se que uma das maiores dificuldades que se existe a respeito da aprendizagem de uma L3 por um aluno com surdez é a falta desses profissionais, de fato capacitados, que conheçam não só a língua estrangeira, mas

⁴⁴ Licenciado em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Pós Graduando em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar.

⁴⁵ Licenciado em Educação Artística e Bacharel em Letras-Libras. Mestre em Educação. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

⁴⁶ L1 = primeira língua; L2 = segunda língua; L3 = terceira língua; L4 = quarta língua.

também que ele tenha o conhecimento da Língua de Sinais, conforme assegura Souza (2015).

Sabemos que a maior parte das experiências de ensino entre surdos e ouvintes ocorre com o auxílio de intérpretes, e não podemos esquecer que é primordial o desenvolvimento da educação em Libras pelas pessoas ouvintes que estão envolvidas com a educação de surdos, sendo esta a única maneira de construir um ensino de sucesso entre alunos surdos e professores. (SOUZA, 2015, p. 14)

Estamos falando de uma aprendizagem de modalidades linguísticas diferentes, o que faz emergir a necessidade na formação do professor de língua espanhola em sua atuação na escola regular, para que, além do domínio da língua espanhola e portuguesa, construa conhecimentos sobre a língua de sinais, fator este que colabora positivamente em prol da aprendizagem e do pensar ações pedagógicas no ensino de espanhol em contexto inclusivo bilíngue de sala de aula regular.

Por sua vez, os professores sem fundamentação teórica e prática, se sentem vulnerável quanto aos sistemas didáticos apropriados ao ensino e aprendizagem desses alunos. Diante desta realidade, é necessário que os professores que recebam alunos surdos aprendam a libras para garantir condições mínimas para o aprendizado, partindo da premissa básica, como que não há com ensinar sem que exista uma comunicação entre o aluno e o professor. (SOUZA, apud FERNANDES, 2015, p. 17)

Portanto, faz-se necessário (re)pensar ações de cunho pedagógico inclusivo nas mais diferentes áreas de conhecimento, dentre elas o ensino de espanhol.

Precisamos pensar em como desenvolver atividades que estimulem os alunos com e sem surdez, talvez seja o maior desafio dos professores das áreas de ELE. Para isso acreditamos que em que além de formações continuadas, agregar outros professores neste processo e partilhar experiências, trabalhar conjuntamente com os

tradutores intérpretes, e motivar toda a comunidade escolar no processo inclusivo, se apresentem como ações essenciais para o sucesso educacional inclusivo dos alunos, ouvintes e não ouvintes.

METODOLOGIA

Desenvolvemos uma metodologia pautada nos ditames da pesquisa qualitativa com base nos estudos de Gressler (2004), atribuindo-lhe um caráter exploratório, tomando por premissa as limitadas publicações sobre a temática abordada em nosso estudo.

Para Santos (2009), uma pesquisa de caráter exploratório objetiva “familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado”, construindo assim, um maior conhecimento a respeito do objeto a ser estudado, viabilizando a construção de hipóteses sobre ele. (SANTOS, 2009, p.1).

A Pesquisa qualitativa é caracterizada pela construção de dados e análises deles, por meio de instrumentos (questionários, entrevistas, etc.) que viabilizem interpretações e reflexões sobre a temática em estudo a partir do dialogismo entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Gressler (2004) traz em seus estudos que:

A abordagem qualitativa, em princípio, difere da abordagem quantitativa, à medida que não emprega instrumentos estatísticos como base do processo de análise, [...] a preocupação de quem adota essa abordagem é com a discrição e apresentação da realidade tal como é em sua essência, sem o propósito de introduzir informações substanciais nela. Por meio dela, reúne-se informações sobre os fenômenos investigados com o uso de entrevistas abertas e não direcionadas, depoimentos, auto avaliação, análise de discurso, estudo de casos. (GRESSLER, 2004, p.43)

Como procedimento para as construções de dados, optamos pelo Questionário como instrumento metodológico a fim de identificarmos por meio dele os elementos necessários para esse estudo, além de, em função da amplitude de nossa pesquisa (todos os *campi* do IFRN) ser o instrumento que proporcione

maior alcance em menor tempo, tendo a internet (e-mail institucional) como auxiliar nesse processo.

Tivemos neste estudo a colaboração dos profissionais tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, servidores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), lotados em 18 *campi* do estado, durante a realização desta pesquisa no segundo semestre do ano de 2016

Iniciamos nossa pesquisa realizando um levantamento por meio do SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) para identificarmos os TILS e quais seus *campi* e e-mails a fim de encaminhá-los nosso instrumento de pesquisa para conhecimento e possível resposta. Em parceria com nosso professor orientador, formulamos o questionário o qual, foi constituído por 11 questões, sendo parte dessas questões dissertativas e outra objetiva.

Utilizamos também como estratégia de conhecimento e sensibilização para participação em nossa pesquisa, o grupo do WhatsApp dos Núcleos de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRN, grupo este onde todos os TILS participam ativamente. Contamos também com a colaboração da coordenação geral das NAPNE's do IFRN no que se refere ao reforço junto aos profissionais tradutores/intérpretes sobre a importância em contribuir com nosso estudo.

Dos 18 TILS lotados nos *campi* no período da nossa pesquisa 9 responderam e nos enviaram seus questionários, o que nos serviu de base para análise, reflexão e construção deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do retorno dos nossos colaboradores, podemos elencar as respostas e analisá-las sob uma óptica reflexiva. Tivemos como colaboradores, profissionais com tempo de atuação que variavam de 3 a 18 anos, com formação em nível superior concluída ou em andamento.

No tocante a atuação profissional desses colaboradores, o nível de formação acadêmico também se apresenta de maneira variada, abrangendo desde o ensino fundamental à pós-

graduação tendo, alguns desses colaboradores, experiência no campo da tradução/interpretação em língua estrangeira.

Dentre os nossos colaboradores, apenas quatro não possuem experiência no campo da tradução e interpretação em língua estrangeira, e desses, apenas dois com língua espanhola.

Tal realidade se dá principalmente em detrimento a grande oferta do componente Língua Inglesa na educação básica, sendo a Língua Espanhola pouco ofertada pelos estabelecimentos de ensino, o que se tem intensificado com a homologação da não obrigatoriedade do ensino espanhol na educação básica pela lei 13.415/17.

Observamos, a partir das respostas dos nossos colaboradores, que atuar na condição de TILS junto às línguas estrangeiras não se configura como uma tarefa fácil, principalmente, ao que se refere à necessidade de se conhecer as línguas envolvidas, em sua gramática e vocabulário.

O conhecimento básico sobre a língua estrangeira a ser trabalhada, bem como o acesso prévio ao conteúdo ministrado se apresenta com elementos essenciais para uma boa atuação desses profissionais, tendo em vista que os professores, em suas aulas, utilizam a oralidade na língua específica, mesmo que no caso dos alunos com surdez, estes não apresentem condições para a competência auditiva.

A partir das dificuldades apresentadas pelos nossos participantes, questionamos quanto as possibilidades de sanar ou minimizá-las, de maneira que a possibilidade mais citada faz menção a fluência na língua estrangeira a ser trabalhada por parte do intérprete. Dos nove, quatro responderam que a fluência é importante no processo de tradução interpretação em sala de aula, pois o TILS conseguirá compreender melhor o conteúdo abordado e, por conhecer a língua, terá condições de buscar maiores e melhores caminhos para viabilizar o acesso do aluno surdo ao conhecimento em questão. Mas de que forma viabilizar essa formação? Como possibilitar uma formação que proporcione ao TILS uma fluência na língua estrangeira? São questões importantes que se devem considerar para que estes profissionais tenham uma base concreta para a boa realização de sua atividade profissional.

Uma outra questão importante e mencionada pelos colaboradores foi quanto ao planejamento das aulas por parte dos professores junto aos intérpretes. Um trabalho colaborativo e dialógico que permita uma discussão previa entre TILS e professores de Língua Estrangeira sobre as aulas que virão a ser ministradas se configura com ação básica (e desafiadora) para uma harmônica atuação de ambos os profissionais.

Dois dos que responderam ao questionário relatam que será necessária a contratação de TILS específicos na língua estrangeira. Mas será que isso resolveria de fato a questão? Ou seria mais eficaz pensar a respeito de adaptações/adequações metodológicas no campo da língua estrangeira em contexto inclusivo?

Sabemos que o processo reflexivo ele deve ser contínuo durante a jornada de qualquer profissional. Repensar nossa prática, melhorar nossa atuação e mudar-nos sempre que preciso é um desafio e uma necessidade de que enquanto profissionais de determinada área, precisamos ser conscientes e abertos a tais possibilidades.

Ficou explícito também, em nossas análises, a necessidade de uma formação mais específica no campo da língua estrangeira para os tradutores intérpretes, bem como um aprimoramento dos seus conhecimentos no campo da língua de sinais.

Chama-nos atenção a fala do TILS X4 quando afirma que existem pouquíssimas oportunidades de cursos de formação na área de tradução interpretação, o que se configura, no contexto atual, uma necessidade urgente e emergente principalmente no campo educacional, bem como formações em áreas específicas, as quais são raras as ofertas e quando as mesmas surgem esses profissionais necessitam “tirar do bolso”, não recebendo auxílio algum da instituição. (Relato do colaborador X4).

Observamos na fala do colaborador X3 a ênfase na necessidade de uma formação mais prática e menos teórica, focada em situações de trabalho mais próximas à realidade de sua atuação profissional. Afirma também que a atuação dos TILS, infelizmente, está muito aquém dos ideais de inclusão social legalmente garantida em nosso país e, por isso uma formação teórica pouco ajuda em sua prática profissional. No entanto, nos

perguntamos se teoria e prática estão de fato tão distantes e dissociadas na formação desses profissionais.

Observamos também, que grande parte dos colaboradores têm consciência da importância de sua atuação profissional junto aos alunos com surdes durante as aulas de Língua Estrangeira, pois há “necessidade [na disciplina de língua estrangeira] está no mesmo nível de necessidade de todas as outras disciplinas”. (Relato do colaborado X6). Já X18 considera que “dependendo do conhecimento do intérprete [referente à língua a ser estudada] pode ser I e V”, ou seja, de acordo com esse colaborador, o intérprete pode contribuir ou dificultar o processo de construção de conhecimento do aluno com surdez a depender de seu grau de conhecimento (fluência) na língua estrangeira a ser estudada.

A polivalência dos TILS é umas das questões bastante discutidas por nossos colaboradores o que faz emergir a necessidade de campos de atuação específicos para esses profissionais. Nessa perspectiva, o colaborador X4 dispõe que a importância do TILS no processo de ensino aprendizagem do aluno com surdez nas aulas de língua estrangeira se torna pequena se esse profissional não possui conhecimento nem preparação para tal atuação.

Assim, pudemos observar, a partir das sugestões dos nossos participantes, que a capacitação, ou seja, uma formação de caráter continua se faz essencial para apropriação de conhecimento a respeito das áreas de atuação e construção de meios que viabilizem melhorias para a realização de sua atividade profissional junto ao público com surdez.

Pensa-se em uma formação não apenas de cunho continuado, mas também contextualizados que traga elementos de sua realidade profissional.

Eu considero que tudo deve transcorrer no âmbito das condições de trabalho do intérprete. Eu acredito que o planejamento seja priorizado e que o TILS deve ter o tempo hábil necessário para fazer realizar este planejamento das múltiplas disciplinas em que ele atua em sala de aula, sendo assim, o intérprete não

deixa de estar em formação continuada, sendo fortalecido por capacitações que agreguem conhecimento. (Relato do colaborador X6)

Um conhecimento prévio a respeito daquilo que se irá traduzir/interpretar se faz essencial para uma qualitativa realização dessa função, a qual, agregada a um planejamento conjunto (professor x TILS) e a atividades adequadas, constituem-se ações importantes no processo educacional inclusivo.

Quando, em nosso questionário, facultamos aos entrevistados um espaço para que eles pudessem livremente falar a respeito da temática tradução/intepretação nas aulas de língua estrangeira (especial nas aulas de espanhol) alguns pontos ficam em evidência nos discursos o que se configura como elementos importantes e necessários à reflexão, como é o caso da necessidade da oferta de formação continuada e da polivalência de áreas exigida no processo de tradução/interpretação em língua de sinais.

Desse modo, é importante se pensar ações integrativas entre professor x TILS x Alunos (com e sem surdez) para que, com base em uma ação pedagógica colaborativa e dialógica, se alcance um processo educacional qualitativo e inclusivo, onde todos possam ter acesso e construir conhecimento juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ensino do espanhol é um campo de conhecimento importante para formação escolar do indivíduo, pela viabilidade de aprendizagem de um novo idioma, de possibilitar conhecer a respeito de novas culturas, proporcionar um maior conhecimento e percepção de mundo, além de o nosso país estar cercado de países *hispanohablangtes*; que, por sua vez, se configura como um dever do estado e direito de todos, independentemente de sua condição sensorial auditiva.

Nesse contexto, os alunos com surdez possuem seus direitos garantidos de construção de conhecimento, no campo da língua espanhola, cabendo aos profissionais da área buscarem e repensarem recursos/instrumentos pedagógicos que garantam o

sucesso no processo de ensino e aprendizagem desses alunos nesse campo de conhecimento.

Sendo assim, os profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais (TILS), assumem um papel de suma importância na construção desses caminhos pedagógicos a serem buscados e repensados, em intrínseca colaboração com os professores da área.

Pensando a atuação do TILS, no transitar por línguas de nacionalidades e modalidades diferentes, nos dispomos a refletir a respeito dos desafios por estes profissionais enfrentados em contexto de sala de aula regular, em especial, durante as aulas de língua espanhola, e as possibilidades na realização de seu exercício profissional.

Assim, desenvolvemos uma proposta qualitativa de estudo, que materializada na análise de questionário junto aos TILS do IFRN, buscando por meio de seu discurso elementos que direcionasse nossa reflexão, considerando suas dificuldades laborais e pensando possibilidades em sua atuação.

Optamos pela Realização de um trabalho de cunho colaborativo, dando voz aos TILS, a fim de que nossas análises pudessem ter como ponto de partida a percepção de quem está no chão da escola, em sala de aula, atuando diretamente nesse contexto.

Durante a realização de nossa pesquisa, buscamos tomar por foco a língua espanhola, no entanto, abrangemos atuação em língua estrangeira em virtude de nossos colaboradores possuírem maior experiência com a Língua Inglesa que com a Língua Espanhola.

Por meio de nossos estudos conseguimos elencar como desafios na atuação dos TILS durante as aulas de Língua Espanhola/Estrangeira, a falta de planejamento junto aos professores; a falta de conhecimento prévio da língua a ser estudada; tanto por parte dos intérpretes quanto por parte dos alunos com surdez, os quais chegam ao ensino médio sem qualquer contato, muitas vezes, com a língua estrangeira, principalmente, de modalidade oral; falta de formação específica e capacitação continuada, para construção de conhecimento sobre a área que irá atuar, e acesso aos sinais que a compõe.

Acreditamos na legitimidade do discurso de nossos colaboradores. Discurso esse, que não pode ser desconsiderado por ser esses profissionais agentes ativos nesse processo educacional inclusivo. Cabe-nos refletir e repensar ações e reformulações que atendam sistematicamente esses profissionais com foco no sanar, ou amenizar de tais dificuldades, cabendo às instâncias políticas no que tange a sistematização de dispositivos legais que garantam tais soluções, bem como, da instituição de ensino em viabilizar meios mais eficazes para o desenvolvimento do exercício profissional dos TILS, junto aos alunos com surdez.

Elencar as dificuldades enfrentadas no processo educacional se configura como uma ação importante no repensar da prática, no entanto, pensarmos possibilidades pode-se configurar como uma ação ainda mais relevante no processo educacional de garantia de acesso a todos.

Desse modo, questionamos aos nossos colaboradores quanto ao vislumbrar dessas possibilidades frente aos desafios por eles apresentados. Desse questionamento nos foram citados como possibilidades para uma melhor atuação na tradução e interpretação em língua de sinais: A oferta de cursos de formação e capacitação em língua estrangeira na qual irá atuar junto ao aluno com surdez; e o planejamento em conjunto, tradutor e professor, com base nos conteúdos a serem ministrados durante o período letivo.

É certo que a formação de cunho continuado se faz essencial para a melhoria no exercício profissional em qualquer área. No que se refere ao contexto inclusivo campo novo e ainda em processo de estruturação, esse caráter de formação se configura como um caminho indispensável para o sucesso educacional de todos os envolvidos.

Planejar-se é programar-se previamente para uma determinada ação no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, planejar é a ação básica para um desenvolvimento exitoso. Sendo assim, pensarmos a sala de aula regular com alunos surdos e ouvintes, durante as aulas de língua estrangeira, (no nosso caso Língua Espanhola) tendo o professor da disciplina como norteador desse processo, e o TILS como ponte comunicacional, faz-nos acreditarmos em um planejamento

conjunto, de maneira colaborativa entre esses profissionais (professor e intérprete), é o caminho basilar e acertado, com vistas a um exitoso processo pedagógico.

Assim, concluímos que é possível uma atuação de qualidade dos TILS em sala de aula regular, durante as aulas de língua estrangeira (Língua Espanhola), desde que seja construído um conhecimento prévio contanto que lhes seja proporcionado um processo formativo, de construção de conhecimento na língua, bem como, criado momentos de estudo e planejamento junto ao professor ministrante da disciplina.

Uma educação para todos, que atenda as especificidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é uma garantia constitucional e um desafio educacional, de maneira que, identificarmos as fragilidades e pensarmos possibilidades se faz ação necessária e continua em todas as áreas de conhecimento, principalmente em contexto inclusivo, e, dentre essas áreas está a língua espanhola.

Referências

- GESSER, Audrei. **LIBRAS?** que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GRESSLER, Lori. **Introdução a pesquisa:** projetos e relatórios. 2. ed. rev. Atual. São Paulo: Loyola, 2004. 295 p.
- LACERDA, C. B. F.; **Intérprete de libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 5. ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2013.
- LISBOA, Maria. **A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil:** implicações e desdobramentos. [S.l.: n.,2009?]. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/viewFile/1227/911>> acesso em: 10 ago. 2016
- PERLIN, Gladis.; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** [S.l.: n. 2008,]. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BAS E-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf> acessado em: 12 set. 2017.

SANTOS, C. J. G. **A inclusão da Língua Espanhola na educação Brasileira.** [S.l.: n. 2008,]. Disponível em:

<http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/_OF.TIPOS_PESQUISA.PDF> acesso em: 27 jun. 2017.

SOUZA, Y. H. S.de S. **Os desafios do Ensino de Língua Espanhola para alunos Surdos.** [S.l.: n.

2015]. Disponível em: <

[file:///D:/Downloads/PDF%20-](file:///D:/Downloads/PDF%20-%20Yngrid%20Herly%20Silva%20de%20Souza.pdf)

[%20Yngrid%20Herly%20Silva%20de%20Souza.pdf](file:///D:/Downloads/PDF%20-%20Yngrid%20Herly%20Silva%20de%20Souza.pdf)> acessado em 06 nov. 2107.

PENSANDO A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS COM SURDEZ

RIBEIRO, Thuane Caroline Leandro⁴⁷
LIMA, Gueidson Pessoa de⁴⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho centra-se na proposta de atividades pedagógicas para o ensino de espanhol, a fim de viabilizar o conhecimento neste campo epistêmico à alunos surdos e ouvintes, sob uma perspectiva inclusiva, na escola regular, desenvolvido sob uma óptica propositiva e colaborativa.

Considerando ser a língua espanhola uma língua de modalidade oral e auditiva, como pensar ações pedagógicas nesta área à alunos que não possuem uma percepção sensorial auditiva, nem habilidades comunicacionais de cunho oral?

Assim, foi-nos desperto o desejo de estudar e, por conseguinte, propor materiais pedagógicos para o ensino do espanhol que atendessem não apenas aos alunos surdos, mas que tivessem também alcance aos ouvintes, considerando ambos estarem em uma mesma sala de aula.

Acreditando em um processo educacional inclusivo, buscamos recursos para que ambos os alunos, ouvintes e não ouvintes, desenvolvam conhecimentos no estudo de uma outra língua (L2 ou L3) se faz necessário, de modo a trabalharmos na elaboração de materiais didáticos visando uma melhor e mais eficaz aprendizagem na área.

⁴⁷ Licenciada em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional. Professora da rede privada de ensino na cidade de Natal/RN.

⁴⁸ Licenciado em Educação Artística e Bacharel em Letras-Libras. Mestre em Educação. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Assim, com o objetivo de propor e elaborar materiais pedagógicos para o ensino do espanhol que atendam aos alunos surdos e ouvintes, buscamos identificar algumas das principais carências de materiais didáticos no ensino do espanhol que são usados com esta emergente demanda e, assim, propositivamente, produzir materiais didáticos para o ensino de espanhol em uma perspectiva bilíngue.

Apoiados nos ditames metodológicos da Pesquisa-ação, a partir dos estudos de Thiollent (2011), almejamos colaborar com os estudos na área do Ensino de Espanhol numa perspectiva inclusiva.

A Pesquisa-ação refere-se à um tipo de estudo de cunho social e empírico, tendo por objetivo solucionar ou propor caminhos à solução de uma determinada adversidade, tendo pesquisadores e participantes envolvidos no contexto, implicados cooperativamente no processo.

De maneira que, através de pesquisas bibliográficas e buscas em sites de eventos da área, traçamos um plano de atuação para o desenvolvimento deste estudo.

O trabalho foi desenvolvido a partir da realização de uma observação em uma sala de aula com alunos ouvintes e não ouvintes, durante uma aula de língua espanhola, bem como de uma entrevista semiestruturada com uma profissional docente da área, onde buscamos identificar os principais entraves no que tange ao ensino de espanhol em uma sala de aula que atenda a alunos surdos e ouvintes. Em seguida, realizamos uma análise dessa entrevista e a partir disso buscamos propor materiais pedagógicos que possam indicar caminhos a amenizar as dificuldades encontradas na escola neste contexto.

Dessa forma, considerando os conhecimentos de aquisição de uma língua estrangeira e suas dificuldades no ensino-aprendizagem, o presente trabalho foi produzido com base na análise e identificações de saberes e concepções, propondo atividades e refletindo sempre de forma coletiva, participativa e particular sobre ações pedagógicas e materiais didáticos no ensino de espanhol, construindo, de forma coparticipativa, uma ação que contribua para os estudos na área de inclusão, ensino do espanhol e Surdez.

PENSANDO MATERIAIS DIDÁTICOS: CAMINHOS PECORRIDOS

Considerando a crescente presença da comunidade surda nos espaços das escolas regulares, fruto de lutas e reivindicações desse grupo, bem como de orientações legais que endossam a educação da pessoa como deficiência, em conformidade com o pensamento de Lima (2015), pensarmos atividades e estratégias de ensino que garantam a participação e a aprendizagem desses alunos como surdez é responsabilidade da comunidade escolar (LIMA, 2015, p.115).

O presente estudo surge durante o cursar das disciplinas de libras I e educação inclusiva, disciplinas estas que compõem os currículos dos cursos de licenciatura dos campi do IFRN. A partir das discussões emergidas durante as aulas das referidas disciplinas, fomos sendo provocados a repensarmos a nossa área de formação, sob a premissa de “uma educação para todos”.

A partir de nossas reflexões acerca da temática que nos movia, pensamos então em propormos materiais pedagógicos pautados no ensino do espanhol que servissem como apoio aos professores em sua ação pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem significativa e prazerosa, tanto dos alunos com deficiência auditiva quanto dos ouvintes, tomando por conceito base de materiais pedagógicos\didáticos, os estudos de Tomlinson ([1988] 2004c; p. 11), o qual afirma ser “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”.

Assim, concomitante a fundamentação teórica do trabalho, decidimos realizar uma visita a uma instituição de ensino regular que ofertasse a disciplina de espanhol, em salas de aula com alunos surdos e ouvintes, no intuito de identificarmos por meio de observações e entrevistas subsídios para a elaboração dos nossos materiais.

Após conhecermos a escola e sua estrutura, fomos apresentados a uma das professoras de espanhol e, assim, pudemos, após explicar o nosso objetivo de estudo naquele local, agendarmos o nosso retorno a escola afim de assistirmos a uma de suas aulas e podermos observar como se dá a interação entre os alunos surdos e ouvintes com a disciplina, bem como observamos

a ministração da aula pela professora, considerando ambos os grupos de alunos ouvintes e surdos, o que nos daria elementos a pensar a nossa futura proposição.

Em nossa observação pudemos identificar algumas situações que nos levaram a refletir ao longo da produção deste trabalho. Em primeiro lugar, identificamos que a ausência do intérprete durante a aula trazia prejuízos aos alunos com surdez, considerando que estes possuem a língua brasileira de sinais como canal linguístico primeiro de comunicação e aprendizagem legalmente garantidos pelo decreto 5.626 de 2005.

O fato de a professora não ser proficiente na Libras, não ministrando as aulas de forma sinalizada ou fazendo uso de recursos visuais, facilitava a desatenção destes alunos, o que nos ficou explícito em nossa observação, quando os mesmos, não construindo qualquer entendimento linguístico com que estava sendo ministrado durante a aula, optavam por utilizarem o celular como recurso mais envolvente que a própria aula.

A carga horária da disciplina ofertada aos alunos da turma observada resume-se a uma aula de 45 minutos semanais, o que configura um tempo bastante reduzido frente a gama de conteúdos e atividades a serem ministradas e habilidades a serem desenvolvidas acerca da língua espanhola. Tal concisa carga horária resulta para os alunos pouco tempo de contato com a disciplina e por conseguinte o pouco interesse pela mesma, muitas vezes não a valorando devidamente frente aos demais componentes curriculares; e para os professores esse pouco tempo destinado a ministração da disciplina reflete o maior número de turmas a serem lecionadas, muitas vezes tendo este profissional a assumir duas ou mais escolas para ter sua carga horária mínima completa, realizando diferentes planejamentos e planos de trabalho, além do deslocamento de uma escola para a outra, realidade esta que pode afetar inclusive saúde deste professor, física e mental, o que é diretamente refletido na qualidade de suas aulas.

Finda a aula, na companhia da professora fomos à sala da coordenação para podermos conversar um pouco a respeito de sua prática no ensino do espanhol em sala de aula regular com alunos surdos e ouvintes. Por escolha da própria professora a nossa

conversa foi gravada em nosso celular afim de que esse momento fosse o mais fluido e natural possível.

A professora relatou que desde o primeiro ano de sua formação atua junto aos alunos com surdez, deixando claro em seu discurso a dificuldade em se trabalhar com esse público: “é um desafio trabalhar uma língua estrangeira com alunos surdos” (professora de espanhol, 17 de março de 2016). Tal dificuldade se concretiza principalmente pela falta de materiais didáticos “atividades impressas, vídeos, etc.” específicas para estes alunos, fazendo com que a aula seja pensada, inda que ciente da presença desses alunos sem uma percepção sensorial auditiva, para os alunos ouvintes falantes de uma língua de modalidade oral e percepção auditiva.

Em nossa entrevista a professora nos relatou que inúmeras vezes tenta adequar os materiais para alunos com surdez, transcrevendo áudios para a realização de atividades de compreensão da língua por meio da escrita. A respeito das habilidades vinculadas ao ensino de espanhol, a professora afirmou que é trabalhada em suas aulas apenas a compreensão leitora e a compreensão auditiva, sendo as demais não trabalhadas junto às turmas e detrimento, principalmente do pouco tempo dispensado à disciplina na carga horária de aulas.

Apesar das dificuldades, a escola tem ofertado um suporte aos professores que trabalham nas salas que possuem alunos com deficiência. Pois, apesar de na escola haver o maior número de alunos com surdez, há incidências de alunos com outras especificidades, como baixa visão, síndrome de down e deficiências múltiplas. “A sala de aula perfeita seria de 15 alunos por sala, intérprete, todos os recursos necessários em uma sala de aula”. (Professora 1, 20176).

Por meio do relato da professora pudemos ter uma noção maior dos principais entraves que acontecem na escola, é notoriamente observado que tentativas de uma ação pedagógica inclusiva muitas vezes não são bem sucedidas pela ausência de uma infraestrutura adequada, materiais apropriados e profissionais qualificados, o que, infelizmente, nos parece uma realidade de boa parte das escolas brasileiras.

Após observarmos a aula e conversarmos com a professora ministrante da disciplina de espanhol, iniciamos nosso processo de discussão, reflexão e produção de materiais pedagógicos que pudessem propiciar uma maior e melhor participação de todos os alunos, ouvintes e não ouvintes nas aulas de espanhol.

Considerando as habilidades que norteiam a disciplina de espanhol na rede regular de ensino (leitora, oral, escrita e auditiva), tomamos por diretriz, na produção de cada material a ser proposto para as aulas, ciente que a destreza auditiva do aluno surdo se dá pelo canal visual e sua destreza oral pela sinalização.

Dessa forma, acreditamos que proposições pedagógicas que considerem tais peculiaridades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos podem funcionar como mecanismo facilitador e/ou problematizador na construção de conceitos e no desenvolvimento cognitivo dos discentes nas aulas de língua espanhola.

OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS: PROPOSIÇÕES INCLUSIVAS

Os materiais pedagógicos frutos deste trabalho propositivo se deram a partir das inquietações e reflexões que surgiram durante a nossa observação na aula de espanhol junto à turma composta por alunos surdos e ouvintes, e com a conversa com a professora da turma responsável pela disciplina de espanhol.

Buscamos considerar os principais desafios que fragilizam o ensino e a aprendizagem do espanhol na formulação de nossas proposições, tomando por norte o envolvimento a interação e o desempenho dos alunos, surdos e ouvintes, durante as aulas. Chamamos de materiais pedagógicos, com base nos estudos de Vilaça (2009), recursos e/ou meios que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem, em especial no campo do ensino de línguas.

A produção desses materiais deve ser pensada a partir dos objetivos desejados para a disciplina ou conteúdo específico, considerando algumas etapas indispensáveis a esta produção, conforme Leffa (2007).

Para o referido autor, o material pedagógico deve passar por quatro momentos para a sua validação. O primeiro desses momentos é a análise, no qual, o contexto pensado, o

planejamento e a produção se apresentam como etapas importantes deste momento. O segundo momento é o desenvolvimento. Neste, o material é produzido em todos os seus detalhes, preparando-o para o momento que se segue que é o momento de implementação. Neste momento o material é aplicado no contexto e para o fim planejado, restando o último momento deste processo que é o de avaliação. No momento da avaliação é possível mensurar-se, nos âmbitos quantitativos e qualitativos, a relevância do material aplicado a partir do atendimento às expectativas iniciais.

Leffa (2007), a partir dos estudos de Fardouloy (2002), considera o momento do planejamento como um momento de extrema importância no pensar de materiais pedagógicos, por ser este o momento de sistematizar fragilidades e possibilidades frente à realidade a que se propõe aplicar.

Acreditamos que o momento da avaliação pode e deve se configurar como um momento de duas vias, atendendo tanto ao almejado pelo professor quanto ao esperado pelo aluno.

Sendo assim, diante do exposto, atendendo aos dois primeiros momentos descritos nos estudos de Vilaça (2009), apresentamos a seguir nossas proposições com fim ao ensino de espanhol em uma perspectiva inclusiva, buscando atender as especificidades de uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes.

ALFABETO MANUAL MÓVEL

Este material consiste na produção de letras soltas do alfabeto manual coladas sobre uma determinada superfície de fácil manuseio e ordenamento. Utilizaremos as letras em espanhol e em libras, as quais serão impressas e coladas em uma base mais fixa (papelão, por exemplo), onde poderá ser aplicada em diversas atividades. Assim, poderá ser ensinada a escrita da letra, e os alunos com surdez, em especial, visualmente poderão compreendê-las.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
- Impressão em folha de papel ofício do Alfabeto	- Conhecer as letras do Alfabeto. - Desenvolver a	O alfabeto será disposto aos alunos, após	Será avaliada a capacidade dos alunos em compor a palavra em

em espanhol e em Libras. - Tesoura. - Cartolina. - Cola.	consciência fonológica, por meio da exploração visual das palavras. - Observar e comparar as semelhanças e diferenças nas composições das palavras - Desenvolver correspondências gráficas.	conhecerem as letras do alfabeto, e lhes serão lançados desafios para construir as palavras determinadas imagens a eles expostas.	espanhol das imagens expostas.
---	---	---	--------------------------------

TRILHA (VERBOS)

Trata-se de um material que auxiliará professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo Verbos. Por meio da identificação do verbo e de sua execução gestual, a cada conquista o participante avançando na trilha até a linha de chegada.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
- Trilha de pano - Folhas de ofícios - Papel - Tesoura	- Conhecer e identificar os verbos de acordo com sua ação. - Identificação do tempo verbal através da imagem que também será utilizado.	A Trilha que será utilizada com os alunos e será aplicada para que possa haver a identificação dos verbos. As ações que ocorrem por determinado verbo.	Será avaliada a capacidade dos alunos em identificar o tempo verbal através da ação ocorrida.

O CORPO HUMANO

Na atividade do corpo humano, usamos um boneco no qual fossem visíveis todas as partes do corpo, e algumas fichas com nomes das partes do corpo em espanhol e o sinal em Libras, fichas essas impressas e coladas em papelão, que pela espessura se torna

de melhor manuseio. O nosso objetivo nessa atividade é de que os alunos aprendam por um meio mais prático e divertidos partes do corpo humano, de maneira que deverão posicionar no boneco as partes que eles identificam. Em seguida, será orientada a realização do sinal em libras da ficha que tenham associado.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AValiação
Boneco Folhas de ofício Caneta.	Identificação das partes do corpo, de maneira prática e lúdica. - Participação e envolvimento dos alunos em sala.	Com a exposição do boneco (modelo), cada aluno, conforme solicitado, deverá associar uma ficha à parte do corpo por ele identificado.	Será avaliada a capacidade dos alunos em identificar as partes do corpo humano, e mostra-las.

JOGO DA MEMÓRIA (LOS COLORES).

Esse jogo se caracteriza como um elemento pedagógico que auxiliará para o entendimento das cores, viabilizando a aprendizagem dos alunos. São cartas feitas em base de papelão, com as cores escritas em português e o sinal de libras, e a cor representada no papelão, já em outras cartas, estarão escritos os nomes das cores em espanhol, sem nenhuma representação de cor ou de sinal, na intenção de que os alunos busquem associá-las. As cartas deverão ser viradas em dupla a cada vez facultada, no objetivo de compor a sequência da cor em espanhol, o sinal em libras e a escrita em língua portuguesa.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
-Impressão feita em folha de ofício com o nome das cores. - Papelão -Tesoura. -Cola.	- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração visual das palavras. -Observar e Comparar as semelhanças e diferenças nas Composições das palavras. -Desenvolver correspondências gráficas.	O jogo da memória será disposto aos alunos após conhecerem as cores em espanhol, e a partir de então terão que identificar a cor e o sinal.	Será avaliada a capacidade dos alunos em identificar as cores em espanhol junto ao sinal em libras.

BINGO SINALIZADO

O bingo sinalizado poderá viabilizar o entendimento e a aprendizagem a respeito de diversos temas (esportes, animais e frutas), tendo como norte o conhecer do sinal em Libras de cada um desses, a escrita em língua portuguesa e em espanhol, fazendo com que seja evidenciada a diferença entre ambas as línguas. Foram utilizadas figuras que nelas tem a representação de cada sinal em libras, e outras figuras com o nome em espanhol e o tema tratado (esporte, animais e frutas), em ordem aleatória em várias cartelas.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de ofício. - Tesoura - Cartolina - Cola - Uma caixa de sapato. - EVA 	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilizar a construção e ampliação de vocabulário. - Desenvolver correspondências gráficas. 	<p>O bingo será realizado, de maneira que os alunos, a partir do Assunto já trabalhado, consigam identificar os elementos.</p>	<p>Será avaliada a capacidade dos alunos em compor a palavra em espanhol das imagens expostas.</p>

¿QUÉ HORAS ES

Neste material será abordado o conteúdo sobre as horas, em espanhol. Serão dispostas todas as horas, assim como em um relógio de parede, com o objetivo de mostrar aos alunos como se oraliza/sinaliza as horas no idioma, mostrando sempre a diferença do português.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de ofício - EVA 	<p>Conhecer os Números em espanhol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência fonológica, por meio do canal visual. 	<p>As horas serão expostas aos alunos, no qual terão que identificar e sinalizar em libras, de acordo com o que aprenderam a identificar.</p>	<p>Será avaliada a capacidade dos alunos em compor as horas em espanhol, de acordo com o sinal que será sinalizado.</p>

QUEBRA CABEÇA (PRONOMES)

O quebra-cabeça foi pensado para as aulas nas quais abordar-se-á sobre os pronomes pessoais. O intuito do quebra-cabeça é que, ao montá-lo, sejam formados por ordem todos os pronomes, assim mostrando aos alunos como são os pronomes em espanhol, e eles em seguida identificar e relacionar com o português e em libras.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AValiação
- Folhas de ofício - Tesoura - Cola	Identificação dos pronomes em espanhol, sinalizando-os em libras.	O quebra cabeça será formado por ordem dos pronomes, e em seguida embaralhados para que possa ser visualizado e montado pelos próprios alunos.	Será avaliada a capacidade dos alunos em compor os pronomes expostos.

DOMINÓ NUMÉRICO SINALIZADO

No dominó teremos os sinais de libras de um lado e os números de outro. Os alunos deverão identificar o sinal e associar a qual número em espanhol representa. Uma atividade simples, mas que pode auxiliar na aprendizagem dos números.

MATERIAL	OBJETIVO	APLICAÇÃO	AValiação
- Folhas de ofício - Papelão - Cola - Tesoura	- Identificação dos alunos através do dominó, levando-os ao conhecimento dos números e os sinais em libras.	O dominó será disposto aos alunos Para que identifiquem os sinais e a numeração, e assim possam vincular os respectivos.	Será avaliada a capacidade dos alunos em identificar os números em espanhol e realizar o sinal.

Todas as propostas acima podem e devem ser adequadas a cada contexto escolar, considerando a participação, interesse e nível de conhecimento da turma, podendo inclusive ser adaptadas para outros assuntos e outras abordagens de cunho mais aprofundado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção ofertada à formulação de estratégias pedagógicas no que se refere ao ensino de Espanhol frente à surdez é algo novo no campo educacional, especialmente no Brasil. Os estudos são incipientes na área e sem uma perspectiva inclusiva de educação.

Desse modo, considerando a existência de uma diretriz legal que garante o acesso a uma educação qualitativa e sem restrição, onde a língua espanhola pode se configurar como componente dessa organização educacional, assim como a escassez de produções científicas que abordem o assunto, pensarmos mecanismos de ensino que alcancem todos os alunos, considerando suas especificidades, concebe-se como necessária à viabilização da construção de conhecimento por parte dos mais variados grupos de alunos, buscando-se superar a incompreensão arraigada de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se configura como algo inacessível a determinadas pessoas, dentre elas os Surdos.

O trabalho foi desenvolvido a partir da realização de uma observação em uma sala de aula com alunos ouvintes e não ouvintes, durante uma aula de língua espanhola, bem como de uma entrevista semiestruturada com uma profissional docente da área, onde buscamos identificar os principais entraves no que tange ao ensino de espanhol em uma sala de aula, que atenda a alunos surdos e ouvintes. Em seguida, realizamos uma análise dessa entrevista e a partir desta análise propusemos materiais pedagógicos no intuito de que esses viessem a indicar caminhos a amenizar as dificuldades encontradas na escola neste contexto.

Com a realização deste trabalho pudemos observar que, mesmo com tanta demanda, estrutura precária, desvalorização da disciplina e do profissional do magistério, é possível realizar um trabalho significativo no âmbito educacional, o que se faz extremamente necessário, e há profissionais que assim procedem

nos mais diferentes contextos, exercendo sua profissão com base em uma prática inclusiva em meio a uma realidade muitas vezes exclusiva. São verdadeiros pesquisadores anônimos, não conhecidos algumas vezes sequer em seu próprio ambiente insalubre de trabalho.

Assim, chegamos à conclusão de que o ensino da língua espanhola, em contexto de sala de aula regular com alunos ouvintes e não ouvintes, pode ter resultados significativos, se tal ensino for pensado de maneira a atender a estes alunos, com atividades visuais e sinalizadas, que estimulem a criatividade e a ludicidade, viabilizando a interação e um trabalho de cunho colaborativo.

Dessa forma, considerando os conhecimentos de aquisição de uma língua estrangeira e suas dificuldades no ensino-aprendizagem, o presente trabalho foi produzido, com base na análise e identificações de saberes e concepções, propondo atividades refletindo, sempre, de forma coletiva, participativa e particular sobre ações pedagógicas e materiais didáticos no ensino de espanhol, construindo, de forma co-participativa, uma ação que contribua para os estudos na área de inclusão, ensino do espanhol e Surdez.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26/10/2016.
- LEFFA, VILSON J., [org.] **Produção de materiais de ensino: teoria e prática** / [organizado por] Vilson J. Leffa. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.
- SOUZA, Tassiana Quintanilha de. **A inclusão da língua espanhola na educação brasileira** (2010). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf. Acesso dia 30 de outubro de 2016>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** / Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora.

– São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Tassiana Quintanilha de. **A inclusão da língua espanhola na educação**

brasileira(2010). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf>. Acesso dia 30 de outubro de 2016>.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. Ed. Porto alegre: Mediação, 2012.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vidolin, Elizabeth. **Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado de leitura**.

Curitiba2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>>. Acesso em: 19/09/2016.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e país**. Número 30. Jul-Set 2009.

TOMLINSON, B. Introduction. in: TOMLINSON, B. (ed). [1998] **Materials development in language teaching**. 7ª imp. Cambridge: CUP, 2004c. p. 1-24.

TOMLINSON, B. MASUHARA, H. E **Elaboração de materiais para cursos de idiomas**.

São Paulo: SSB Editora, 2005.

A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL

CARNEIRO, Hélio de Araújo⁴⁹
DAGIOS, Magnus⁵⁰

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa deste porte engloba o ganho de conhecimentos e que destaca a presença da tecnologia em forma de comunicação pedagógica é algo extraordinário. Além do mais, a sociedade, de maneira individual e coletiva, passou a buscar e se apropriar mais das informações, da educação e dos seus direitos por meio digital. Tendo desta maneira um ganho em suas vidas intelectuais, sociais, política etc.

⁴⁹ Professor e Assistente Social (CRESS 3599). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia (2012). Graduado em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná. Pós-Graduado em Lato Sensu em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (2015) - Pela Faculdade de Ciências Administrativas e Tecnologia (Fatec-RO). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua como professor Ministrante no projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (Núcleo de Mídias) em Rondônia. E-mail: heliocarneiro7@hotmail.com.

⁵⁰ Professor Adjunto na UNIR/Universidade Federal de Rondônia. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2003), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). cursou pós-doutorado no Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais/NUPRI (2019). E-mail: magnus@unir.br.

Observação: Este artigo foi analisado e escrito tendo como base o artigo “A tecnologia como ferramenta de comunicação pedagógica na prática do serviço social” de 2016. Cujo autor foi Hélio de Araújo Carneiro. Trabalho apresentado na conclusão do curso de Bacharelado em Serviço Social de 2016.

Com isso, no âmbito do serviço social, também, requer interesse de se apropriar das tecnologias comunicativas para oferecer uma melhor informação pedagógica e atendimento aos usuários, mídias e instituições públicas e privadas. Mediante tais necessidades, a indagação da pesquisa é analisar os tipos de influências que a tecnologia oferece como ferramenta de comunicação pedagógica na prática do Serviço Social. Pois todo cidadão brasileiro possui direito e acesso a informações. Pois, ele está amparado pela lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, publicada pela Controladoria Geral da União [CGU] (2011).

A motivação desta pesquisa e a busca, deste estudo, é evidenciar a realidade em que o Assistente Social está inserido, buscando, assim, meios tecnológicos de informação e comunicação para exercer sua função. Por assim dizer, a pesquisa é de cunho bibliográfico e que sobressaiu a importância do conhecimento com as novas tecnologias para educar, informar e comunicar as ações e benefícios sociais.

Para que a pesquisa seja eficaz no alcance dos objetivos foram pesquisados alguns autores(as), assim como: Pierry Levy, Conselho Federal de Serviço Social [CFESS] acoplado o Conselho Regional de Serviço Social [CRESS] que oferecem apoio em geral aos atuantes das ações sociais e entre outros. Também foram levados em conta outros autores do âmbito social que ressaltam a importância das tecnologias para a prática do Serviço Social, tais como: Taís Aranha, Adilson Vaz Cabral Filho, Antônio Jardson Ferreira Lopes, Márcio Silva, Neto e Celso Pagnan. Nesse sentido, teve também como apoio e referência pedagógica o Projeto Político Pedagógico do Assistente Social.

DESENVOLVIMENTO

Investigar e descrever sobre uma pesquisa que engloba o ganho de conhecimentos e que destaca a presença da tecnologia em forma de comunicação é algo fantástico. Pois desde que se iniciou um processo significativo da utilização das novas tecnologias como ferramenta pedagógica para semear informações às pessoas. A sociedade, de maneira individual e coletiva, passou a buscar e se apropriar mais das informações e dos seus direitos. Tendo desta maneira um ganho em suas vidas financeira e sociais.

A tecnologia é uma maneira inovadora de comunicação entre as pessoas. A todo o momento há pessoas com algum tipo de aparelho tecnológico enviando mensagens e informações umas para as outras, formando assim, uma “inteligência coletiva”, segundo Levy (1998). E Chiavenato (em MATOS, 2004) enfatiza que:

A comunicação depende de pessoas. Por esta razão é fortemente subjetiva, como também pode ser extremamente rica e profunda, tema ver com relacionamento, interação, conectividade, convivência, coesão, compartilhamento, cooperação, comprometimento, aprendizado, mudança e inovação. E também, com ética, transparência e responsabilidade (BRUNETTA; RIBEIRO, 2009, p. 3).

O acesso à informação é oferecido de maneira comunicativa, por alguém que possua habilidades de acesso a elas. Na área profissional dos Assistentes Sociais foi percebido que o uso da tecnologia na prática do serviço social é algo novo. Ainda há uma grande área a ser explorada e necessidade de ambientação com a novidade. Mas, os atuantes nas áreas sociais, bem já sabem que o cidadão possui o direito à informação.

DIREITO À INFORMAÇÃO

Todo cidadão brasileiro possui direito e acesso a informações. Pois, ele está amparado pela lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, publicada pela Controladoria Geral da União (2011). Ela apresenta o acesso às informações sob a guarda de órgãos e entidades públicas. É deste direito fundamental do cidadão, e dever do Estado, que trata esta publicação. Direito inscrito na Constituição brasileira e agora nesta Lei que foi regulamentada e sancionada em 18 de novembro de 2011 pela Presidenta da República. Nela está estabelecido um alicerce regulatório. Com isso, o Brasil avança com um importante passo em sua trajetória de transparência pública em oferecer direitos de informação à sociedade. Mais a frente amplia os mecanismos de obtenção de informações e documentos (já previstos em diferentes legislações e políticas governamentais), e que estabelece o princípio

de que o acesso é a regra e o sigilo a exceção, cabendo à Administração Pública atender às demandas de cidadãos brasileiros (CGU, 2011, p. 7).

A Controladoria Geral da União (2011) diz que a informação está sob a guarda do Estado e que é sempre pública, devendo o acesso a ela ser restringido apenas em casos específicos. Isto significa que a informação produzida, guardada, organizada e gerenciada pelo Estado em nome da sociedade é um bem público. O acesso a estes dados (no caso aqui, documentos, arquivos e estatísticas) constitui-se em um dos fundamentos para a consolidação da democracia, ao fortalecer a capacidade dos indivíduos de participar de modo efetivo da tomada de decisões que os afeta (CGU, 2011, p. 8).

Pois quando se fala em receber e oferecer informação pelo processo de comunicação, seja lá qual seja o ambiente, manual ou eletrônico, traz consigo uma gama de benefícios à pessoa humana. Haja vista que para a Controladoria Geral da União (2011):

O cidadão bem informado tem melhores condições de conhecer e acessar outros direitos essenciais, como saúde, educação e benefícios sociais. Por este e por outros motivos, o acesso à informação pública tem sido, cada vez mais, reconhecido como um direito em várias partes do mundo (CGU 2011, p. 8).

Com base no direito a informação todo cidadão possui a garantia de ter informação e educação, bem como acessar as informações de maneira comunicativa. Tal direito pode vir, principalmente pelo uso da tecnologia mídia, internet e entre outros.

ASPECTOS CONCEITUAIS DE COMUNICAÇÃO

Segundo Vasconcelos (2009) a comunicação é a forma como as pessoas se relacionam entre si, dividindo e trocando experiências, ideias, sentimentos, informações, modificando mutuamente a sociedade onde estão inseridas. Sem a comunicação, cada um de nós seria um mundo isolado. Comunicar é tornar comum, podendo ser um ato de mão única, como transmitir (um

emissor transmite uma informação a um receptor), ou de mão dupla, como compartilhar (emissores e receptores constroem o saber, a informação, e a transmitem). Pode-se dizer que a comunicação é a representação de uma realidade vivida. Ela serve para partilhar emoções, sentimentos, informações, ideias, criatividades, inspirações e atuação profissional. (VASCONCELOS, 2009).

O Conselho Federal de Serviço Social [CFESS] (2008-2011) com apoio do Conselho Regional de Serviço Social [CRESS] apresentam um breve conceito sobre a palavra comunicação, ele salienta que:

A palavra comunicação tem origem etimológica no substantivo latino “communicationem”, século XV, e significa “a ação de tornar comum”. Sua raiz é o adjetivo “communis”, comum, que significa “pertencente a todos ou a muitos”. E o verbo “comunicare”, comunicar, que significa “tornar comum, fazer saber” (CFESS, 2008-2011, p. 12).

O autor Pagnan (2009) ressalta que devemos abranger a comunicação em sentido mais alargado, a que inclui a mídia eletrônica e as relações sociais, do cotidiano, incluindo o modo de falar, de se vestir, enfim o modo de agir. Tudo isso pode ser visto como comunicação, uma vez que, de maneira consciente ou não, estamos transmitindo mensagens aos outros. A todo o momento as pessoas, muitas vezes, sem perceber transmite algum tipo de informação, seja ela como for, por meio de gestos, ruídos, fala etc. (PAGNAN, 2009, p. 8).

ASPECTOS CONCEITUAIS DE COMUNICAÇÃO POPULAR

Já que todo cidadão possui, mediante lei, o direito de ter e receber acesso à informação, o pesquisador Vieira (2006), considera que a comunicação popular é aquela voltada para a defesa da classe subalterna. É um meio alternativo de comunicação que visa os interesses da classe dominada. Esta comunicação é de interesse coletivo. Ou seja, todos os cidadãos possuem o direito a ela, sem distinção de grupos ou raças. (VIEIRA, 2006, p. 7).

Para Eduardo Zambon (2007?), sabe-se que a comunicação popular e comunitária não é a solução para todos os problemas da classe dominada, pois o campo da Comunicação é apenas uma das relações sociais pertencentes à superestrutura do sistema capitalista; mas ela tem seu valor, e acreditamos ser de grande importância, por contribuir com outros campos à superação do capital. (ZAMBON, 2007?, p. 6).

Ainda ressaltando a questão, de acordo com o autor Eduardo Zambon (2007?) ao citar Peruzzo (1998), refere-se que, existem muitos desafios para consolidar um tipo de comunicação como esta, mas é necessário começar, continuar, resistir; pois acreditamos que além de “facilitar o devir de uma nova práxis da comunicação” pode também colaborar na construção de uma sociedade justa, sem classes e solidária. (ZAMBON, 2007?, p. 5).

Ambos os autores demonstram a importância da comunicação popular no âmbito pedagógico. Dentro da busca de uma estrutura teórica para as questões que envolvem a comunicação popular e sua definição.

ASPECTOS CONCEITUAIS DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA

A comunicação comunitária é um meio alternativo de comunicação que considera as pessoas como protagonistas, independentemente de classe social e território. Caracterizada por resgatar o valor de cada um como sujeito concreto, pela interatividade e pela participação. A comunicação comunitária visa o comprometimento no interesse comum da comunidade, “um meio de comunicação que interliga, atualiza e organiza a comunidade, e realiza os fins a que ela se propõe... para promover maior coesão social” (FILHO, 1986, p. 161 apud PAIVA, 1998, p. 154).

Segundo Vieira (2005) a comunicação comunitária, na forma como vem se desenvolvendo nos últimos tempos significa:

O canal de expressão de uma comunidade (independente do seu nível socioeconômico e território), por meio do qual os próprios indivíduos possam manifestar seus interesses comuns e suas necessidades mais urgentes. De ser um instrumento de

prestação de serviços e formação do cidadão, sempre com a preocupação de estar em sintonia com os temas da realidade local. (VIEIRA, 2005, p.8 apud PERUZZO, 1995, p. 55).

Carlos Guimarães, do Centro de Iniciativas para la Cooperación, entidade espanhola que desenvolve projetos socioculturais em países do Terceiro Mundo, e professor da Universidad de Sevilla, diz que a:

comunicação comunitária significa o empoderamento, a governabilidade e fortalecimento das redes sociais, do protagonismo e da cidadania. Também é um fator de desenvolvimento, uma vez que gera uma dinâmica de discussão e de mobilização social. Além de permitir a preservação da diversidade cultural, possibilita a identificação e a proximidade da população que usa diferentes suportes comunicacionais com o discurso que se emite”. (ARANHA, 2010, p. 172 apud GUIMARÃES, 2010?).

Comunicação comunitária, é a comunicação dos segmentos populares da sociedade, é outra forma de comunicação que vem sendo construída pelas classes subalternas.

ASPECTOS CONCEITUAIS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Na biblioteca eletrônica do Instituto de Tecnologia [ORT] retrata que a:

Comunicação Social é o estudo das causas, funcionamento e consequências da relação entre a sociedade e os meios de comunicação de massa – rádio, revista, jornal, televisão, teatro, cinema, propaganda, internet. Engloba os processos de informar, persuadir e entreter as pessoas. Encontra-se presente em praticamente todos os aspectos do mundo contemporâneo, evoluindo aceleradamente, registra e divulga a história e influencia a rotina diária, as relações pessoais e de trabalho (ORT, 2016).

Nessa perspectiva, as informações devem chegar principalmente aos grupos que vivem em estado de vulnerabilidade, de carência, daqueles que precisam de algum tipo de apoio social. Ainda complementa o site que a comunicação social possui o objetivo principal de examinar os fenômenos que ocorrem graças à relação entre a sociedade e os meios de comunicação de massa – a internet, a mídia, o rádio e as redes sociais. Mediante isto, a comunicação social engloba processos de informação, uma oratória por mensagens, a persuasão e entretenimento de indivíduos e grupos, principalmente os sociais.

A TECNOLOGIA E O SERVIÇO SOCIAL

Muito se fala de tecnologia, e muitos indagam algum tipo de significância a esta palavra. É evidente que a humanidade, com o advento da técnica e da modernidade, tem vivido uma série de mudanças ou transformações no âmbito tecnológico, educacional e prática do serviço social. Sabe-se que o planeta terra vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns.

Ao fazer uma análise da sociedade, busca-se enumerar as causas positivas da influência da tecnologia na vida humana. Pois para Castells (2000), as tecnologias de informação agrupam um conjunto convergente de tecnologias em micro e nano eletrônica, computação, hardware (as máquinas) e software (os programas de computadores), telecomunicação, radiodifusão e optoeletrônica (CASTELLS, 2000, p. 31).

Além do mais, as mudanças decorrentes da utilização das tecnologias de informação nos processos de trabalho incidem na vida das pessoas de maneira totalmente radical. Esta influência possui relacionamento direto com a reprodução das condições necessárias para o modo de produção capitalista. Primeiro existe um aprender a manusear as tecnologias de informação usando-as, e após o domínio tecnológico aprende-se a utilizá-las na prática do dia a dia. Ademais, após essa análise, a lógica do modelo das tecnologias de informação está em consonância com a lógica e o modelo capitalista. Com isso, essa evolução tecnológica influenciada pelo determinismo dificilmente trará desenvolvimento econômico e social (CASTELLS, 2000, p. 31).

Ao passo que o bom uso da tecnologia traz pra sociedade ganhos intelectuais e sociais. E o principal benefício que a tecnologia favorece é a tendência para as instituições diminuírem as fronteiras cada vez menos demarcadas em relação ao seu meio ambiente e a trabalharem cada vez mais "em rede" com outras instituições, e fazem, também, aqueles que estão envolvidos cogitarem cada vez mais "em rede". Isso pode ocorrer principalmente dentro do ambiente interno de uma organização educacional.

Pode-se mencionar, como exemplo, a argumentação de Silva (2003), segundo ele:

As tecnologias de informação apresentam-se como ferramentas que surgem para auxiliar os processos de trabalho do Assistente Social. Na maioria dos casos, o profissional não questiona em quais condições e quais objetivos estão implícitos nessas tecnologias de informação, limitando-se apenas a operá-las. Um exemplo prático é o Sípia – Sistema de Informação para Infância e Adolescência, que é um programa de microcomputador que operacionaliza as medidas de proteção a crianças e adolescentes, aplicadas por Conselheiros Tutelares. O modelo, desenvolvido pelo Ministério da Justiça, obriga aos Conselhos Tutelares do Brasil a utilizarem essa plataforma. Já, aqueles municípios que não implantarem o SIPIA, são ameaçados de ter recursos estaduais e federais cortados. (SILVA, 2003)

Atualmente, observa-se que as tecnologias que vão surgindo não podem ser abarcadas como simples ferramentas isoladas, mas em consequência disso existe uma intencionalidade na sua aplicação, favorecendo uma investigação crítica da utilização das tecnologias de informação, isso sem negá-las.

As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de educação e informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana sobre o meio e sobre si mesmo, sendo assim podemos, a partir dos recursos tecnológicos, encontrarmos meios

para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e da informação.

Carmona (2010) retrata da importância da capacitação tecnológica do Assistente Social para que haja mais facilidade em sua prática:

Há ainda a necessidade dos assistentes sociais tomarem conhecimento acerca das tecnologias da informação e comunicação, sabendo que o mais capacitado para gerir as políticas públicas são esses profissionais, garantindo, contudo que a qualidade dos serviços e das políticas sociais prestadas estejam sendo realizadas por uma boa administração, pois estes profissionais são capacitados tecnicamente para gerenciar, planejar, controlar e administrar os projetos de intervenção do Serviço Social para a gestão das políticas públicas. (CARMONA, 2010).

No que se refere ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, o papel da educação amplia-se ainda mais, apontando para a necessidade de se construir uma instituição voltada para a formação de cidadãos que promovam ações voltadas para o social, como tentativa de solução ou sanar parte dos problemas causados pela desigualdade social (miséria, fome, desamparados, abandonados, sem moradia enfim, aqueles que vivem em estado de vulnerabilidade).

Para o pesquisador Pierry Levy (1998) o uso da democratização virtual é uma maneira de interagir com novas formas de educar e comunicar a pessoa humana. Isso inclui a ação do Assistente Social, pois – no dizer do autor:

Toda e qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cybercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. A esse respeito, a primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do know-how. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão

obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual a parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 1998).

A argumentação de Levy (1998) demonstra que as novas tecnologias favorecem o crescimento de novas formas de acesso à educação e a informação, assim como: criação de ambientes virtuais como forma de instrução educacional e como modelo de interação entre os participantes. Não se pode negar que o uso de periféricos tecnológicos em prol da construção de conhecimento é algo intrínseco ao homem moderno. E que estes instrumentos são eficazes, também, no âmbito do serviço social.

Muitos pesquisadores buscam entender os novos rumos da prática do serviço social mediante as novas tecnologias, assim como na opinião de Netto (1996), ele diz que as transformações no mundo do trabalho fazem parte de um processo natural, e o enfrentamento do Serviço Social diante dessas mudanças deve ser de forma a aprimorar e desenvolver estratégias para ampliação da profissão. (NETO, 2016, p. 4 apud NETTO, 1996).

Do ponto de vista do professor Neto (2016) o Assistente Social deve compreender minimamente os atuais comunicadores e veículos de informação. E que entender que as informações viajam instantaneamente. Isso gera uma conexão entre o global e o local, tanto de informações quanto a forma de se comunicar. Com isso, fica claro que as tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à comunicação e a informação. (NETO, 2016, p. 4).

O Conselho Federal de Serviço Social, também busca, através de lutas, meios para democratizar as comunicações e informações, a saber, o CFESS comunica:

Para quem ainda não sabe, o CFESS está inserido na luta pela democratização da comunicação, inclusive associado ao Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC). Esta se refere a uma luta importante para o Serviço Social, pois se trata da necessidade de democratização da comunicação no Brasil, para defesa dos direitos das/os trabalhadoras/es e da democracia (CFESS, 2008-2011 apud CRESS, 2016).

A busca pelo uso de ferramentas tecnológicas no delinear do serviço social é grande. Deve-se realizar uma espécie de autor apropriação das TIs pelo Serviço Social como ferramenta de informação e comunicação. Pois para Netto (1996), as transformações no mundo do trabalho fazem parte de um processo natural, e o enfrentamento do Serviço Social diante dessas mudanças deve ser de forma a aprimorar e desenvolver estratégias para ampliação da profissão (NETO, 2016, p. 2 apud NETTO, 1996).

O Código de Ética profissional do Assistente Social também representa a defesa do exercício do serviço social com qualidade, a defesa dos usuários, dos profissionais, dos espaços de trabalho. E o desafio em questão é antecipar-se às demandas, produzindo respostas às necessidades particulares dos utilizadores, de modo a conseguir uma solução que permita para os usuários o máximo de aproveitamento. Pois, Utilizar a tecnologia de informação de forma emancipatória: Os Assistentes Sociais devem se apropriar destes recursos e subordiná-los às suas finalidades. (CFESS, 2012).

Diante da questão abordada, a saída é investir em qualificação profissional, segundo o professor Neto (2016). O autor ainda sugere que o Assistente Social deve compreender minimamente os atuais comunicadores e veículos de informação. O profissional necessita entender que as informações viajam instantaneamente a cada instante num espaço incalculável. Com a

busca por dominar os meios de comunicação tecnológicos o Assistente Social irá formar uma amigável conexão entre o global e o local, tanto de informações quanto a forma de se comunicar (NETO, 2016, pp. 3-4).

O CFESS em conjunto com os CRESS criou a Política Nacional de Comunicação – PNC, como ferramenta de divulgação e valorização das ações sociais, bem como guia de decisões aplicadas e lançadas pelo Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS. O CFESS diz que:

As diretrizes e estratégias apontadas nesta Política de Comunicação podem se constituir em mais um elemento fundamental para divulgação das ações políticas e dos posicionamentos do CFESS e dos CRESS, contribuindo, assim, para a democratização da informação e fortalecimento da relação entre os/as profissionais e suas entidades (CFESS, 2008-2011, p. 6).

A pessoa humana é considerada um ser sociável e que precisa dos outros – e atualmente da tecnologia – para tornar esta sociabilidade presente. No que se refere às ideias contemporâneas, o mundo quer tornar o homem numa espécie de molde realizado pela tradição de socialização cultural, e para isso, usa os meios de comunicação como: a televisão, as redes sociais e outros. Diante disto, o meio de comunicação se transforma num setor de domínio próprio sobre o homem. Caso a pessoa não queira buscar informações dos seus direitos à mídia poderá aproveitar e transformar o ser humano numa terceira pessoa e que é movido por tudo que os outros fazem e não é ele mesmo que faz, mas uma motivação midiática que o molda e o induz a fazer o que eles querem e desejam.

Para o CFESS e CRESS democratizar as informações e a comunicação, de maneira pedagógica, é olhar com o compromisso alicerçado e baseado nos princípios do Código de Ética do Assistente Social. E para fortalecer a comunicação nesse patamar, foram reafirmadas nesta Política as seguintes ideias:

- Engajamento na luta pela democratização da comunicação no Brasil, em diálogo com movimentos sociais, entidades e demais instâncias de trabalhadores/as organizados/as;
- Interlocação com a sociedade, utilizando diversos canais de comunicação;⁰⁶
- utilização de estratégias comunicativas que viabilizem e ampliem o acesso à informação qualificada sobre as causas, pautas e lutas da categoria;
- Estabelecimento de ações de comunicação levando em consideração as diversas formas de apropriação das informações pela sociedade, acionando meios de comunicação de massa, comunitários, radicais e independentes, de modo a dar visibilidade ao Projeto Ético-político (CFESS, 2008-2011, p. 6-7).

Segundo o CFESS, no âmbito da prática do Serviço Social é respeitável estabelecer aspectos que fortificam a obrigação de estabelecimento e modernização de uma Política Nacional de Comunicação. Assim, sendo como pressupostos de ação encontram-se os seguintes:

- a) O fato de a comunicação, em pleno século XXI, vir se transformando constantemente em um fenômeno sem o qual não se gera mobilização social, não se disputa hegemonia em torno de princípios e valores ético-políticos, não se estabelece diálogo com grandes massas; no que diz respeito ao Serviço Social brasileiro, isto envolve tanto a comunicação interna à categoria (posto que já somos cerca de 95 mil assistentes sociais com registro ativo nos Conselhos Regionais de Serviço Social) quanto a comunicação com a população em geral, acerca dos princípios e valores defendidos pela profissão;
- b) A ação cotidiana das entidades, bem como pesquisas desenvolvidas no âmbito de diversas unidades de ensino, demonstram que a imagem que os/as assistentes sociais fazem de si próprios/as (em geral denominada “autoimagem”) permanece destoante da visão da maioria da população brasileira

sobre a profissão (em geral denominada “imagem social”), bem como pela própria mídia e por setores dos movimentos sociais; em geral o Serviço Social ainda é associado à figura feminina, cuja atuação visa ajudar os pobres e tem características filantrópicas e/ou assistencialistas;

c) Esta defasagem entre a imagem social da profissão e as alterações vividas no Brasil a partir dos eventos do final da década de 70 do século passado (especialmente demarcadas pelo 3º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – o “Congresso da Virada”, realizado em São Paulo) tende a ter impacto sobre o próprio exercício profissional; afinal, cada profissão é demandada pela população a partir não apenas dos debates que realiza em âmbito de seus conselhos e outras organizações da categoria, mas, fundamentalmente, a partir do papel social que aqueles que se utilizam de seus serviços lhe confere;

d) Nossa formação genérica e a perspectiva de totalidade na análise dos fenômenos sociais apontam a necessidade de outro projeto societário, o que implica em gerar alianças com diversos sujeitos sociais e exige políticas de comunicação para diálogo com este público (CFESS, 2008-2011, p. 18-19).

Assim, a Política Nacional de Comunicação cumpre o duplo papel de oferecer referências teóricas, pedagógicas e políticas para a análise deste campo na atualidade e de favorecer as condições de organização da categoria.

A TECNOLOGIA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DO ASSISTENTE SOCIAL

A comunicação e a educação é uma ferramenta fundamental a todo ser humano, sem elas não há interação e socialização, bem como a informação não chegará a seu destino. Para Pagnam (2009) as tecnologias se encontram num acelerado processo de desenvolvimento atualmente. Em virtude disso, é de suma importância que todo educador saiba não somente utilizá-las, mas tenha a capacidade de conhecer e problematizar o seu contexto histórico. Para que tenha habilidades na atuação em favor

das pessoas que precisam de instruções. (PAGNAM, 2009, p. 2).

Com o propósito de destacar a importância da comunicação entre as pessoas, a autora Flávia Falcão da Gama Carvalho (2013), se interage com o leitor abordando que o ser humano é um indivíduo comunicativo e que se utiliza de diferentes tipos de linguagem para comunicar-se com as pessoas individualmente e na sociedade como um todo. Sendo, pois, a linguagem o processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem e a comunicação ocorre quando há interação entre elas ao utilizarem a linguagem, ambos os conceitos inexistem sem o outro ou mesmo separadamente. (CARVALHO, 2013, p. 28).

Dessa forma, linguagem, educação e comunicação, por serem respectivamente meio e fim do processo de entendimento mútuo e circulação de informações entre seres humanos, são praticadas constantemente, mas sempre juntas. Pois isoladamente não oferecem nenhum tipo de informação.

Sobre as possibilidades que o assistente social possui, através da tecnologia, para atuar no âmbito da educação e da comunicação é enfatizada por Santos (2012), que:

A relação entre Serviço Social e comunicação pode ser abordada sob vários ângulos. Atualmente, precisamos ultrapassar os limites da mera interatividade entre o público e os meios de comunicação para processar conhecimentos, analisar cenários, estabelecer nexos entre os discursos políticos e as práticas sociais. Tais análises são essenciais para a compreensão, no âmbito do Serviço Social e das Ciências Sociais em geral, da chamada *questão social* e das profundas desigualdades sociais que marcam o contexto mundial e particularmente o Brasil. (SANTOS, 2012).

Ademais, entender a relação da educação e da comunicação com o Serviço Social é perceber, assim, que esta vem se estreitando cada vez no decorrer dos anos. Afinal, hoje o Serviço Social deve apreender a importância da comunicação pedagógica como direito e como espaço fundamental e estratégico de ação política a ser materializada no lócus profissional, bem como se trata de um campo indispensável para a socialização da informação,

comunicação e transformação da sociedade, segundo os autores Filho e Lopes (2015). (FILHO; LOPES, 2015, p. 2).

Filho e Lopes (2015) seguem argumentando que o processo de inclusão de informação é obrigação do profissional do Serviço Social. De acordo com a contextualização dos autores:

A socialização da informação constitui-se como dever do assistente social na relação com seus usuários e com a sociedade, como aponta em seu conjunto o Código de Ética dos profissionais de Assistência Social, aprovado em 1993, assim como, também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XIX, que afirma “toda pessoa tem direito a liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. (FILHO; LOPES, 2015, p. 2).

Compreender a comunicação pedagógica como um direito fundamental do homem é para Moysés e Brant (2004), essencial para democratizar o acesso da população, não só de reproduzir suas próprias informações e cultura, mas também, de possuir condições técnicas e materiais para dizer e ser ouvido, de ser protagonista de um sistema de comunicação plural. E acima de tudo, compreender a comunicação como um bem público, que pertence ao conjunto da sociedade (FILHO & LOPES, 2015, p. 10 apud MOYSÉS; BRANT, 2004).

E para que haja entendimento de que a comunicação pedagógica é um fato real, esta compreensão não deve estar expressa só teoricamente, e sim, posta em movimento na realidade pelo Serviço Social por meio de sua dimensão técnico-operativa, vindo contribuir na concretude das plataformas e lutas dos diversos movimentos sociais, objetivando um avanço na compreensão do direito à comunicação, à luz do que preconiza a Política Nacional de Comunicação do Conjunto CFESS/CRESS (CFESS, 2011).

Buscando, assim fortalecer a visão do Assistente Social como um profissional que atua para viabilizar o acesso aos direitos do cidadão, criando e aprimorando as políticas e ações já

desenvolvidas neste contexto.

Devem-se envidar esforços para garantir a discussão sobre a Comunicação nos currículos dos Cursos de Serviço Social, buscando elementos para a reconstrução e adequação de um currículo, que incorpore nele o tema Comunicação, ressaltando-o como um direito constitucional, além de fazer com que o próprio Assistente Social tome as rédeas da sua responsabilidade profissional, naquilo que diz respeito ao ajuste do seu trabalho ao tempo presente e futuro, construindo e materializando novas ferramentas que exaltem um melhor comprometimento com seu Projeto Ético-Político (FIGUEIREDO, 2009).

Visto que, na atuação do serviço social no Brasil, o Assistente Social possui inúmeros desafios a serem enfrentados e superados para que a atuação social deve-se obter amparo dentro das normas que regem a profissão.

A busca pela democratização das informações sociais é uma luta que deve ser apropriada pelo profissional do serviço social. Pois as exigências que tangem o engajamento em favor de democratizar as informações referentes às políticas públicas sociais realizadas pelos Assistentes Sociais, também são cobradas no Código de Ética do Assistente Social.

III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;

[...]

X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional (CFESS, 2012, pp. 23-24).

Os assistentes sociais devem se apropriar dos meios de comunicação em massa, principalmente os tecnológicos, a internet, as redes sociais, para divulgar informações necessárias que regem os direitos sociais das pessoas. Pois no âmbito da sociedade

capitalista existem muitas pessoas, que ainda, por algum motivo, não conseguem adquirir e se apossar dos seus benefícios. E assim, ficam a mercê da sorte e sem nenhum tipo de qualidade de vida.

Mediante as especulações, aqui ressaltadas se faz necessário enumerar algumas sugestões tecnológicas de informação para que os educadores e os Assistentes Sociais possam utilizar como ferramenta pedagógica de comunicação, as tecnologias que vem surgindo cada vez na atualidade, para que assim, eduquem, comuniquem e instruem à sociedade brasileira com seus conhecimentos adquiridos. Pois, nas rádios, canais de televisões, revistas, internet e redes sociais existem vários ambientes pelas quais oferecem apoio de interação, socialização, opinião, dicas de vida e inclusão social para às pessoas que buscam respostas a seus problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados é imprescindível que todos os educadores e Assistentes Sociais conscientizem-se de que a tecnologia se tornou um fenômeno indispensável a sua atuação profissional e que cresce a cada ano nas áreas eletrônicas e redes sociais.

Nessa perspectiva, muitos são os meios de comunicação: jornal, revista, televisão, rádio, internet, entre outros. E que cada um deles tem um papel distinto, porém a finalidade deve ser a mesma: garantir o direito e acesso à informação. Neste ponto a investigação verificou a realidade visível com referência tecnologia e o serviço social. Mostrou que os ambientes tecnológicos de informação e comunicação pedagógica realmente existem e estão crescendo aceleradamente. Denunciou, também, a carência de busca pelo manuseio da tecnologia para emitir informação aos grupos em que buscam apoio social.

Neste sentido a educação e a comunicação podem ser consideradas como sendo processos sociais básicos e primários, porque são elas que tornam possíveis à própria vida em sociedade. Além disso, a educação e a comunicação fornecem a interação entre pessoas. Vida em sociedade significa intercâmbio. E todo intercâmbio entre os seres humanos só se realiza por meio da comunicação. A educação e a comunicação presidem e regem todas

as relações humanas.

Salientando que as tecnologias se apresentam como ferramentas que surgem para auxiliar os processos de trabalho do educador e do Assistente Social. Na maioria dos casos, o profissional não questiona em quais condições e quais objetivos estão implícitos nessas tecnologias de informação, limitando-se apenas a operá-las, segundo Silva (2003). Observou-se que as tecnologias de informação não podem ser abarcadas como simples ferramentas isoladas, mas em consequência disso existe uma intencionalidade na sua aplicação, favorecendo uma investigação crítica da utilização das tecnologias de informação. (SILVA, 2003).

As novas tecnologias favorecem o crescimento de novidades nas formas de acesso à informação, assim como: criação de ambientes virtuais como forma de instrução educacional e como modelo de interação entre os participantes. Não se pode negar que o uso de periféricos tecnológicos em prol da construção de conhecimento é algo intrínseco ao homem moderno. E que estes instrumentos são eficazes, também, no âmbito do serviço social. Ademais, o Serviço Social está sofrendo um processo de mutação, pois ao surgir novas formas de tecnologias, surge também a necessidade de as usar para produção do conhecimento e prática do Assistente Social.

Com certeza os educadores e Assistentes Sociais buscarão apoio neste âmbito do conhecimento para aprimorar cada vez suas ações diante do outro. Do mesmo modo, este tema carece de ser analisado dentro de um cuidado especial pelos pesquisadores do Serviço Social. Além disso, as ponderações oferecidas pela pesquisa poderão servir de colaboração significativamente para a comunidade social na cidade de Porto Velho, bem como para os Assistentes Sociais do Brasil com o intuito de gerar novas reflexões sobre o uso de ferramentas tecnológicas para informar e comunicar.

Levando-se em conta o que foi observado, a comunicação pedagógica sempre será parte fundamental no cotidiano profissional do educador e do assistente social. Acredita-se que a investigação do contexto aqui apresentado não se encerra perante esse artigo, e sim deve-se a cada instante servir de motivação para os educadores e Assistentes Sociais buscarem novas descobertas e

novas maneiras de manuseio das tecnologias como ferramenta pedagógica para educar e comunicar informações em favor da sociedade.

Referências

ARANHA, Taís. **Comunicação Popular, Comunitária, Horizontal ou Dialógica? Articulações e Diferenças entre os Conceitos Teóricos.** (2010). Disponível em:

<<http://www.unicentro.br/redemc/2010/Artigos/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Popular,%20Comunit%C3%A1ria,%20Horizontal%20ou%20Dial%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRUNETTA, Nádia; RIBEIRO, Regiane. **Comunicação social na prática do assistente social: relações interpessoais.** Serviço social VI. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO [CGU]. (2011). **Uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011:** acesso à informação pública. Publicada pela Controladoria Geral da União. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoainformacao.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura.** São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CARMONA, Talita. **A importância do uso da tecnologia da informação pelo Assistente Social.** (2010). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-uso-da-tecnologia-da-informacao-pelo-assistente-social/44886/>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CARVALHO, Flávia Falcão Da Gama. **SERVIÇO SOCIAL E COMUNICAÇÃO: uma interface necessária.** Brasília, (2013). Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7176/1/2013_FlaviaFalcaodaGamaCarvalho.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CFESS. **Política Nacional de Comunicação:** conjunto CEFESS-CRESS. 2ª Edição. Organização Comissões de Comunicação CFESS e CRESS (Gestão 2008-2011). Brasília-DF. Disponível em: <

http://www.cfess.org.br/arquivos/POLITICA_COMUNICACAO_CFESS-CRESS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CFESS. **Democratizar a comunicação é defender os direitos de trabalhadores/as e a democracia!** (2016). Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1258>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social: Lei 8662/93.10ª ed. rev. e atual.** [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. Disponível em: < http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; LOPEZ, Antônio Jardson Ferreira. **A contribuição da Comunicação como espaço interdisciplinar na afirmação cidadã do trabalho do Assistente Social.** (2015). Disponível em:

<http://www.compos.org.br/biblioteca/adilsonjardson_compos2015_final_2751.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA (ORT). (2016). **O que é Comunicação Social?** Disponível em: <http://www.ort.org.br/comunicacao-social/o-que-c/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LEVY, Pierry. **Educação e Cybercultura: a nova relação com o saber.** (1998). Disponível em:

<<http://www.caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

NETO, Altair Ferraz. Slides da disciplina de **Comunicação social na prática do assistente social** (2016). UNOPAR. Disponível em: < <https://www.colaboraread.com.br/aluno/timeline/index/0109508807?ofertaDisciplinald=441849>>. Acesso em: 07 fev. 2020

PAGNAN, Celso. **Comunicação na prática do Assistente Social.** Conteúdo da disciplina do 7º semestre. Unopar, 2009. Disponível em:

<<https://www.colaboraread.com.br/aluno/webaula/index/0109508807?atividadeDisciplinald=4997766#8>>. Acesso em: 5 out. 2019.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária.** XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em:

<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/116338396152295824641433175392174965949.pdf>>. Acesso em: 02 de maio. 2016.
SANTOS, Gustavo Fernando Gonçalves dos. (2012). **Relação entre serviço social e a comunicação** "o comportamento ideológico da mídia, em relação à questão social". Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/relacao-entre-servico-social-e-a-comunicacao-o-comportamento-ideologico-da-midia-em-relacao-a-questao-social/86108/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Márcio Antunes da. **Assistente Social e tecnologias de informação**. 2003. In: Serviço Social em revista. v. 6, n. 1. Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/cv6n1.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

VASCONCELOS, Ana. **O que é comunicação**. Disponível em: <<http://ana-intervalo.blogspot.com.br/2009/02/o-que-e-comunicacao.html>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo. **Atividade de leitura crítica da mídia em um grupo de jovens**. [2007?]. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/rodrigoeduardo.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

AÇÃO DE MARKETING POST-IT: A MEMÓRIA É FRÁGIL

CHAVES, Jonatas da Silva⁵¹
DUMMEL, Maria Ângela de Lima⁵²

INTRODUÇÃO

Segundo Fiorin (1990), o discurso não deve ser visto apenas como uma parte da linguística, mas como fator histórico que traga lembrança de algo. É necessário pesquisar estrutura do discurso e o sentido pelo qual é pretendido, porque a formação do discurso e o que ele quer dizer influenciam no entendimento da mensagem. Pesquisar e analisar a construção do discurso por símbolos que produzem sentido são necessários para compreensão do sentido da ideia e sua relação com a publicidade.

De acordo com Vasconcelos e Brito (2006), a comunicação é quando duas pessoas praticam o diálogo através de um assunto de fácil entendimento para as duas partes. Quando há combinação e concordância para o pensamento de duas pessoas em torno de um mesmo objeto, por meio de símbolos que constituem uma linguagem comum para ambos, então ocorre a interação de pensamentos, falando a mesma linguagem e inseridos em um mesmo contexto, prevenindo assim a ineficácia no processo comunicativo.

É preciso que haja entendimento para que gere comunicação, pois onde há pessoas que se comunicam, ou seja, que entendam o que a outra está falando, ocorre então a verdadeira comunicação. A Antropologia como foco da linguagem publicitária são assuntos que englobam o homem, que no caso é o público da mensagem e como a publicidade usa símbolos linguísticos para atingir o consumidor por meio da transmissão da ideia. Saber

⁵¹ Especialista em Administração e Marketing pelo Centro Universitário Internacional, Brasil(2017).

⁵² Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil(2006).

interagir com outro indivíduo é o que o ser humano é capaz de fazer através de códigos linguísticos.

As pessoas buscam se relacionar com as outras e o modo como isso acontece muda com o tempo e de acordo com a situação em que estão inseridas.

A linguagem é essencial, pois é um conectivo relacionado à comunicação que gera reflexão de informação aplicada de forma psicológica em um todo. No meio de uma multiplicidade linguística de dialetos e idiomas formam entre si sua característica singular.

[...] A linguagem é um meio de comunicação e também um instrumento de pensamento. A grande diversidade de línguas acompanha a grande variedade de culturas, cada uma delas com suas formas e estruturas básicas definidas (MARCONI; PRESOTTO, 2001, p.28).

Analisar a construção do discurso da ação de marketing executado pela agência El Garaje é o objetivo deste artigo, utilizando como início de abordagem a comunicação e dentro dela a publicidade como foco de análise para compreender a ação de marketing da Post-It.

A agência com nome de El Garaje Lowe, no ano de 2009 em Lima no Peru, criou, produziu e veiculou uma campanha publicitária para o lembrete autoadesivo chamado post-it. A empresa Post-It tinha um notável consumo do seu produto em escritórios e empresas, mas recebia pouca visibilidade e assertividade do público estudantes. Esta ação de guerrilha tinha como objetivo criar relacionamento e aceitação do público, criando esta interação de empresa e cliente e de produto e cliente.

A ação a ser analisada foi criada pela manhã em cima de um balcão para ter duração de um dia, veiculada em um local de livre acesso ao público em frente a Universidade Nacional Maior de São Marcos, a faculdade mais importante do país e com grande circulação de pessoas. As pessoas que chegavam na faculdade antes de entrar liam a mensagem que fora esculpida em gelo “Devolver El Libro de Ingles” que traduzindo é “Devolver o Livro de Inglês”, que no decorrer do dia derretia conforme a temperatura do

ambiente que aumentava e a ideia para exprimir o benefício do produto aparecia neste acontecimento. Porque ao sair da faculdade as pessoas viam que a mensagem já não estava mais ali como antes, então paravam para ver o gelo derretido e já não mais a mensagem esculpida e liam o que estava escrito no balcão e ao lado o logotipo da post-it abaixo da mensagem de gelo no balcão “La memoria es frágil” traduzindo, “A memória é frágil”, passando a mensagem que a memória é frágil como o gelo e quanto mais o gelo derretia a mensagem esculpida desaparecia, então o benefício do produto autoadesivo comunicava sua utilidade.⁵³ **(tradução nossa)**

E para realizar a análise da ação de marketing, serão utilizados como embasamento teórico os autores: Levinson (1985) e Furtado (2011) para entender o tipo de marketing que foi aplicado nesta ação da empresa Post-It, Marconi e Presotto (2001) que fala da antropologia e o homem no contexto como alvo da linguagem publicitária e Perelman (2005) que esclarece o raciocínio por analogia.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A ação de marketing da Post-It usou a linguagem transmitindo a mesma através dos códigos linguísticos verbais e não-verbais.

Como a frase que foi esculpida em gelo e foi sensível e frágil ao calor mostrando que a memória é frágil e nós esquecemos das coisas por instantes assim como o gelo derreteu em pouco tempo.

O termo marketing de guerrilha é de autoria de Levinson (1985), que conceitua como estratégia de guerra, ou seja, estratégias inferiores com o menor custo para obter um grande impacto no mercado⁵⁴. É uma estratégia composta de diversas ferramentas que permitem ter os seus dispositivos reconfigurados no tempo e espaço, de acordo com a realidade, os recursos e as intenções do anunciante é um tipo de ação que gasta menos recursos, criatividade e inovação em sua produção é o limite de

⁵³ Disponível em: <<http://inexmarketing.blogspot.com.br/2011/05/marketing-marketing-de-guerrilha.html>> Acesso em: 6 mai. 2015.

⁵⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/?title=Marketing_de_guerrilha> Acesso em 18 de junho de 2015.

precisão. É preciso planejar estratégias para que a ideia tenha sucesso e não venha dar errado e gere um encargo para a marca e a agência que fornece serviços.

Segundo Furtado (2011), este tipo de ferramenta de marketing é uma oportunidade de crescimento para as marcas, pois elas podem se reposicionar no mercado de maneira que não gaste muito e obtenha muito retorno sem gastar tempo que é um fator de lucro para empresa, o tempo e o capital investido, com palavras de Simon (2010) “a redução pura e simples de custos não poderá garantir a sobrevivência da empresa”, ou seja, todas as organizações estão apurando e quantificando seu capital investido e seu retorno obtido através da vantagem competitiva pelos meios de comunicação.

O público de uma ação de marketing é persuadido pela linguagem publicitária, onde é levado a incorporar ideias e valores de um produto ou serviço, que é o consumidor da mensagem idealizada de acordo com suas necessidades e desejos. Essas ideias são baseadas em seu modo de agir, em sua rotina de vida que são caracterizadas de acordo com a sua personalidade, porque a linguagem que foi transmitida na ação de marketing antes de implementar a mesma, fez-se necessário identificar os costumes e o perfil do público almejado para torná-lo demanda de mercado.

A linguagem é um sistema no qual é inserida de maneira anímica⁵⁵ como fator essencial para as ciências da comunicação. Essas interferências de códigos e sinais somados aos diferentes idiomas enfatizam a formação de um alicerce para cada língua. Então, sendo assim, a ação de marketing da Post-It teve como meio de circulação a faculdade de Peru, mas não atingiu apenas neste local, ela repercutiu na internet onde é filtrada como referência de ação de marketing de guerrilha. Por mais que seja vista no momento de sua execução onde quer que seja, é provável que não só o público-alvo irá receber a informação, mas outras pessoas de outros lugares, pois a internet facilita essa disseminação. Pessoas

⁵⁵ O termo "animismo" aparenta ter sido desenvolvido inicialmente pelo cientista alemão Georg Ernst Stahl, por volta de 1720, para se referir ao "conceito de que a vida animal é produzida por uma alma imaterial". ... Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Animica>> Acesso em: 18 jun. 2015.

com idiomas diferentes e costumes diversos entenderão o que a ação quer dizer, através dos símbolos e seus significados que compõem a propaganda e enfatizam a utilidade do produto.

Segundo Marconi e Presotto (2001), a ciência que estuda o homem é macro, pois engloba tudo que se refere à sua formação no geral que é a Antropologia. Seu objetivo principal é contextualizar e mensurar todas as partes que compõe o homem sendo a vida concreta e palpável e também de maneira abstrata que está relacionada de fato com seus hábitos e costumes. Em um conceito mais extenso que analisa sua construção desde sua existência até a sua realização de sua conduta como ser humano.

O homem é o foco principal da publicidade, então é necessário entender a linguagem que exerce uma influência em sua formação conceitual em sociedade ou na sua maneira de pensar ou agir.

É preciso entender que o público de uma peça gráfica se alimenta tanto na forma em que o produto ou serviço é apresentado e também de que forma isso irá acrescentar em sua vida e nos seus hábitos de rotina.

E partindo da noção de marketing de guerrilha que é um tipo de ação que gera interação entre o público e proximidade, utilizando a linguagem publicitária aliada com a analogia feita da mensagem esculpida em gelo e a memória do ser humano, pode-se observar que o discurso da Post-It obteve asserção principalmente por fazer a junção desses métodos da linguagem publicitária, integrando o homem como foco da ação e a analogia feita através do marketing de guerrilha comunicando de maneira eficaz e causando percepção de valor do público para a marca.

E baseado no autor Perelman pode-se analisar como foi planejada essa ação através do raciocínio por analogia.

Segundo Perelman (2005), a analogia é a concepção e a junção de entendimento de uma identidade que possui semelhança em analogia com outra parte, ou seja, onde foca em uma parte do discurso em que pode-se fazer semelhança de fatos e atos que geram através de signos dados pelas partes para formular uma hipótese em indução de uma ação para uma determinada situação. E para melhor entender e compreender em uma visão sistêmica e completa partimos de uma analogia de Aristóteles “Assim como os

olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes”. Analisando da forma que um tema no qual conjuntos de duas partes A e B formam o mesmo que geram a interpretação do discurso e o foro composto pelas partes C e D que fazendo analogia são como apoio de prova do discurso para facilitar o entendimento da comparação de signos. E o de mais fácil entendimento é o foro, porque ele é de mais fácil lembrança fazendo parte do contexto do público e explicando o que o tema quer dizer no contexto em que foi aplicado.

E o tema é assim como os olhos do morcego estão ofuscados para a luz do dia, em que os olhos do morcego é A e a luz do dia é B e o foro é C e D que são a alma ofuscada pelas coisas mais evidentes, ou seja, C é a alma ofuscada e D as coisas mais evidentes. Então Assim como A esta para B que é assim como os olhos do morcego estão ofuscados para a luz do dia C está para D que é a alma ofuscada para as coisas evidentes que formam a luz do conhecimento.

E para fazer a análise da ação é necessário estudar e verificar como a formulação e a utilização dos códigos linguísticos foram aplicados e como foram utilizados para passar a mensagem desejada.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PEÇA

O objetivo específico da agência para a campanha era obter impacto sobre um novo consumidor e difundir os atributos do Post-it. Inserindo assim o marketing de um produto para o público mais jovem.

Os criativos seguiram em uma linha muito interessante, valendo-se do marketing de guerrilha e mostrando que a memória é frágil e para não esquecer de nada, o produto é a melhor ferramenta. Pensando no público jovem, foram a uma universidade e instalaram um letreiro feito de gelo, com a seguinte frase esculpida: “Devolver o livro de inglês”. Antes de entrar na faculdade os universitários liam a frase em gelo no balcão, mas sem parar para observar e ao sair no final do dia viam que já não estava mais ali a mensagem em gelo então se aproximavam e liam a mensagem no post-it dizendo que a memória é frágil.

A post-it tinha uma boa circulação em escritórios e empresas, mas recebia pouca atenção de estudantes. A ação de marketing de guerrilha promovida pela marca buscava, portanto, atingir esse público e conseguir estabelecer uma conexão com as necessidades dele. No decorrer do dia a nossa cabeça está com a lista de coisas a fazer: enfraquecendo e deixando esquecer de coisas importantes que podem ser resolvidas em vários lugares e é essa utilidade do post-it, ajudar e nos auxiliar a lembrar de compromissos e coisas a fazer.

O Marketing de Guerrilha é uma forma única e com resultado. Foi de fácil implementação da ideia, pois conseguiu explicar a relação do produto com a situação, deixando claro o benefício do autoadesivo, criando experiência com a marca e convertendo este novo público.

A ação de marketing de guerrilha tinha como objetivo mensurar a utilidade do produto com duração de um dia, mas com repercussão no mundo cibernético, que foi feito com êxito e alcançado o objetivo, mensurado pelo aumento de vendas do produto após alguns meses de realização da ação.

Por isso a mensagem foi transmitida através de estudo do perfil do público, pois sabendo que universitários tinham grande potencial de compra e de percepção de valor do produto, a ideia tinha que focar em uma maneira que o autoadesivo não fosse apenas um produto que contribuísse com atributos palpáveis e colados em lugares estratégicos como geladeiras e portas de casa, mas sim de benefícios práticos e assertivos que contribuem e auxiliam o psicológico do ser humano. Então não mostrar apenas como um papel qualquer, mas impor como algo necessário que iria resolver a situação em que se encontra o estudante universitário que é estudando e trabalhando a maioria das vezes sem tempo para se organizar e com o produto autoadesivo fica mais fácil de facilitar e escrever informações pertinentes.

Figura 1. Post-It para a memória



Fonte: <http://www.pensecomavilh.com.br/tag/post-it/>

E esta ação fez analogia em sua formulação para comunicar o seu produto, provando que a memória é frágil para universitários que normalmente trabalham e estudam no seu ciclo diário de rotina que não possuem muito tempo para se organizar e que não podem confiar apenas em sua memória, mas usar dos recursos que a empresa oferece para lembrar dos compromissos.

E partindo do pressuposto de Perelman (2005), que explica como é feito o raciocínio analógico através do tema e do foro, pelos conjuntos A está para B assim como C está para D, podemos analisar a ação de marketing da Post-It.

O tema da ação é formado pelo conjunto A que são as atividades do dia-a-dia e B que é a memória, ou seja, a lembrança de atividades do dia que se vão e não fixam pela memória. C é o sol que derrete a mensagem no decorrer do dia e o gelo é D que constituem o foro. Então A está para B que são as atividades do dia-a-dia esquecidas pela memória, assim como C está para D porque o sol está para o gelo, derretendo a mensagem esculpida.

E assim como as atividades do dia-a-dia estão para o esquecimento da memória, o sol está para o derretimento do gelo. Criando assim uma relação de acontecimentos que explicam

através de prova do discurso que ilustra o gelo derretendo, exaltando a linguagem publicitária inserida no marketing de guerrilha aplicado na ação pela analogia de dois acontecimentos diferentes, comunicando o mesmo significado.

E para que haja analogia é necessária que ocorra interação do tema e do foro sendo de áreas diferentes, ou seja um bem conhecido e um pouco conhecido. O tema é entendido pelo foro que é mais evidente, sendo assim são de áreas diferentes, mas com o mesmo entendimento e interpretação do acontecimento, como é o caso da ação, em que o gelo e o sol fazem parte do físico e a as atividades do dia-a-dia e a memória do psicológico e emocional, mas com a associação analógica facilita o entendimento da mensagem.

Ademais, para haver analogia, tema e foro devem pertencer a áreas diferentes: quando as duas relações que confrontamos pertencem a uma mesma área e podem ser subsumidas sob uma estrutura comum, a analogia é tocada por um raciocínio pelo exemplo ou pela ilustração, pois tema e foro fornecem dois casos particulares de uma mesma regra [...] (PERELMAN, 2005, p.425).

Portanto, a ação de marketing de guerrilha quando formulada em analogia é assertiva no mercado, pois a pessoa possui o entendimento em relação ao foro analógico que explica através de símbolos o tema proposto para uma determinada ação de marketing, principalmente de guerrilha que explora estes símbolos pela analogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo mensurou a analogia como método de formulação de uma ação e marketing, baseado nos conceitos de Furtado (2011), que relata e descreve o tipo de marketing utilizado na ação que é o marketing de guerrilha e Perelman (2005) que contribuiu para analisar os conjuntos contidos na ação e marketing e como foi aplicado para o público no seu contexto.

Conclui-se pelo conteúdo abordado sobre a ação de marketing de guerrilha que, foi aplicado de maneira correta, mas

com fatores que poderiam ser revistos e melhorias na aplicação da ideia.

Sendo assim, o marketing de guerrilha é eficiente e eficaz para uma empresa, poupando custos que ela poderia ter e gerando impacto de sua marca na mente do consumidor. É claro que possui fatores de risco que podem comprometer o retorno de marketing, mas as oportunidades são maiores, pois este tipo de ação aproxima a pessoa da marca e se destaca no mercado, trazendo novos clientes e gerando demanda para a empresa.

Um dos pontos positivos verificados nesta ação de marketing da Post-It é o surgimento e característica de técnica de investimento com a utilização de menos recurso de investimento que é de guerrilha; foi original e contra as regras pela publicidade invasiva⁵⁶ que enfatiza a percepção da marca e do seu produto ou serviço oferecido. É de maior aceitação pelo público, quebra a forma de repetição e busca inovar e o contato direto com o público criando marketing de relacionamento.

Os pontos negativos observados são: o maior risco de a campanha não dar certo e acontecer alguma divergência; a duplicidade de sentidos ou palavras de duplo sentido.⁵⁷

Sabendo que o produto não é direcionado para toda massa, mas chega até as pessoas, o produto tem um público definido e é preciso na etapa de planejamento levantar uma análise de onde será veiculada a ação de marketing e se algo pode dar errado ou uma possível mudança pode contribuir para o êxito da ação.

Assim, a análise criteriosa do macroambiente é que determinará quando um acontecimento em qualquer fator desse ambiente pode ser uma possível ameaça ou oportunidade (GABRIEL, 2010, p.35).

⁵⁶ Este tipo de publicidade, uma vez parte integrante de um conteúdo de entretenimento e ficção, torna-se aliciante, não deixando alternativa ao espectador senão deixar-se envolver. Disponível em: <<http://jornadasdacomunicacao.blogspot.com.br/2013/12/product-placement-e-inclusao-de-marcas.html>> Acesso em 18 de junho de 2015.

⁵⁷ Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/marcosvnani/marcos-vinicius> > Acesso em 06 de maio de 2015.

Depois de ler e interpretar os pontos positivos e negativos pode-se observar que, algumas alterações para melhoria desta ação poderiam ser feitas, tais como: a frase que poderia ser usada para ser esculpida em gelo, deveria ser mais bem pensada para ter maior asserção e recepção do público, como “Lembre-se” ou “Não esqueça”.

Os indicadores de desempenho devem ser determinados antes da execução do plano de marketing e mensurados durante todo o processo para, depois, ser analisados para avaliação e controle do desempenho das estratégias do plano (GABRIEL, 2010, p.69).

A empresa poderia ter reciclado esta ação já que obteve retorno com a mesma, implementando em faculdades do Peru que não são tão conhecidas, pois já que o produto era menos conhecido pelos estudantes e as faculdades não são bem conhecidas e não tão desejadas quanto pela mais conhecida que é a de São Marcos, reforçaria a analogia da ação e casaria mais com a ideia, fazendo com que o discurso ficasse mais consistente de acordo com o contexto de uso do produto e mais próximo do mesmo, criando intimidade e proximidade; um vídeo viral para divulgar a campanha (comercial feito com animação em que um personagem conhecido esquecesse de sua identidade e de seu trabalho e família, mas no final apareceria a mensagem que a mente é frágil com a assinatura da Post-It), que aumentaria a visibilidade da marca e sua ação de guerrilha.

Referências

FIORIN, José Luiz. **Tendências da análise do discurso**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), Campinas, 1990.

FURTADO, José Luciano Silveira. **Quando o impacto é grande, o conteúdo é espontâneo**. Belo Horizonte, 21 de mai. de 2011.

Disponível

em:

<<http://joselucianosfurtado.blogspot.com.br/2011/05/quando-o-impacto-e-grande-o-conteudo-e.html>> Acesso em: 6 mai. 2015.

- GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital**. São Paulo; Novatec Editora, 2010.
- LEVINSON, Jay Conrad. **Marketing de guerrilha**. São Paulo: Makron Books, 1985.
- MARCONI, A. D. M.; PRESOTTO; Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo; Atlas, 2001.
- PERELMAN, Chaïm. **Tratado da Argumentação: A nova retórica**. São Paulo; Atlas, 2005.
- SIMON, Hermann Theodor. Hermann. **Simon explica como salvar sua empresa em tempos de crise**. Pensilvânia; Wharton School, 08 de set. de 2010. Disponível em: <<http://www.knowledgeatwharton.com.br/article/hermann-simon-explica-como-salvar-sua-empresa-em-tempos-de-crise/>> Acesso em: 6 mai. 2015.
- VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. São Paulo; Vozes, 2006.

DALCÍDIO JURANDIR – A LITERATURA DO MUNDO MARAJOARA, UM GRITO DO ABSURDO

SILVA, Núbia de Souza⁵⁸

INTRODUÇÃO

Muitas leituras de teses e dissertações foram feitas para a escrita deste artigo no sentido de expor algumas ideias já antes trabalhadas por vários pesquisadores da literatura amazônica e com ela o fazer literário de Dalcídio Jurandir, que chega com toda força no meio acadêmico como fonte enriquecedora de conhecimentos a respeito de escritores da região norte.

Com isso, segundo a pesquisadora Marinete Luzia Francisca de Souza, ambiental e culturalmente rica e deslumbrante, a Amazônia sempre foi um ambiente amplamente conhecido e ao mesmo tempo desconhecido. Conhecido porque sua biodiversidade é cobiçada por muitos e é vista com o “pulmão do mundo” de onde se espera que ela seja a salvação do planeta; desconhecido, porque os indivíduos e sua cultura são muitas vezes ignorados. Ou seja, na maioria das vezes a Amazônia só é conhecida por sua natureza e não pelos que nela habitam - isso dentro de uma visão cultural e social.

E é justamente neste ponto de vista cultural e também social que o presente artigo irá se debruçar para que se faça conhecer um pouco da literatura amazônica através da obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, do escritor paraense Dalcídio Jurandir, figurando uma cultura diferente, de povos distintos que convivem no mesmo espaço físico, mas que se rendem num percurso de uma ficção poeticamente moldada e particularmente profunda.

Tanto as culturas urbanas, como as culturas fronteiriças da Amazônia, se intercalam na sua diversidade cultural, onde as marcas históricas deixadas pelos processos colonizatórios, como por exemplo: o ciclo da borracha; a busca por minerais; conflitos

⁵⁸ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: nubia_08@hotmail.com

com os indígenas, dentre outros acontecimentos históricos vão de encontro à criação de obras ficcionais que demonstram que a Amazônia possibilita várias formas de construção do imaginário ambiental, social, político e cultural.

Neste sentido, a obra literária do escritor Dalcídio Jurandir vai revelar um universo assolador, onde os moradores da “Vila do Arari”, na “Ilha de Marajó”, tentam sobreviver suprimindo suas vontades revelando que no seu interior, tudo é possível fazer, mas que a realidade está ali para provar o contrário.

Dentro dessa perspectiva, o romance dalcidiano foge um pouco da abordagem de paisagens deslumbrantes da Amazônia, retratando de modo muito realista, o drama do ser humano, social e existencial, sendo este segundo representado pelo sofrimento e a falta de perspectiva de vida de cada personagem da obra. É possível que o leitor enquanto receptor da literatura dalcidiana, encontre componentes que se dissolvem numa história intensa, de grande valor expressivo, com elementos narrativos como os personagens que aparecem sempre envoltos nos males das condições humanas e sociais presentes no contexto narrado num tempo que parece estranhar um compasso mais acelerado.

E com isso o leitor traz para si uma bagagem de conhecimento próprio, de querer interagir com a história que está sendo lida, ou com algum personagem com o qual se identifique voltando para si a problemática da história narrada.

Nesse sentido, Dalcídio Jurandir narra a história de um povo sofrido, de forma intensa, o que nos permite observar o íntimo dos personagens, proporcionando assim, mergulharmos numa abordagem psicológica muito aguçada e também analisar as imagens do emocional que nos possibilita ver um universo decadente que se traduz na fisionomia dos mesmos.

E como o leitor toma para si a obra, na ótica da recepção? O leitor ao se apropriar de uma obra, tem a possibilidade de visualizar múltiplas interpretações, mostrando o prazer de uma nova percepção estética dentro da obra e perceber sua atividade criativa de recepção da vivência alheia. Nesse sentido, surge a preocupação do leitor em analisar se a obra se adequa ao momento em que foi escrita, ou até mesmo se surte algum efeito sobre sua

realidade, a que ele (leitor), possa se identificar, ou identificar situações similares.

Sendo assim, o presente artigo irá analisar as representações do simbólico, do grotesco e do sublime no personagem “Eutanázio” que procura à sua maneira encarar seu conflito existencial, na obra “Chove nos Campos de Cachoeira”, levando o leitor a sentir o conflito entre vida e morte, amor e ódio que este personagem explicita de forma intensa.

Para teorizar sobre essa temática, autores como Mikhail Bakhtin, Wolfgang Kayser, Dacanal, Robert Hans Jauss, Antonio Candido, Umberto Eco, dentre outros teóricos dialogarão neste trabalho sob a ótica da estética da recepção e da representação. As teorias referentes aos conceitos da simbologia, envolvendo o grotesco, o sublime e o simbólico que o personagem “Eutanázio” mostra ao leitor dalcidiano, estará juntamente com a análise do mesmo, permitindo uma conversa entre personagem, teoria e leitor.

REFERENCIAL TEÓRICO

Existem inúmeros estudos sobre a literatura, seja ela universal ou nacional, que dizem que ela é uma forma de expressão artística. Dito isto, percebe-se que ao longo dos tempos, os homens foram desenvolvendo diversas formas de manifestações artísticas com o intuito de (re) construir os mundos real, imaginário, psicológico e ficcional, preservando, registrando e representando nossa cultura e nossa história.

Dentro dessa visão a “representação” na literatura pode ser considerada a imagem do mundo em que cada perspectiva do real passa a ser concludente simbolicamente. Representar seria então, a estruturação que os indivíduos fazem ao se apropriar de um objeto de cunho literário. É sabido que definições para a literatura são inúmeras, conceitos, teorias, discussões, enfim. Mas, pondo em xeque todas as teorias que falam sobre a literatura, pode-se dizer que como ela está relacionada com a leitura e análise de textos, sejam prosas ou poesias, ela é considerada como a arte da palavra.

No sentido mais amplo, diz Compagnon:

Literatura é tudo que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral, doravante consignada). Essa acepção, corresponde à noção clássica de “belas letras” as quais compreendiam tudo que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda eloquência. (2009, p.31).

Ou seja, a literatura como arte da palavra, faz da palavra o seu principal objeto, concedendo-lhe outras possibilidades, retirando-lhe do seu lugar habitual e transpondo-a para um universo onde apenas homens e mulheres dotados de subjetividade podem percebê-la.

Com isso a literatura passa a ser compreendida como o romance, o teatro e a poesia que vai refletir na vida do ser humano por meio de histórias, contos, narrativas em que papéis passam a significar a representação do real através da linguagem escrita e, para isso a estética da recepção vai contextualizar sobre a obra, o autor e o leitor, atentando para este último, pois é através deste que se pode dizer se uma obra ou um simples texto é bem aceito ou não.

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Segundo alguns estudos sobre a estética da recepção, é sabido que ela nasce sob a insígnia da contradição numa aula inaugural de H. R. Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, com o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, (Tradução literal: *A História da Literatura como provocação & Ciência da Literatura*), em que o mesmo contradiz algumas correntes críticas como por exemplo a do Formalismo Russo e a do Estruturalismo, afirmando que estes não sabiam a dimensão histórica e diacrônica de uma obra literária. Ou seja, como essas correntes críticas viviam atreladas a um modelo científico exagerado, onde a obra literária estava sujeita ao estudo cronológico e a análise individual, Jauss se posiciona em defender o lado estético da criação literária em favor do leitor, porque por muito tempo deixou-se este elemento sem participação.

Consequentemente, anterior ao século XX, os estudos literários não consideravam a presença do leitor como objeto formador do grupo da produção literária. A tríade escritor, obra e leitor, só passou a ser apreciada a partir do momento em que teóricos como Jauss, refletiram sobre a noção de literatura e a função social que o escritor tem a respeito dela e que reflete no público leitor.

Nesse contexto, Antonio Candido entende exatamente a importância desses elementos e não minimiza nenhum deles, porque segundo ele isso é:

O jogo permanente de relações entre os três, que forma uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. (CANDIDO, 2006, p.46).

Portanto, a teoria da Estética da Recepção imposta por Jauss (1979), diz que o leitor é um ser energético e ativo, que completa o texto, ou seja, sem o leitor o texto não se materializa. E “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. (JAUSS, 1979, p.69).

Isso significa que o leitor não só admira a obra literária, mas se transporta para dentro dela, e quando se sente parte dela, vai vivê-la sem se afastar da realidade, podendo assim refletir sobre a mesma. E é dessa forma que a experiência estética acontece, onde o leitor se apropria de maneira subjetiva da obra, pois “o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor”. (CANDIDO, 2006, p.47).

Sintetizando, “a teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo”. (EAGLETON, 2006, p.113). É o que determina o valor que uma obra literária possui, porque precisa haver uma conexão da obra com o público, e os estudos da recepção vai trabalhar em cima desse “novo”, que seria o olhar do leitor sobre a obra, onde os formalistas russos deixavam de lado o efeito que a obra causava no mesmo.

E como é algo muito novo, ela procura empreender uma análise extraordinária da obra literária, transferindo o eixo de investigação da mensagem para a sua recepção pelo leitor. Ou seja, não se trata mais de uma estética de produção (autor-obra), mas sim uma estética da recepção (relação do autor com a obra dentro de um contexto dado). E o que Jauss faz é recusar as teorias tradicionais dos gêneros, e propor uma análise da experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico determinado.

Efetivamente Jauss se contrapôs aos formalistas e aos marxistas na condição de que o leitor possui um valor estético para a obra, porém não descartou o trabalho com a historicidade e a relação com o social que eles atribuíam à obra. Independente da data em que foi escrita, Jauss não se desvencilhou do valor histórico de uma obra, mas sim, acrescentou um valor estético na recepção e na comparação dela ao longo dos tempos.

Então, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”, (EAGLETON, 2006, p. 113), não há como negar. Também, como diz Umberto Eco, “[...] o leitor que lê o texto como, de certa forma, ele foi feito para ser lido, onde se pode incluir a possibilidade de ser lido de maneira a permitir interpretações múltiplas”, (2006, p.11), ele tende a abranger análises sociológicas, históricas, psicanalíticas e hermenêuticas dentro de um contexto, não só literário, mas num conjunto social. Ainda segundo Eagleton:

[...] o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições _ e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem. (EAGLETON, 2006, p.116).

Com isso acontece o prazer estético, envolvendo a apropriação e a participação do leitor em torno da obra literária, percebendo sua própria vivência na vivência do outro, dando-lhe

a oportunidade de interagir com o texto, rompendo com padrões tradicionais no momento de se fazer uma interpretação.

Assim, a estética da recepção compreende ao prazer e ao conhecimento que o leitor adquire por meio da conversa com o texto, sabendo que a criação literária atuará diante dele, dando-lhe paradigma de comportamento e ao mesmo tempo libertando-o da passividade.

Dentro deste contexto, em concordância com a obra de Dalcídio Jurandir *Chove nos campos de cachoeira* que traz o personagem Eutanázio, objeto deste estudo, a conversa com a estética da recepção acontece no sentido de saber como este personagem representa o existencialismo humano em sua forma grotesca e simbólica levando o leitor a identificar essas características em sua própria existência.

DALCÍDIO JURANDIR

Dalcídio Jurandir Ramos Pereira nasceu na Vila de Pedras, Ilha de Marajó, em 10 de janeiro de 1909, e faleceu no Rio, em 16 de junho de 1979. Marcam-lhe a trajetória de vida a atuação esquerdista e a atividade jovem em Vila de Cachoeira (Marajó), onde viveu os doze primeiros anos e aprendeu a ler com a mãe, Margarida Ramos.

Em Belém, concluiu os estudos primários, mas não chegou a terminar o segundo ano ginasial. Em 1928 partiu de Belém para uma tentativa fracassada ao Rio. De volta ao Pará, viveu em diferentes lugares no interior do estado, posto que designado a exercer variadas funções: secretário tesoureiro da Intendência Municipal de Gurupá (1929); inspetor Escolar em Salvaterra (1939); secretário da Delegacia de Recenseamento em Santarém (1940). Radicou-se no Rio em 1941, onde teve uma vida jornalística emparelhada à produção de vasta obra literária.

Dalcídio é um nome de grande destaque desde 1941, na literatura paraense. Seu primeiro romance *Chove nos Campos de Cachoeira*, reveste-se de um grande valor de crítica social e cultural, revelando, segundo o próprio autor, “a vida paraense em termos de ficção” (PANTOJA, 2006, p. 6).

Na pesquisa sobre a fortuna crítica de Dalcídio, Luis Bueno diz que o “não sucesso” de suas obras se deu pelo fato de seus

trabalhos terem sido pouco divulgados. Também, por ele escrever sob questões políticas, sociais e culturais, deixando de lado o cenário exótico da Amazônia, que povoava as mentes de outros escritores, pois o que interessava para a maioria dos outros autores era escrever sobre os mistérios, a exuberância, o mito e a natureza da floresta amazônica.

CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA: EUTANÁZIO, REPRESENTAÇÃO DO SIMBÓLICO, DO GROTESCO E DO SUBLIME

O romance é ambientado na vila de Cachoeira e a história acontece em torno do menino Alfredo e de seu irmão mais velho Eutanázio. Alfredo é filho de um pai branco e de uma mãe negra e sonha ir estudar em Belém. No entanto, Alfredo enfrenta problemas para que esse sonho se realize: A falta de interesse do pai (Major Alberto) pelo futuro do filho e as dificuldades financeiras. Para aliviar as tristezas, Alfredo brinca com um carço de tucumã que, na fantasia do menino, tem o poder de realizar seus sonhos e reverter a miserável situação em que se encontram os habitantes de Cachoeira. Do outro lado, o coprotagonista Eutanázio representa um contraponto aos sonhos de Alfredo. Eutanázio é desiludido, pobre, decrépito, obsessivo, problemático, condenado à morte pela Sífilis, possui uma forte necessidade de auto degradação e nutre um amor doentio pela jovem Irene que o despreza.

Segundo pesquisas *Chove Nos Campos de Cachoeira* é o primeiro romance do escritor paraense Dalcídio Jurandir e foi lançado em 1941 pela editora Vecchi. Dizem que Dalcídio talvez tenha concluído o livro em 1929. Mas, por falta de recursos financeiros, o livro só pôde ser publicado em 1941, quando ganhou o primeiro lugar no concurso de romances promovido pela revista *Dom Casmurro* (revista literária). É o primeiro livro do conjunto intitulado *Ciclo do Extremo Norte*.

É uma obra marcada pela narrativa que destaca o ser humano com seus medos, angústias, sentimentos e sobrevivência. Também é explorada a impressão e o sentido da presença da morte, uma vez que alguns dos seus personagens vivem em meio a

essa temática por causa das doenças da época, como por exemplo, a gripe espanhola, a sífilis e a lepra.

O escritor mostra o mundo das pessoas simples, de uma vila no meio de uma ilha com o íntimo exposto e desejos aflorados. São marcas que circundam a narrativa e serve como fonte de mostrar o concreto da realidade, do cotidiano, daquilo que é mais próximo aos sujeitos comuns.

É considerada uma obra moderna por alguns críticos, pois está inserida dentro de um cenário em que os problemas sociais, políticos e econômicos afetavam a região norte, assim como no resto do país. Dentro deste contexto aparece Eutanázio, que Segundo Reuter, (2002, p. 41), “as personagens têm um papel essencial na organização das histórias. Elas permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido. De certa forma, toda história é história de personagens”.

Sob essa visão o leitor toma para si as representatividades dos personagens, pois sem suas ações a narrativa não tem sentido, e Eutanázio é um personagem que possui grande poder de elucidar e conduzir o leitor a sentir, a defender, a odiar, a gostar, a se apaixonar por cada situação que este passa dentro da obra.

Com isso, analisando o personagem Eutanázio, temos então a representação do simbólico, características que marcam e simbolizam este personagem como a morte, por exemplo, a começar pelo seu nome, que, segundo Marlí Furtado,

[...] sua forma de vida é uma forma de morte. Abrevia-se com a eutanásia a vida de um doente reconhecidamente incurável. É isso que ele faz, abrevia sua vida/morte lentamente, cumprindo o que seu próprio nome indicia: Eutanázio prática eutanásia em si mesmo, tracejando o caminho entre o eu, o eros, e o tânatos. Como um ser consciente de sua existência, ele opta pela morte, assim como optou por aquela forma de vida, razão de angústia e exasperação (2002, p. 37-38).

Percebe-se que, através do nome “Eutanázio”, vem a significação de que a prática de forçar a morte esteve sempre presente na vida deste personagem. Eutanázio passa a querer

morrer todos os dias, pois não aguenta ser humilhado, desprezado, contaminado e acima de tudo ser pobre. Eutanázio era assim: Não venceu na vida, não constituiu família, não foi bem visto pela sociedade, e não tinha perspectiva de vida nenhuma a não ser em seu interior.

[...] Como diabo você anda por aqui com essa imundície? Ficas podre em vida. Quem depois aguenta com as despesas sou eu, o besta. Por que não ficou se tratando em Belém? Foi a bem dizer morto e volta com essa...

[...] Ele engoliu tudo sem responder. Tinha em certos momentos até a vontade de receber mil insultos que magoassem muito, humilhassem-no, sentia delícia na tortura. Mas em outros ficava sensível a qualquer brincadeira com ele. (JURANDIR, 1976, p.26).

[...] Ia pedir fiado no Ezequias.

[...] É o diabo ter a vida marcada pela horrível falta de dinheiro! (JURANDIR, 1976, p.41-42).

Carl G. Jung (2002) explana que os símbolos possuem uma carga de significado inconsciente – concernente à ordem pulsante dos desejos representativos das afeições e aversões ao meio e aos outros –, e que esta carga de significação está muito além de um contato imediato e primário com o que se está considerando na categoria simbólica.

Eutanázio representa a morte, a vida, o mal, o bem, mas o simbólico nele reflete como se fosse um espelho, onde sua imagem diz realmente quem ele é dentro da narrativa, ele é a dualidade existencial humana.

Outra simbologia em Eutanázio é o grito do absurdo que o narrador por meio dele faz a sociedade. Pode-se pensar que o autor da obra também quisesse se fazer ouvir, porque Eutanázio ver o povo morrer das doenças que assolavam a ilha. Como era no período do pós-guerra (Primeira Guerra Mundial), o país todo ficou em declínio, fome, doenças, miséria. Tudo isso afetou o povo amazônico também. O absurdo nisso tudo é o personagem em questão viver sem medo disso, vendo todos os que ele conhecia padecer e ele tirar proveito disso, como quando Ezequias morre, o

dono do mercadinho onde Eutanázio devia muito, e Eutanázio ficar feliz porque não vai mais ser preciso pagar a conta.

Ou quando ele rouba a prostituta Felícia para dá o dinheiro para pagar as despesas da casa do seu Cristóvão, lugar onde morava Irene, sua paixão, e pela qual fazia de tudo. Veja então:

[...] A guerra mandara a Espanhola para Cachoeira.
[...] É a influenza em Cachoeira e o bolchevismo nas estepestes! Eutanázio, com a língua de fora, andava sempre, sem medo da Espanhola.

[...] Os defuntos pobres iam mesmo nas redes velhas, nas esteiras. As covas já nem eram de sete palmos. Enterravam dois, três numa cova.” (JURANDIR, 1976, p. 89).

[...] Pelo menos Ezequias era uma conta que não pagava mais, não o perseguia mais. Ele não tinha medo propriamente da conta mas da cara de Ezequias a quem pedira os fiados. A conta se estampava naquela fisionomia martirizada pela sífilis, pelos dólares, pela fome de jornais que não lhe traziam a queda do comunismo russo nem a vinda de Ford a Amazônia. Quatro fases de Ezequias ficavam em Cachoeira (JURANDIR, 1976, p.188).

Mais uma representatividade do personagem Eutanázio na questão do simbólico, e na questão do leitor conhecedor da história universal e nacional, pois todo o contexto histórico presente na obra remete à questão da guerra e o que ela deixou como marcas da destruição por onde passou. Dalcídio escreveu sob o contexto dos desastres da guerra tanto ambiental, social, político, mas acima de tudo do psicológico do ser humano que sobreviveu a tudo isso.

Segundo Nunes (2000),

Jurandir foi um leitor atento e apaixonado do romance do século XIX, particularmente do romance russo. Envolvido com o ideal da “objetividade” do estilo realista/naturalista, mas sensível ao mundo subjetivo e psicológico de Dostovieski, Jurandir busca seu próprio caminho na poesia do “dar a ver” (João

Cabral de Melo Neto), criando na sua obra uma visibilidade externa (Chove nos campos de Cachoeira, Três Casas e um Rio, Marajó, etc. Podemos chamar todos os títulos do “Ciclo do Extremo Norte”), por “necessidade” cultural-ideológica (o programa literário) e uma visibilidade interna (humana, universal), na verdade, em busca de uma terceira visibilidade; a mais característica a visibilidade poética, a da palavra. “A literatura, diga-se, é espaço privilegiado para ler os desconcertos do mundo, ela abre fissuras e faz nosso olhar desprender-se da monotonia, da massificação da informação e da pretensa objetividade dos discursos oficiais”. (2000, p. 316).

Reforçando o contexto acima, Jurandir começa sua escrita literária na década de trinta, questão essa em que o contexto histórico dessa época, era escrever sob a perspectiva do social. De acordo com Dacanal (1986):

A grande guerra interimperialista começada em 1914 marcara o início do fim do colonialismo clássico europeu. Os velhos impérios se desagregavam e novas potências surgiam no horizonte da era industrial. No Brasil... Numa expressão um pouco poética, era como se o palco da História de repente se abrisse. Aliás, para muitos deve ter sido assim mesmo. É exatamente esta a impressão que se tem ao ler Mario e Oswald de Andrade e os romancistas de 30 depois de se ter lido os autores brasileiros do século XIX, incluindo, mesmo Lima Barreto. Se, nestes tudo aparece meio oculto, subentendido, implícito, no romance de 30 tudo é iluminado violentamente. O mundo é invadido pela racionalidade e se torna palpável, transparente, compreensível. (p.15-17).

Então se percebe através dessa obra, através desse personagem, como o mundo estava decadente, derruído, mortal, assim como Eutanázio.

Outras representações que este personagem nos traz é a categoria do grotesco e do sublime. A professora Marlí Furtado apontou a relação existente entre o grotesco e o personagem Eutanázio: “Em vários momentos, o narrador demonstra a capacidade de Eutanázio para a percepção do grotesco, principalmente em casa de seu Cristóvão, em outros faz a personagem ser e participar do grotesco (FURTADO, 2010, p. 30)”.

O grotesco não é objeto estranho à obra de Dalcídio Jurandir e reforçam a coerência e a possível realização deste trabalho através de uma releitura da referida obra. É possível perceber também que, no decorrer do romance, o autor usa o termo diversas vezes, sobretudo para se referir ao personagem Eutanázio, por exemplo, ao relatar uma de suas tentativas fracassadas para se aproximar de sua paixão, a personagem Irene: —Como a miséria o atingiu tão profundamente, tão grotescamente. A sua marcha agora é de um humilhado sem remédio (JURANDIR, 1941, p. 100).

Para Bakhtin (2008),

O grotesco está diretamente relacionado à cultura cômica popular presente nos rituais de carnaval da Idade Média. Os primeiros indícios dessa categoria, na literatura dessa época, podem ser encontrados, segundo ele, nas obras do escritor francês François Rabelais. Para Bakhtin (2008) o grotesco está diretamente relacionado à cultura cômica popular presente nos rituais de carnaval da Idade Média. Os primeiros indícios dessa categoria, na literatura dessa época, podem ser encontrados, segundo ele, nas obras do escritor francês François Rabelais. Neste tipo de grotesco, denominado por Bakhtin de grotesco modernista (2008, p.40).

Neste tipo de grotesco, denominado por Bakhtin de grotesco modernista (2008, p.40) “— uma classificação bastante condizente — o sentido cômico não está presente, pois a modernidade deixou os indivíduos mais isolados e o verdadeiro espírito de coletividade da cultura cômica popular se enfraqueceu”.

Já Victor Hugo (2007), no Prefácio de Cromwell, apresenta:

Se revela de extrema importância para a consolidação do grotesco enquanto uma nova categoria estética, pois ele defende que —o gênio moderno é resultado justamente da coexistência do grotesco com o sublime, e, desta junção surge uma infinidade complexa de formas e possibilidades de criação artística (HUGO, 2007, p. 28).

Isso nos mostra quando ele instiga à reflexão ao considerar o grotesco uma categoria estética que une o trágico ao cômico, uma categoria que abrange um todo harmônico de contrários, tendo como essência o paradoxo.

Então dentro do conceito de Victor Hugo, pode-se dizer que Eutanázio nos dá muitas possibilidades de análises em que o grotesco nele presente se reveza entre o belo e o feio. Como diz Hugo:

A poesia nascida do cristianismo, a poesia do nosso tempo é, pois, o drama; o caráter do drama é real; o real resulta da combinação bem natural de dois tipos, o sublime e o grotesco, que se cruzam no drama, como se cruzam na vida e na criação. Porque a verdadeira poesia, a poesia completa, está na harmonia dos contrários (HUGO, 2007, p. 46).

Ou seja, há que existir os opostos para que a criação artística seja completa e perfeita, pois a interação dos contrários é o que dá sentido a complexidade do texto. São as dualidades que permitem as possibilidades de interpretações de uma obra de arte, seja ela escrita ou não. Com isso, o grotesco e o sublime se contrapõem entre beleza e deformidade, e o aspecto essencial para sua caracterização, se opõe, portanto, aos padrões da estética clássica e rebaixa o que é considerado elevado. No entanto, para entendermos melhor essa relação é preciso estar a par do que é o sublime.

O sublime é justificado pela beleza interior, está na alma, é algo indeterminado. É o prazer nas coisas, nos seres, nos sentimentos. Não está nas formas palpáveis, mas sim na razão, no íntimo, representado na forma de reflexão e juízo.

Diante dessa exposição de conceitos, temos em Eutanázio a representação desse sublime na forma caótica, na dor e no prazer, assim como o grotesco, que mais se sobressai neste personagem por meio da sua doença, da sua maneira de viver, por seus pensamentos por sua vida derruída.

[...] E Eutanázio pensava que sua doença do mundo ele tinha era na alma. Vinha sofrendo desde menino. Desde menino? Quem sabe se sua mãe não botou ele no mundo como se bota um excremento? Sim, um excremento. Teve uma certa pena de pensar assim sobre sua mãe. Não tinha grandes amores pela sua mãe. Morreria, e quando caixão saiu, ele, sem uma lágrima, sentiu sede e foi fazer uma limonada. Aquele chora das irmãs, dos parentes, lhe pareceu ridículo. Enfim, sua mãe tinha morrido. Ele saltou de dentro dela como um excremento. Nunca dissera isso a ninguém. Depois, a sua própria mãe contava que o parto tinha sido horrível. Os nove meses dolorosos. Sim, um excremento de nove meses. A gravidez fora uma prisão de ventre. (JURANDIR, 1976, p.24-25).

O nascimento de Eutanázio do modo que é exposto na obra, valida o conceito do grotesco na literatura moderna, que segundo Kayser, “o grotesco modernista também foi associado em algumas de suas análises literárias, à categoria estranhamento, ao interpretar o grotesco em *O homem de areia* (1815), de E.T.A Hoffmann, em *A metamorfose*, de Kafka e nas *Rondas Noturnas* de Bonaventura (1804), de autor anônimo (aa). E assim Eutanázio se porta como um estranho, onde todos lhe julgam, mesmo conhecendo-o. É possuído, não por um demônio, mas pela obsessão. Obsessão em ter dinheiro; obsessão pela morte, obsessão por Irene que não lhe corresponde.

[...] mas Irene ri como se o triturasse. Sente que deve se lembrar não sabe do que. Fica num silêncio cheio de náuseas. O silêncio de exumação de Eutanázio. Quantas covas a abrir no seu passado. Uma infâmia doentia, infeliz. Certos desejos, certos sonhos, as inquietações obscuras da adolescência. Os primeiros desenganos ruins demais para a sua sensibilidade, ou melhor, para a sua irritabilidade. Mas enterrara tudo sem saber se estava morto ou não. Daí o seu silêncio de exumação. Obsessão de rever as ossadas, os vestígios de certos sonhos, certos desejos que mal se completaram, como fetos, na sua mocidade solitária e inútil (JURANDIR, 1976, p.30-31).

E como não pensar no grotesco diante de tanta consumição, pois tudo em seu interior lhe causa náuseas, mas ao mesmo tempo é seu conforto pensar nessas coisas ruins, obscuras.

Irene volta a rir. As mãos ficam frias. Coragem um dia de matar Irene? Não será talvez uma liberação? Os cacos de dente doem. Ele nem podia rir um grande riso de escárneo com aqueles cacos de dentes. D. Gemi não vem mais e ele necessita ir à casa de seu Cristóvão. Sem ir lá não podia dormir. Um vício, diz seu pai. Seja o diabo, Irene morava lá e a melhor maneira era se livrar da lembrança de Irene é estar na casa dela debaixo daquele riso fustigante (JURANDIR, 1976, p.31).

Como sublime, Eutanázio nutre uma paixão avassaladora, que deixa explícito ironicamente seu amor e ódio por Irene, pois o sublime não está somente em objetos sensíveis aos sentimentos humanos. Está dentro de cada indivíduo, que sente admiração pelo outro. Eutanázio por mais que rejeite a ideia de que deva odiar Irene, não sabe viver sem ao menos vê-la um dia se quer.

Enfim, a narrativa sobre Eutnázio, na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, é extensa, intensa e muito emocionante de analisar. Dalcídio tece um perfil perfeito para este personagem no sentido de mostrar ao leitor, que pode julgar, argumentar, criticar e interpretar uma obra literária e um personagem que representa

tão bem o interior do indivíduo, pois o animalesco, o grotesco assim como o sublime faz parte da natureza humana e Dalcídio chama atenção para esta natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada para a realização deste artigo foi dedicada ao estudo da estética da recepção, a análise do personagem Eutanázio e a apresentação dos elementos que lhe caracterizam como grotesco, sublime e simbólico na obra *Chove nos campos de cachoeira* de Dalcídio Jurandir.

Sob o olhar atento do leitor moderno, a Estética da Recepção fornece um vasto campo de possíveis interpretações diante de uma obra literária, pois a relação da tríade autor-obra-leitor, faz emergir um leitor diferente. Um leitor participativo, atuante, que enxerga a obra literária como um objeto de comunicação e de diálogo.

Conforme acima, o leitor torna-se peça fundamental da obra literária, pois possui a possibilidade de ir além do que está escrito e em sua interpretação dá nova vida ao texto. Nesse sentido é importante reconhecer que cada leitor, ou grupo social de leitores, tem horizontes de expectativas próprios.

Conclui-se que este personagem dentro desta obra contribui e reforça a escrita de Dalcídio sobre a Amazônia. Pois por meio dele o leitor faz uma releitura de que a Amazônia não é só um cenário bonito. Ela possui suas imagens grotescas assim como as imagens romantizadas. Porém no caso desta obra, não é a Amazônia em si que está sendo exposta e sim os habitantes de uma região impiedosa e castigada pelas mazelas sociais e humanas e onde cada indivíduo busca à sua maneira lidar com as adversidades que a vida lhes impõe.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: - **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição revista pelo autor. Ouro Azul/ rio de Janeiro. 2006.

COMPAGNON, Antonie. *Literatura para que?*/Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

DACANAL, José Hildebrando. *O romance de 30*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

EAGLETON, Terry. *Teoria d Literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. Martins Fonte, São Paulo. 2006.

FURTADO, Marlí Tereza. *Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*. Tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAUSS, H.R. *Esthétique de la réception et communication littéraire*. Critique, 37(4):1116-30, 1981.

JAUSS, Hans Robert. *O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

JUNG, C. G et al. *O homem e seus símbolos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vechi, 1976.

KAYSER, Wolfgang. *O Grotesco*. Tradução: J. Guinsburg. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NUNES, Paulo. "Aqunarrativa: uma Leitura de Chove nos campos deCachoeira, de Dalcídio Jurandir. In: Id./JosseFares, Pedras de Encantaria: Belém: UNAMA 2001.

NUNES, 2000: 316. Sobre essa questão diante da recepção da obra de D.Jurandir recomendo a tese de mestrado publicada de Paulo Nunes, 2001.

PANTOJA, Edilson. *O "Extremo-norte": finitude e niilismo em Dalcídio Jurandir*. Livro digital, 2006.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

(RE)PENSANDO O PLANEJAMENTO DAS AULAS CONFORME AS NECESSIDADES DOS APRENDIZES

275

CUNHA, Thiago Rodrigo de Almeida⁵⁹

Viver é conviver, seja na cidade, ainda que em casa ou prédio, seja no país, seja no planeta. A vida humana é condomínio. E só existe política como capacidade de convivência exatamente em razão do condomínio. (Cortela, 2010)

INTRODUÇÃO

Reconhecemos o quão imprescindível é o planejamento das aulas para qualquer segmento da educação, inclusive o superior. Sabemos que muitas vezes esta ação demanda de um tempo que algumas vezes os profissionais da educação não dispõem, mas percebemos que os resultados são diferentes daqueles de quando não existe planejamento pelo simples fato de o planejamento nos auxiliar no sentido de estabelecer metas e servir como um indicador de se essas metas foram alcançadas.

Segundo Cunha (2016, p. 193), “O ato de planejar está muito mais presente em nossas vidas do que imaginamos. Um simples pensar sobre que rota tomar ao sair para o trabalho, ou quanto tempo dispomos para fazer compras em um supermercado, são eventos típicos em que se exige um planejamento.”

Deste modo, constatamos que o planejamento não está restrito somente ao contexto educacional, mas na verdade, para colocarmos as nossas ações (diárias) em ordem. Essas ações fazem com que participemos politicamente na nossa sociedade, pois é para este propósito que existem as leis, inclusive aquelas que regem a educação, como a Constituição Federal e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

⁵⁹ Professor nas Instituições de ensino superior UEPB e UNIFACISA, Campina Grande. Graduado em Letras (UFCG), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Materna (UNINTER), Mestre em Literatura e Interculturalidade (UEPB), doutorando em Ciências da Educação (ALPHA / Atenas College), Pós-graduando em Docência do Ensino Superior (UNIFACISA).

É justamente com o intuito de não fazermos política de forma particular, ou não participar da política, ou como afirma Cortela, que não precisemos nos comportar como idiotas⁶⁰ na nossa sociedade, é que elaboramos leis e planos de ação para as nossas atividades, como também desenvolvemos elementos que avaliam os progressos das nossas ações para sabermos se estamos seguindo no caminho certo.

O presente artigo tem como objetivo promover a análise de um Plano de Ação a partir da elaboração de um cronograma de aulas e conteúdos para uma turma de graduação em Medicina de 4º período de uma instituição de ensino superior privada, do componente curricular Inglês Médico, na tentativa de aproximar os conteúdos propostos pela disciplina em foco a conteúdos de outras disciplinas como Anatomia e Fisiologia Humanas, indo ao encontro das necessidades profissionais e acadêmicas demandadas pelos aprendizes no âmbito da educação contemporânea.

A PRÁTICA POLÍTICA DOCENTE: O ATO DE PLANEJAR

No contexto educacional, Melo e Urbanetz (2008 apud CUNHA, 2016, p. 193-194), defendem o planejamento como forma de prever, antever o que se quer, o que se deseja, e defendem que na educação, corresponde a uma atividade sistemática do que se pretende. Eles ainda acrescentam que o planejamento possibilita a articulação do saber cotidiano com o saber científico, o que leva a crer que a realidade, apesar de estar permeada de múltiplas relações (sociedade, cultura, ideais etc), deve ser o primeiro fator a ser considerado e deve estar articulada com o que se pretende ensinar em uma disciplina. Salienta-se que este não corresponde a um modelo já pré-determinado, nem rígido, mas, conforme as necessidades, pode ser adaptado.

Alguns elementos básicos fazem parte da atividade de planejamento no contexto educacional, tais como identificação da instituição, da turma, do professor, da disciplina, carga horária etc; os *objetivos*, são as metas a serem alcançadas e quando bem

⁶⁰ Conforme definição fornecida por Cortela em Cortela e Ribeiro (2010) de que “idiota”, “expressão *idiótes*, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política.”

definidos, auxiliam no processo educativo de forma mais ampla, pois representam as nossas prioridades com relação à disciplina, e é a partir deles que selecionamos os demais elementos; os *conteúdos* consistem nos conceitos, informações e conhecimentos essenciais para a formação profissional, são de caráter científico e sua prioridade deve estar atrelada à integração do indivíduo ao meio social, inclusive profissional; a *metodologia* constitui a sistematização do processo e está atrelada a uma série de componentes operacionais e filosóficos, corresponde às reflexões de estratégia que o professor fará para que haja interação entre ele e o aluno, e entre este e o material didático utilizado, permitindo ao professor, inclusive, fazer uso de sua criatividade; a *avaliação* permite-nos verificar se os objetivos foram realmente alcançados e diferentemente do que se imagina, ela deve estar presente o tempo todo no processo de ensino a fim de apontar constantemente ou não a demanda de novos direcionamentos, e como os demais elementos, abrange o aluno, o professor e contexto.⁶¹

Os quatro últimos elementos citados (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação), compreendidos a partir da noção de totalidade, são determinantes no sentido de oferecer ao professor uma ferramenta útil para amenizar vários problemas que surgem em sala de aula tais como aulas monótonas, falta de clareza ou insegurança quanto ao conteúdo ministrado, indisciplina, dentre outros.⁶²

A falta de objetivos pode comprometer todo o andamento do curso, no sentido de que representam o todo do processo; os conteúdos não podem ter um fim em si, uma vez que devem estar sempre relacionados ao contexto histórico-científico do aluno; a metodologia deve ser empregada para alcançar um fim, inclusive, quando mal empregada pode comprometer o aprendizado ao ponto de causar situações traumáticas; e por fim a avaliação, que também não terá nenhum sentido se não for para sanar problemas de ordem processual. Portanto, é a combinação destes elementos, acarretará um ensino emancipador e cada vez mais humanizado.⁶³

⁶¹ Cf. Melo e Urbanetz (2008 apud CUNHA, 2016, p. 194)

⁶² Cf. Ibid.

⁶³ Cf. Ibid.

Diante das três crises da universidade contemporânea mencionadas por Soares (2011), acreditamos que o planejamento reflete um pensar sobre elas três e tentar amenizar os impactos disso na sociedade, e em especial, nos alunos. Sabemos que os objetivos que os discentes têm sobre o ensino superior são os mais diversos, como também a postura que adotam frente aos recursos tecnológicos de que dispõem, como também as atuais demandas do mercado que exigem um vasto conhecimento não somente do objeto com o qual lidarão, bem como uma compreensão holística do seu papel na sua sociedade e no mundo como um todo, no seu papel na família, nas políticas locais e internacionais, e também como sujeito em sua integridade como agente transformador, principalmente, da sociedade em que vive.

As três crises da universidade na pós-modernidade mencionadas por Soares (2011) são: *de hegemonia*, *de legitimidade* e *institucional*. A crise de hegemonia está associada à impossibilidade de a universidade lidar com as diferenças de produção cultural, ora voltadas para uma parcela da sociedade que compõe a elite, ora produções de padrões médios e de ordem instrumentais que formará a mão-de-obra necessária para alimentar o sistema capitalista. Portanto, quando a universidade decide investir na produção acadêmica, de certo modo esquiva da condição de fornecer capacitação para quem deseja trabalhar.

A crise de legitimação ocorre devido à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através da restrição do acesso e credenciação das competências que impedem que filhos de pessoas de classes mais populares tenham acesso a esse conhecimento, no momento que as políticas sociais (globais) preconizam que o direito e acesso à educação é universal. Isso põe em xeque o trabalho que deveria ser desempenhado pela universidade de garantir esse direito a pelo menos uma grande parcela da população menos favorecida, pois sabemos que ainda hoje ela atende a uma minoria elitista privilegiada.

A terceira crise, institucional, consiste na dependência da produção científica e pedagógica por parte do Estado, e isso compromete a autonomia da universidade no que diz respeito à definição de valores e objetivos da instituição subordinando-a a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de

responsabilidade social, ou seja, contribui para que uma entidade que deveria transmitir valores de integração e dignidade, restrinja-se às demandas do mercado e torne-se uma empresa.

Diante do exposto, e como forma de atenuar as injustiças acometidas pelas crises pelas quais as instituições de ensino superior enfrentam ora para atender às necessidades mercadológicas, ora oferecerem uma formação que supra as necessidades intelectuais e sociais do indivíduo, foi desenvolvido o seguinte cronograma de atividades e conteúdos (Cf. Figura 1), tendo em vista facilitar para os alunos a aprendizagem de um idioma estrangeiro atendendo às demandas do ensino de inglês com propósitos específicos, da grade curricular complementar do curso de Medicina de uma universidade particular.

Primeiramente, é necessário que tenhamos consciência da heterogeneidade do nível de conhecimento linguístico por parte dos alunos integrantes, e em seguida, reconhecermos que a seleção de conteúdos deveria ter uma finalidade de modo a suprir aquilo que os aprendizes esperam de modo a fornecer uma aplicabilidade prática e urgente tanto no âmbito acadêmico, pois sabemos que os alunos precisam compreender textos em no idioma inglês em outras disciplinas, quanto na sua profissão, visto que supostamente, em casos de emergência poderão atender ou precisar do socorro de pessoas que não falam a sua língua⁶⁴, como também na participação em congressos internacionais que são muito recorrentes no curso de Medicina.

⁶⁴ Sabemos que a maioria dos alunos que cursa Medicina, em especial nas universidades privadas, possui um poder aquisitivo mais elevado quando comparados a alunos de outros cursos nas mesmas universidades, ficando assim, suscetíveis à participação em congressos internacionais dentro e fora do país, como também viagens de estágio ou turismo em países estrangeiros. Com relação ao poder aquisitivo dos estudantes de medicina, excetuam-se à aqueles que ingressaram através de programas de políticas públicas do governo.

Curso	MEDICINA									
Disciplina	INGLÉS MÉDICO IV - TURMA I - URINÁRIO / NERVOSO-ENDÓCRINO									
Semestre	2017.2									
	Dia da Semana	Data	Horário	Assunto						Professor
Julho / Agosto	Quinta	27/04	16:30	Intro-class / The skin						Thiago Rodrigo
	Quinta	3/8	16:30	Taking a history / The skin						Thiago Rodrigo
	Quinta	10/8	16:30	Taking a history / Oncology						Thiago Rodrigo
	Quinta	17/8	16:30	Exam I						Thiago Rodrigo
	Quinta	24/8	16:30	Female reproductive system						Thiago Rodrigo
	Quinta	31/8	16:30	Male reproductive system / Urinary system - Intro						Thiago Rodrigo
Setembro	Quinta	14/9	16:30	Examining a patient / Urinary System						Thiago Rodrigo
	Quinta	20/9	16:30	Exam II						Thiago Rodrigo
	Quinta	27/9	16:30	Exam III						Thiago Rodrigo
	Quinta	4/10	16:30	Exam IV						Thiago Rodrigo
Outubro	Quinta	5/10	14:40	Special Examinations / The nervous system I						Thiago Rodrigo
	Quinta	12/10	14:40	The nervous system / The eye						Thiago Rodrigo
	Quinta	26/10	14:40	Special Examinations / Endocrine system						Thiago Rodrigo
	Quinta	2/11	14:40	Exam III						Thiago Rodrigo
Novembro	Quinta	16/11	14:40	Special Examinations / Endocrine system						Thiago Rodrigo
	Quinta	30/11	14:40	Exam IV						Thiago Rodrigo
	Quinta	7/12	14:40	Substitutive Exam						Thiago Rodrigo
Dezembro	Quinta	14/12	14:40	Final Exam						Thiago Rodrigo
	Quinta	21/12	14:40	Final Exam						Thiago Rodrigo

Figura 1: Cronograma de conteúdos do componente curricular Inglês Médico IV – 4º período de Medicina.

O cronograma consiste na distribuição dos conteúdos às aulas correspondentes a serem ministradas durante um semestre letivo (conforme indicado na Figura 1), e os conteúdos foram selecionados conforme os conteúdos que os alunos estudam na disciplina de Anatomia ofertada durante o quarto período na instituição de ensino superior privada.

Visto que esta turma estuda os sistemas genito-urinários e endocrino-nervoso em Anatomia, podemos verificar que foram indicados, principalmente, os referidos conteúdos em inglês (*reproductive system, urinary system, nervous system e endocrine system*).

Além disso, é importante constatar que além destes conteúdos, foram ministrados outros conteúdos que conferiam ao aluno uma oportunidade de prática oral, tendo em vista suprir outras habilidades comunicativas que não fossem somente a leitura, tais conteúdos foram *taking a history* (histórico do paciente) e *special examinations* (examinando pacientes), conforme indicados na Figura 1.

Como forma de certificar se os alunos têm revisado os conteúdos, como também se as aulas foram produtivas para a assimilação dos mesmos, a cada três aulas ministradas (em que foram encerrados os conteúdos previstos), foi proposto um teste, a fim de detectarmos pontos que precisavam ser reforçados, como também promover um sistema de avaliação preventivo, que levasse em consideração o processo da aprendizagem como diagnóstico (avaliação formativa) e não somente apresentando números como forma de medir quantitativamente o quanto os alunos aprenderam.

Como resultados, foi possível perceber o engajamento dos alunos em sua participação durante as aulas, tanto na execução das atividades propostas durante o componente curricular, quanto na tentativa de ajudar os colegas que apresentavam mais dificuldades, e estes de tentarem aprender. Através de depoimentos espontâneos dos próprios alunos durante minutos de aulas destinados ao *feedback* da disciplina⁶⁵, os alunos alegavam que tornava-se mais fácil a compreensão do conteúdo de inglês, visto que estavam estudando na disciplina de Anatomia, o que facilitava a compreensão de termos ou processos apresentados em inglês, como também acreditavam que as aulas de inglês serviam como revisão do conteúdo básico da disciplina de Anatomia, o que além

⁶⁵ A cada término de unidade, o professor sondava com os alunos a sua opinião e quais as dificuldades que sentiam na execução das aulas através de conversas em alguns minutos iniciais ou finais da aula.

de facilitar a aprendizagem, tornava-os mais motivados e receptivos às aulas.

Na posição de professor, senti-me satisfeito com as respostas obtidas, como também em perceber que aquilo que havia planejado me ofereceu resultados satisfatórios, haja vista que o número de retidos foi zero, como o empenho apresentado por eles foi além do esperado, pois, por se tratar de um idioma estrangeiro, eu esperava muita resistência por parte de um grande número de alunos e, apesar de haver resistência de alguns, foi uma quantidade ínfima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do Plano de Ação apresentado por meio do cronograma desenvolvido para a disciplina de Inglês Médico IV permitiu perceber o quanto é importante a elaboração de um planejamento pautado nas demandas “reais” dos aprendizes, na tentativa de suavizar as injustiças sociais e torná-los capazes de atuar no mercado de trabalho como profissionais capacitados e preparados para os conflitos sociais decorrentes das medidas políticas que regem este mercado, como também na tentativa de diminuir os impactos oriundos das consequências destas mesmas políticas públicas que comprometem a legitimidade, hegemonia e institucionalidade das universidades que são os elementos mais comprometidos com as relações pós-modernas de adequação à globalização.

Portanto, através dos resultados apresentados e comentados, podemos perceber que embora se tratem de passos iniciais e tímidos, no que diz respeito ao planejamento proposto, podemos perceber que estamos seguindo no caminho certo, e que, com compromisso e dedicação, bem como também desenvolvendo a sensibilidade para tentar atender às necessidades do educando, seremos capazes de cada vez mais promover uma educação mais justa e igualitária.

Referências:

CORTELA, Mário Sérgio. & RIBEIRO, Renato Janine. **Política: Para não ser idiota**. São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2010.

CUNHA, T. R. A. Estágio de regência em língua inglesa: relato de dificuldades apresentadas por professores em formação inicial. In: NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo (org.). **Múltiplos olhares para a formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SOARES, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

AS SUJIDADES CONTEMPORÂNEAS E O UNIVERSO DO FAZ DE CONTA, NA NARRATIVA POÉTICA *A CARTA*, DE MIA COUTO

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira⁶⁶
Almerinda Auxiliadora de Souza⁶⁷

Eu lhe fosse paciente, pobre mãe, sem nenhuma escola. Foi então que passei a alongar aquela tinta, amolecendo as reais palavras. Inventava. Em cada leitura, uma nova carta surgia da velha missiva. E o Ezequiel, em minha imagináutica, ganhava os infíndos modos de ser filho, homem com méritos para permanecer menino.

Mia Couto

O autor moçambicano Mia Couto, no conto *A carta*⁶⁸, assinala para a proximidade de relações entre a oralidade e a escrita, tomando como alicerce o texto literário e as múltiplas possibilidades de diálogos. De forma leve e sucinta, conduz o leitor por fios discursivos que apontam para a crueldade e a injustiças provenientes da guerra. Neste contexto, apresenta não o conteúdo específico de uma carta tradicional, mas as diversas projeções que estadeterminada forma de escrita pode representar ao imaginário

⁶⁶ Doutora em Estudos Literários/UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/PPGEL, Campus de Tangará da Serra, Mato Grosso/Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa: Poesia de Autoria Feminina Contemporânea no Norte e Nordeste/Universidade de Rondônia/UNIR e professora formadora na área de Linguagens no Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, Cáceres-MT.

⁶⁷ Mestre em Geografia/UNEMAT e professora formadora na área de Ciências Humanas no CEFAPRO/Cáceres – MT.

⁶⁸ COUTO, Mia. *A Carta*. <https://www.pensarcontemporaneo.com/a-carta/> Acesso em 20.01.2020 às 15h52min.

de uma velha mãe que perdeu o filho para a guerra e que desconhece a prática da leitura escrita. Embora não iremos adentrar na discussão da cultura ágrafa em Moçambique, destacamos que: “[...] não podemos esquecer que a tradição oral ainda é viva na África. Em Moçambique, uma pequena parcela da população domina a escrita” (LOPES, 2011)⁶⁹.

O título do conto suscita para um conteúdo e gênero discursivo específico, no entanto, o leitor é surpreendido pela ausência deste que, ao invés de atribuir algum vazio à narrativa recheia-a de sentidos que conduzem por vias socioculturais e históricas que apresentam contextos, até então, desconhecidos por alguns leitores. É a perspicácia e a maneira ímpar de Mia Couto abordar o leitor e instigá-lo às outras descobertas, de forma a interagir com o remetente, e no caso em foco, também com o destinatário.

A perspicácia supramencionada refere-se, sobretudo, no modo que o autor encontra para *fisgar o leitor*, pois sendo uma narrativa curta, esta ação é essencial. Não há como ler apenas as primeiras linhas do conto, o narrador enreda o leitor com seu jeito peculiar de lidar com as palavras e questiona-o de forma a permitir sua *invasão* no texto. Assim, quando menos se espera, este está à procura de decifrar as *iscas* e os silêncios deixados, a nosso ver, propositadamente pelo autor.

Mia constrói uma narrativa intercalar entre dois tipos de discurso que se interagem, indireto e direto. Ele traz na voz da personagem e do narrador onisciente a questão sociocultural da guerra, com seu poder de gerar desumanidades. O enredo é recheado de neologismo próprio do autor que aguça a descoberta. “- Me leia a carta./Me entregava o papel marrotado, dobrado em mil sujidades. Era a Carta de seu filho, Ezequiel. Ele se longeara, de farda, cabelo no zero. [...] - Outra vez, mamã Cacilda?”. Assim, entre novos vocábulos e interrogações, o narrador discorre sobre a leitura cotidiana de uma carta que já perdia o desenho das letras

⁶⁹ LOPES, José de Sousa Miguel. *Moçambique: das palavras escritas*. http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012045_2012_cap_2.pdf. Acesso em 21.01. 2020 às 8h40min.

dado o tempo em que lhe fora enviada pelo filho que fora obrigado a ir à guerra.

A afirmativa acima é construída na arte do autor ao compor as palavras que formam o mosaico do conto. “Sentei o papel sob os olhos, fingi acarinhar o desenho das letras. Quase nem se viam, suadas que estavam. Dormiam sob o lenço de Cacilda, desde que chegara a guerra”. Notamos ainda a personificação das palavras que parecem despreziosas, porém, com o aprofundamento da leitura percebemos o caráter que esta figura de linguagem assume no conto. É como se aquelas letras fossem a espinha dorsal, tanto do filho, quanto da mãe, no sentido de permanecerem vivos.

Entre os inúmeros fatores existentes no conto, destacamos as metáforas: “Essas letras cheiram a pólvora, me rodilham o coração. Era o dito da velha”. Tomamos aqui, a liberdade de trazer o conceito de metáfora apresentado por Donald Davidson (1992), mesmo sem aprofundamento teórico necessário para a complexidade das membranas que envolvem tal expressão, mas acreditando que esta se associa ao que notamos em muitas expressões deixadas na narrativa de Mia Couto:

A metáfora é o trabalho de sonho da linguagem e, como todo trabalho de sonho, sua interpretação recai, tanto sobre o intérprete como sobre seu criador. A interpretação dos sonhos requer colaboração entre o sonhador e o homem desperto, mesmo que seja a mesma pessoa; e o próprio ato da interpretação é um trabalho da imaginação. Assim, sendo, também compreender uma metáfora é um esforço tão criativo e tão pouco dirigido por regras quanto fazer uma metáfora (DAVIDSON, 1992, p. 35).

Ao considerar a narrativa de Mia Couto, a carta é, para nós, a metáfora da existência de um ser humano destruído pela guerra, que só continuava vivo, na memória de Cacilda e, posteriormente, nas palavras acionadas pelo leitor-narrador. É como se as palavras escritas pelo filho representasse o próprio, que como destaca o narrador era apenas o registro de alguém que já não tinha mais a humanidade sonhada pela velha senhora, mas

serviam como proteção do sentimento de saudade cultivado por ela.

O registro escrito de Ezequiel, do qual não toma conhecimento o segundo leitor (o primeiro é o narrador), funciona como certidão de identidade de um ser que havia passado por aquela existência e que, agora, vivia das saudades alimentadas pelas letras daquela folha de papel, ou melhor, pelo combustível gerado das invenções do leitor-narrador enlaçado a arte de ouvir da velha Cacilda. Assim, a narrativa mescla oralidade com técnicas peculiares de escrita que registram traços próprios da cultura em Moçambique que, de certa forma, denuncia os efeitos dilacerantes do colonialismo. É, portanto, uma forma de cuidar dos costumes e tradições locais que ainda são cultivados e que não se encontram nos registros oficiais.

Há, de fato, na narrativa, fios de uma habilidade de Mia em mesclar a oralidade à escrita que nos instigam à investigação mais profunda dos liames socioculturais em Moçambique. Conexões que suscitam a refletir sobre o poder da audição na cultura africana. Daí deriva, talvez, o fato do pesquisador José de Sousa Miguel Lopes (2012), designar a cultura africana como, essencialmente, acústica, aquela que tem na audição e não no olhar, o órgão de recepção e percepção por excelência. Desta forma, concordamos com a seguinte proposição de que:

Não sem razão, o lugar do velho na sociedade africana é corroborado como um espaço de privilégio, uma vez que ele concretiza a junção entre narrativa e vida, metaforizando um elo a interligar as diferentes gerações e desmitificar a separação entre espaços e tempos. Ao promover a diluição das fronteiras entre espaços e tempos, o velho enceta momentos de interações e trocas de experiências que veiculam saberes, os quais, uma vez aprendidos pelos mais novos, não se perderão, atestando, como vimos, a importância do papel de transmitir o tradicional, para que este não seja diluído pelos conhecimentos aclamados pela sociedade moderna.

O narrador confessa que nas primeiras leituras daquela carta traduzia a versão autêntica, mas que não havia nenhum sentimento esperado por aquela velha senhora naqueles rabiscos mal traçados e questiona: “Porque naquela escrita não havia nem linha de ternura. O soldado aprendera a guerra desaprendendo o amor? Em Ezequiel, morreria o filho para nascer o tropeiro?”. As indagações levam, também, o leitor a refletir sobre a frieza do filho frente às saudades e sensibilidade da mãe, bem como, a forma como o contexto da guerra retira do ser a subjetividade que o constitui humano. As interrogações contribuem para que o leitor prolongue o assunto e/ou dê continuidade às inferências do narrador. No conto, o leitor-narrador começa a criar a partir daquelas letras de Ezequiel, outras que afagavam a saudade da mãe.

Eu tentava um alívio desculpar o menino que não sobrevivera à farda. [...] Também, maneira como carregaram esse menino para a tropa! Sem camisa, sem mala, sem notícia. Atirado para os fundos do camião como se faz às encomendas sem endereço.

O fragmento enfatiza o contexto cruel e desumano da guerra, responsável pela falta de humanidade que o narrador notara naquelas mal traçadas letras, além do seu olhar crítico sobre o poder da guerra em criar desumanidades, destaca a serenidade da velha Cacilda ao ouvir suas versões sobre a carta do filho. “Mas ela já dormia, deitada em antiquíssima sombra. Ou mentia que Dormia, debruçada na varanda da alma? Fingia, a velha”. Assim, se nas letras de Ezequiel falta à sensibilidade, nas palavras do narrador as figuras de linguagens expressam os sentimentos e estado de espírito da velha Cacilda.

As imagens provenientes da linguagem serena e incisiva de Mia Couto levam o leitor para o movimento texto-contexto-existências, criando outras representações, já que, também, trazem comparações simbólicas e intrigantes que apontam para outras margens. “como o rio, num açude, se disfarça de lagoa”.

Comparação esta, entre a velha e o rio. Ou seja, denota, entre outras possibilidades que, água parada na superfície parece inofensiva, incapaz de correnteza, porém trata-se de um disfarce, sendo necessário considerar a imagem primeira, é um rio.

Entre a dormência e a urgência, o narrador gesta palavra que apunhala a memória do leitor, indica o poder gerenciável da leitura que tem nas letras, para além da decodificação de signos linguísticos. “- Continua. Por que paraste? Já não restava nada que ler. Era só o gorduroso gatafunho, despedida sem nenhum beijo. Pode a carta de um saudoso filho terminar assim «unidade, trabalho, vigilância?»” Continua, portanto, a fazer uso do poder interrogativo, de um provocar ao escape do texto, na projeção de simbologias que reforçam o poder da linguagem escrita: “Mas a velha insistia, cismalhava. Eu que lesse, toda a gente sabe, as letras igualam as estrelas mesmo poucas são infinitas. Eu lhe fosse paciente, pobre mãe, sem nenhuma escola. Foi então que passei a alongar aquela tinta”.

O narrador descreve ainda que começa a criar novas cartas a partir daquelas letras que se desfaziam naquele velho papel e, sobremaneira, passa a ofertar àquela mãe outras palavras que amoleciam a carta real, oferecendo a Ezequiel a oportunidade de ser para sempre filho, com méritos suficientes para permanecer menino. Ou seja, capaz de carregar em si sentimentos, conforme mencionado na epígrafe. Esta reflexão em torno do faz de conta em sua raiz criancieira provoca-nos a expandir o espaço ficcional de Mia Couto em *A carta* e a pensar que talvez, esta representa bem mais do que expomos nesta breve abordagem. Quem sabe, conduz à reflexão sobre o quanto de humanidade se perde ao tornar adultos e/ou a, também, deixar se pintar com a tinta homogênea de uma sociedade que desconsidera a diversidade, que aplaude as atrocidades praticadas contra aqueles a quem são negados os direitos. É preciso atentar para o fato de que este é um tipo de guerra e enfrentamento realizado todos os dias e que, também, aprisiona seres humanos, limitando-os.

As palavras do narrador, novamente, mexem com a imaginação, parece que o seu trabalho de leitor se expandira, ele passa a ser não apenas o leitor daquela carta, mas o criador, o ser capaz de restituir, pela escrita, à humanidade que aquele filho

perdera na guerra. Assim, Mia coloca em movimento as palavras de Antonio Candido (2006) ao definir o sentido da literatura como:

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 2006, p. 62).

Tanto a velha Cacilda, quanto o narrador/leitor/criador começam a viver “na bondade de uma mentira”, vivendo às escuras/iluminuras de uma mentira inventada na ânsia de fazer o bem, de continuar a viver e/ou de permanecer vivo. Enquanto a velha mãe fingia acreditar naquelas palavras, o narrador também se sentia satisfeito em poder contribuir com as sensibilidades de uma protagonista que vivia, como diz o primeiro, “em exercício de saúde”. Porém, “um dia, me trouxeram notícia. Ezequiel perdera, para sempre, a existência. Ele se desfechava em incógnitos matos, vítima dos bandos. A mãe nem suspeitava. Perguntei desconhecia-se o paradeiro dela”.

O narrador descreve ainda que, neste dia em que recebera a notícia, Cacilda não comparecera a sua casa para a leitura da carta, como de costume, é como se houvesse sentido uma premonição sobre a morte do filho. Assim, ele resolve ir ao seu encontro: “Fui ficando, me compondo de coragem. Como podia eu deflagrar aquele luto? Comemos. Melhor fingimos comer. Faz conta é uma refeição, meu filho. Faz conta. Modo que eu vivo, fazendo de conta”. Esta citação nos remete à perspicácia da velha em compreender o estado de privação e submersão em coisas que lhe alimentavam a alma, fazendo-a viver. É como se o faz de conta fosse o combustível para que ela pudesse debruçar-se sobre suas lembranças restituindo-lhe a força para continuar acreditando nas criações do narrador e nas próprias. “- E agora, diz porque vieste

nesta minha casa? Olhei o chão, o mundo escapava pelo fundo. Ela venceu o silêncio. - Me vens ler o meu filho?”.

O questionamento acima, novamente apresenta-se puxando fios interpretativos, não era mais a leitura da carta, mas a leitura do filho, deixando subtendidas as diversas formas de compor as lacunas da linguagem, os inúmeros formatos dos silêncios. O narrador começa a ler a carta: “Finalmente, atravesssei a escrita, ao avesso da verdade. Trouxe as novas do filho, seus consecutivos heroísmos. Ele, o mais bravo, mais bondoso, mais único. Como sempre, a mãe escutou em qualificado silêncio”.

Tais observações do narrador impregnam o leitor de sentidos, de forma a entender que a cada leitura, que cada silêncio daquela velha senhora, não era o mesmo, adquiria forma e cantos diferenciados “Às vezes, no colorir de um parágrafo, ela sorria sempre igual, esse meu filho. Eu me parabendizia, cumprida a missão do fingimento. Me despedi, quase em alívio”. Momento este bem definido pelas palavras de Antonio Candido no livro *Literatura e sociedade* (2006), ao relatar que:

Um estudioso contemporâneo, tratando da linguagem literária, exprime bem este fato, ao dizer que a invenção da escrita tornou possível a um ser humano criar num dado tempo e lugar uma série de sinais, a que pode reagir outro ser humano, noutro tempo e lugar. Resulta que o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor; que o leitor vê as palavras e ele próprio, mas não vê o escritor; e um terceiro pode ver apenas a escrita, como parte de um objeto físico, sem ter consciência do leitor nem do escritor. Isso pode fazer com que o escritor suponha, irrefletidamente, que as únicas partes do processo sejam a primeira e a segunda; e o leitor suponha que o processo consiste na segunda e terceira; e um crítico irrefletido, que a segunda parte é tudo. [...] Mas (a) verdade básica é que o ato completo da linguagem depende da interação das três partes, cada uma das quais, afinal, só é inteligível [...] no

Numa linguagem poeticamente realizada, Mia Couto propicia-nos o movimento de interatividade entre o conjunto das partes citadas por Antonio Candido, de modo que mesmo que o leitor não queira, ele é fisgado pela integralidade do conjunto, onde escritor-leitor e obra se aliam na busca de outros sentidos provenientes da reação do outro.

A velha Cacilda representa não apenas o destinatário da carta, mas outra personagem que compõe a tríade: narrador-leitor-ouvinte. Composição que contribui para um funcionamento instigante da narrativa que toma forma no ato da leitura, fazendo jus ao universo da oralidade, onde tudo se constitui na urgência da comunicação. Ao contar a própria história o ser humano vivencia o processo de renovação porque olha para dentro de si e se ressignifica.

É surpreendente o final da narrativa, onde as personagens, novamente, são conduzidas pela força imperativa do faz de conta, imersos na árdua tarefa de se constituir com o outro, a partir da reciprocidade: “Foi então, em derradeiro relance, que eu vi que a velha mãe lançava a carta sobre a fogueira. Ao meu virar, ela emendou o gesto. O papel demorou um instante a ser mastigado pelo fogo”.

A imagem do fogo a mastigar o papel surge como purificação de um mundo de bárbarie e continuidade de outro que não pode ser rompido, mas que deve ser mudado. O fogo aparece, portanto, simbolizando “por suas chamas a ação fecundante, purificadora e iluminadora. Mas [...] também um **aspecto negativo**: obscurece e sufoca, por causa da fumaça; queima, devora e destrói: o fogo das paixões, do castigo e da guerra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, grifo do autor, 2015, p. 443).

O ato de atear a carta ao fogo, realizado pela velha Cândida, constitui-se no clímax da narrativa porque é um momento decisivo e corajoso da personagem, no sentido de poder ir adiante, sem a sombra do passado, um renascer das cinzas. Fato que nos permite lembrar o romance: *Mulheres de Cinza (2015)*,

também de autoria de Mia Couto, onde o autor apresenta traços da guerra no sul de Moçambique no final do século XIX.

A ambiguidade do sentido do fogo na narrativa oferta-nos a compreensão do seu poder de inversão. É ainda neste quadro que aparece a imagem da lágrima da velha Cacilda, lágrima sendo definida como “gota que morre evaporando-se, após ter dado testemunho: símbolo da dor e da intercessão” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 533).

Nesse brevíssimo segundo, eu anotei a lágrima pingando sobre a esteira. Ela fingiu tirar um fumo do rosto, fez conta que metia a carta sob o lenço. Me voltei a despedir, fazendo de conta que aquele adeus era igual aos todos que já lhe concedera.

Há na sucinta narrativa de Mia Couto pistas sobre as diferenças socioculturais e históricas que, de certa forma, condenam os seres humanos apenas à sobrevivência. Desta forma, conduz o leitor ao complexo universo da existência, ao traçar fios construídos no faz de conta que sonha em superar as atrocidades do mundo real. Trata-se de construir um lugar onde as personagens compram o ingresso para deixar-se iludir, para se distanciar das injustiças nas quais, muitas vezes, são submetidas. Uma das formas de reagir à aspereza da contemporaneidade é viver de faz de conta, permitir-se respirar outro ar que não esteja contaminado pela mesquinhez de uma sociedade arquitetada por leis criadas para favorecer apenas a minoria.

Ao considerar o contexto ficcional da narrativa onde impera a guerra e a opressão, o faz de conta é a construção simbólica de outro lugar que permita escapulir daquela realidade para um mundo mais leve, onde possamos flexibilizar a própria existência. Se considerarmos as poucas personagens da narrativa é possível constatar que se trata de uma aproximação com a tradição oral, uma forma de trazer nas vozes do contar a magia de um mundo a fazer-se, espaço do faz de conta tecido pela/na sabedoria dos mais velhos. Observamos que o narrador trabalha, não apenas com as letras da carta de Ezequiel, mas, sobretudo, com a fala e as

observações que tece a partir da reação da velha Cacilda, a leitura sinestésica que rompe com apenas decodificação do signo verbal.

Há elementos na narrativa que instigam à procura de outros liames socioculturais apresentados sutilmente pelo autor, história que carrega nas palavras as vozes e silêncios da cultura do seu lugar. No tocante a não revelação do conteúdo específico da carta, acreditamos que firma a reciprocidade e confiança entre o narrador e o destinatário, como se *guardasse* o tom confessional e particular próprio deste gênero discursivo. A reciprocidade e confiança entre ambos geram outros discursos e possibilidades. Perspectiva que dialoga coma abordagem de Jean-Paul Sartre, no livro *O que é literatura?* Para o autor,

[...] a leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso da sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua. É uma decisão livre que cada um deles toma independentemente. Estabelece-se então um vaivém dialético; quando leio, exijo; o que leio, então, desde que minhas exigências sejam satisfeitas, me incita a exigir mais do autor, o que significa: exigir do autor que ele exija mais de mim mesmo. Reciprocamente, a exigência do autor é que eu leve ao mais alto grau as minhas exigências. Assim a minha liberdade, ao se manifestar, desvenda a liberdade do outro (SARTRE, 2004, p.46).

O conto nos conduz às proximidades existentes entre a leitura do mundo e a leitura escrita. Assim, ler implica movimentar fatores que extrapolam os signos linguísticos, um aprender a desnudar os silêncios e os gritos suscitados pelos símbolos e metáforas que conduzem os leitores aos infindáveis labirintos sugeridos pela linguagem que extrapola a própria existência. Extrapolar, no sentido de viajar com a leitura, para outros

universos que expandem a parede da nossa própria casa, como diria o filósofo Gaston Bachelard (1993), na percepção do aprender a olhar outras coisas, sair do lugar comum, permitindo ver elementos que contribuam na expansão do mundo particular.

A ligação entre história e literatura evidencia a relevância de procurar memórias distintas, seja em forma de documentos ou pela perspectiva ficcional. Repensar a história nacional requer considerar que o processo se desenvolveu em várias direções, assim, a valorização das diversas memórias se mostra como uma forma inovadora de reconstrução (ALMEIDA, 2019, p. 77).

Na perspectiva citada por Almeida insere-se o conto *A carta*, como representação para repensar a história de Moçambique nas duas vertentes: literária e histórica. Ao mesmo tempo, trata-se de uma possibilidade de, também, refletir sobre os sentidos de humanização propiciados por Antonio Candido (1995) em *O direito à literatura* e/ou em outros autores como Walter Benjamim (1987) e Eclea Bosi (2003), para os quais, pensar a história apenas sob a perspectiva dos documentos oficiais seria negligenciar a subjetividade e o papel que esta desempenha nos episódios individuais que firmam aspectos peculiares e essenciais nos liames da existência e, portanto, contribuem significativamente no registro da história sociocultural.

Pensar a História para além dos registros oficiais significa ainda caminhar nas lacunas e frestas das linguagens que extrapolam as fronteiras destes escritos e aludem também à reconstrução de um novo *ser* diante das complexidades das relações existentes no cosmo. Linguagens que se purificam, à medida que o tempo e o leitor, também, renovam-se. Desta forma, atribuem novos combustíveis, que as tornam atemporais e de salutar emergência na sociedade contemporânea, especialmente, para que possamos refletir sobre o lugar do outro e o próprio, propiciando a possibilidade de um constante processo de refazer-se, de constituir-se na urgência da travessia que nos permitem o *desencrostar* de estereótipos e preconceitos na constituição de outro pensar, outro

reconhecimento sobre si e o outro. Ao considerar o exposto, reafirmamos nossa condição de viajante nômade pela escrita de Mia Couto, ofertando uma reflexão tão-somente como degustação particular do que acreditamos ser alimento para a alma, mas passíveis de outros provadores, com paladar diferenciado que aponte para outro mundo, com equidade.

Referências:

ALMEIDA, Elizama Leite de. **A construção da personagem feminina no contexto de guerra, em Mulheres de Cinzas, de Mia Couto.** Dissertação de Mestrado/Programa de Pós Graduação em Estudos Literários/PPGEL-Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sergio Paulo Rouanet. Editora Brasiliense, 1987.

BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. O Direito à Literatura, in: **Vários escritos.** 3ª ed. rev. e ampli.- São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-264.

COUTO, Mia. **A Carta.** In: <https://www.pensarcontemporaneo.com/a-carta/> Acesso em 20.01.2020 às 15h52min.

COUTO, Mia. **Mulheres de Cinzas: As areias do imperador uma trilogia moçambicana, livro 1 – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2015.**

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

DAVIDSON, Donald. O que as metáforas significam. In: SACKS, Sheldon (org.). **Da metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Moçambique: das palavras escritas.** http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012045_2012_cap_2.pdf. Acesso em 21.01. 2020 às 8h40min.

NASCIMENTO, Lidianne Alves do; RAMOS, Marilúcia Mendes. **A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana:** algumas leituras. <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br>, 2011. Acesso em 21.01.2020.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** São Paulo: Ática, 2004. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/160639/mod_resource/content/1/Sartre%20-%20Que%20%C3%A9%20a%20literatura_.pdf

SANTILLI, Maria Aparecida; FLORY, Suely Fadul Villibor (orgs.). **Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas – Cabo Verde: Ilhas do Atlântico em prosa e verso.** São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

**APRENDIZAGEM DUPLA: POR FORA E POR DENTRO DO
CORPO, COM AS PERSONAGENS FEMININAS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO**

**Maria Elizabete Nascimento de Oliveira⁷⁰
Jocineide Catarina Maciel de Souza⁷¹**

*Entre encontros e desencontros [...] Uma
aprendizagem no, por dentro e fora do corpo.*

Conceição Evaristo

A epígrafe demonstra a sensibilidade de Conceição Evaristo em inventar uma narradora que percorre os interstícios das vidas que pulsam de dentro e de fora do corpo feminino, ao narrar histórias que se interligam não apenas pelos fios da ficção, mas pelas vivências dos contextos em que as personagens foram expostas. Salinda e Luamanda são duas personagens que compõem o grupo de mulheres que dão substrato à coletânea de contos do livro *Olhos D'água* (2016) e impulsionam à reflexão sobre o lugar da figura feminina no mundo contemporâneo, mais que isso, permite-nos questionar a resistência e a luta protagonizada por ela ao longo da história.

⁷⁰ Doutora em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Atualmente professora formadora da área de linguagens no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Endereço eletrônico: m.elizabte@gmail.com.

⁷¹ Professora da rede Estadual de ensino, atualmente, professora formadora da área de linguagens pelo CEFAPRO/Cáceres; responsável pela formação continuada nas escolas do/no campo no município de Cáceres e três escolas urbanas no município de São José dos Quatro Marcos.

Nos contos é como se a força da arte, das astúcias criadas pelas protagonistas as impedissem de morrer nas *verdades* dos contextos vividos que deturpam os sonhos e suas identidades e, por isso, fosse necessário a invenção de outro espaço. Conceição Evaristo, a partir das personagens traz à cena não apenas o ambiente de violência em que a figura feminina esteve exposta durante a história, especialmente se considerarmos a forma desumana como o seu corpo foi divulgado e manejado; mas a (re)existência, o jogo e as táticas que construíram para adentrar outros mundos e viver seus devaneios. A leitura atenta dos contos nos permite perceber que: “De um bloqueio absoluto ao sexo [...], passa-se à liberdade desordenada. [...] sente-se que algo está mudando lentamente: o amor está sendo redescoberto em outras dimensões” (COELHO, 1993, p. 17).

Ler e refletir sobre as personagens, com as lentes de uma narradora onisciente, criada por uma mulher negra, subversiva e transgressora dos limites impostos, sugere, no mínimo, um êxtase diferenciado sobre o entendimento da figura feminina no campo poético, filosófico, existencial e histórico. É a mulher narrada por ela mesma, desvendando os labirintos e os segredos do próprio corpo e do seu lugar no cenário sociocultural, com uma resistência que transpõe as janelas do mundo que herdaram na descoberta de outros, talvez mais esperançosos e que descortinam o *status quo*.

Exibimos, portanto, a estética literária dos mistérios da existência feminina, poeticamente apresentada por Conceição Evaristo, que como destaca Roland Barthes (2006, p.62), são “textos de fruição. O prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções”. Neste sentido e, ainda de acordo com Barthes, há na produção da autora:

A linguagem atapetada de pele, um texto em que se possa ouvir o grão da garganta, a pátina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda: a articulação do corpo, da língua, não a do sentido, da linguagem (BARTHES, 2006, p. 78).

Tamanha é a habilidade de Conceição Evaristo em suas *escrevivências* que ao intitularmos esta abordagem fomos sobressaltados a nos questionar: será mesmo a vida tecida pelos fios da ficção ou a ficção tecida pelos fios da vida? Ou será ainda a vida tecida na lacuna entre a memória e o esquecimento? Há limites entre a história oficial e as histórias vividas? A autora por meio *das verdades ocultas* do mundo factual, do qual, também, foi personagem, expandiu e diluiu o mundo vivido nas/pelas narrativas, garantindo a permanência estética de outras suas iguais que poderiam estar inviabilizadas pelas condições socioeconômicas e culturais. Assim sendo, como sujeito ativo e partícipe de sua história nos mostra que:

O desequilíbrio emocional destas personagens mulheres, frente ao antagonismo implacável da vida, deve-se mesmo à própria divisão social entre mundo masculino e feminino [...] procura sofrida da identidade [...] e ao mesmo tempo, da transcendência feminina, e sempre poderá ser retomada, através de outras personagens, em outras ficções (XAVIER, p.38-39).

Tantas mulheres iguais, violentadas, submissas, negras, mães, avós, amantes, companheiras, silenciosas, explosivas, putas, senhoras. Tantas e tantas e, portanto, *nenhuma e ninguém*; invisibilizadas pela sociedade patriarcal. Destarte, a literatura é um dos campos em que afaga todos estes corpos que, por fim, compreendemos que trata de apenas um, múltiplo, difuso e diverso.

O conto *Beijo na face* é a sexta narrativa da coletânea, escrito em terceira pessoa, o nome Salinda parece conter implicitamente um parêntese poético Salin(d)a. Se considerarmos que, salina é a evaporação de águas salgadas sob a ação implacável do sol e do vento, o nome enche de simbologia e sentidos. Esta narrativa inicia com a lembrança da relação conjugal vivida por Salinda na noite anterior, fato que denuncia a sua infidelidade, já que se trata de uma senhora casada. Porém, os únicos momentos em que recebe carinhos e se dá o direito de, realmente, ser feliz é quando está em *Chã de Alegria* ou quando se encontra absorta em

seus devaneios, relembrando os momentos amorosos que tivera fora do casamento.

Ao adentrar à memória da protagonista, a narradora rememora os vestígios do carinho, o beijo na face e os toques carregados de sutilezas recebidos por Salinda na noite anterior. Em meio às divagações da personagem principal, a narradora navega pelas fendas da memória e tece uma comparação magistral: “[...] algo tênue, **como os restos de uma asa amarela, de uma borboleta-menina**, que foi atropelada nos primeiros instantes de seu inaugural voo” (EVARISTO, p.51).

O conto representa a vida de opressão e maus tratos de uma esposa perseguida pelo marido chantagista e cruel que aprisionava seus sonhos de mulher com a forma manipuladora que encontrou, usando os próprios filhos na denúncia contra a mãe. A narradora salienta que “[...] quando qualquer desconfiância acontecia, o marido aplicava as suas **táticas interrogativas**. As crianças eram conclamadas a falar exaustivamente [...]”. (EVARISTO, grifo nosso, 2016, p. 55).

A narradora penetra na alma da protagonista e utiliza das mesmas táticas interrogativas do marido de Salinda para fisgar o leitor, de modo que o incita a relembrar a história de injustiças e deflagrações pelas quais passaram a figura feminina. De tal modo que, às vezes, o enredo assume quase um tom confessional, como aborda Elódia Xavier (1991), estratégia discursiva que:

[...] chega a confundir o leitor: narradora ou autora? Ficção ou autobiografia? [...] o resgate da memória é um dos caminhos para o autoconhecimento; a volta às origens, através do tempo passado, faz parte da busca da identidade, pulverizada em diferentes papéis sociais (XAVIER, 1991, p. 12-13).

Salinda namorou o marido quando ainda era jovem, mas se separaram. Tempos depois, após já ter uma filha com outro homem, reencontra-o, se casam e ele assume a criança bastarda, tendo com ela outros filhos. Porém, a rotina da vida conjugal não alimenta as necessidades da protagonista que vive um caso

amoroso com outra pessoa e, constantemente, é ameaçada pelo marido que usa as crianças para chantageá-la e que, também, declara que pode cometer suicídio, tomar as crianças ou matá-la e, ainda deixar uma carta acusando-a, caso descubra alguma traição. Desta forma, tenta mantê-la em cárcere privado sob a própria vigília e a dos filhos.

Havia uns cinco anos, desde que ele desconfiou dela com um colega de trabalho, um inferno na relação dos dois havia se instaurado. Das perguntas maldosas feitas de maneira agressiva surgiu uma vigilância severa e constante que se transformou em uma quase prisão domiciliar. Ela respondeu com um jogo aparentemente passivo. Fingiu ignorar. Era apenas uma estratégia de sobrevivência. Ensaïava maneiras de se defender aguardando as crianças crescessem um pouco mais. Quando foi iniciado o cárcere doméstico, a menina que havia assumido como filha desde os onze meses tinha treze anos.

O enlace da infidelidade de Salinda acontece em *Chã de Alegria*, território da tia Vandu, cúmplice da protagonista e para onde a personagem sempre viajava com as crianças, desta vez as levaram para passar as férias. Foi no regresso dessa viagem à casa da tia que desconfiou que estivesse sendo vigiada, e estava. O marido não satisfeito havia contratado um detetive particular para persegui-la e, desta forma, começa a descobrir seus encontros amorosos: “Estava a vigiá-la, mas ao invés de agir em silêncio, vinha de própria voz alertá-la. Era como se ele buscase retardar um encontro com a verdade” (EVARISTO, 2016, p.53). É, também, no desfazer a mala dessa viagem que Salinda navega pelas lembranças vividas, aproveitando do silêncio da casa e da ausência do marido e das crianças para divagar em suas fantasias, vivendo a sua solidão acompanhada.

Havia quase um ano que a felicidade lhe era servida em conta-gotas. Pequenas gotículas que

guardavam a força e parecença de reservatórios infindos, de represas de felicidade inteira. Mesmo estando entupida de alegria, com uma canção a borbulhar no peito, Salinda precisava embrutecer o corpo, os olhos, a voz (EVARISTO, 2016, p. 52).

A traição de Salinda não era como desconfiava o marido com um colega de trabalho:

Ela estava aprendendo um novo amor. Um amor que vivia e se fortalecia na espera do amanhã, que se fazia inesperadamente nas frinchas de um momento qualquer, que se revelava por um simples piscar de olhos, por um sorriso ensaiado na metade das bordas de um lábio, por um repetir constante do *eu te amo*, declaração feita, muitas vezes, em voz silenciosa, audível somente para dentro, fazendo com que o eco dessa fala se expandisse do interior mesmo do próprio declarante (EVARISTO, 2016, p. 52).

É absorta nos pensamentos ao esvaziar a mala que a história da protagonista é toda tecida pela voz da narradora, que conta as peripécias de Salinda em *Chã de Alegria*, inclusive com a ida ao circo acompanhada pelas crianças, seguida da descrição minuciosa da cena do equilibrista na corda bamba. Ora ou outra a narradora indaga o leitor, como se estivesse a chamá-lo a sair dos adágios da protagonista e encarar a realidade.

De retorno aos próprios pensamentos, ainda no desfazer da mala, que Salinda estranha a ausência do marido e o silêncio profundo que reinava, sentiu medo e em seguida recebe a ligação do cônjuge a dizer que estava na casa da mãe, que descobrira seu caso amoroso e que lutaria para tirar dela a guarda das crianças. Aflita, indagando-se por quais decisões tomar, mas com a calma necessária, *Salinda se coloca diante do espelho* e começa a pensar no amor vivido: os toques e o beijo na face.

O espelho representa a condição da duplicidade feminina, em que a mulher busca se autoconhecer, auto afirmar sua condição

de sujeito social que a sociedade patriarcal não reconhece. É, ainda nesta passagem, que acontece o desfecho surpreendente da narrativa:

Tentando se equilibrar sobre a dor e o susto, Salinda contemplou-se no espelho. Sabia que ali encontraria a sua igual, bastava o gesto contemplativo de si mesma. E no lugar de sua face, viu a da outra. Do outro lado, como se verdade fosse, o nítido rosto da amiga surgiu para afirmar a força de um amor entre duas iguais. Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de *dreads* a lhes enfeitar a cabeça. Ambas aves fêmeas, ousadas mergulhadoras na própria profundidade. E a cada vez que uma mergulhava na outra o suave encontro de suas fendas-mulheres engravidava as duas de prazer. E o que parecia pouco, muito se tornava. O que finito era, se eternizava. **E um leve e fugaz beijo na face, sombra rasurada de uma asa amarela de borboleta, se tornava uma certeza, uma presença incrustada nos poros da pele e da memória** (EVARISTO, grifo nosso, 2016, p. 57).

A corda bamba e a acrobacia do bailarino do circo assemelha-se a vida conturbada de Salinda, porém como relata a narradora o equilíbrio da protagonista efetiva-se entre a dor e o susto pela possível perda das crianças, afinal “seus filhos eram uma opção que ela fizera para sempre” e o novo amor a transgressão dos limites impostos a si mesma. Chevalier e Gheerbrant (2015, p.138-139), atribuem à borboleta inúmeras simbologias entre os povos das mais variadas culturas, no entanto, ficamos com a psicanálise moderna que vê na borboleta um símbolo de renascimento ou na crença da Antiguidade greco-romana em que os corpos dos mortos recebiam a forma de uma borboleta, portanto, assume a imortalidade.

É, portanto, na figura da borboleta, que tem uma vida fugaz, mas com a leveza e o encantamento necessário, que a narradora atribui à personagem a luz da imortalidade por meio da

prosa poética. Afinal, a asa da borboleta era amarela, e segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p.40-43), o amarelo além de representar a luz, é a cor da eternidade. Fato que nos reporta ao início do enredo quando a narradora compara Salinda à borboleta-menina. Se observamos o início e o final do enredo veremos a estratégia discursiva da autora ao atribuir circularidade à narrativa, a qual sugere uma deixa poética sobre a condição da mulher no campo existencial.

Poeticamente, o nome da protagonista está delineado, no fragmento acima, como a evaporação de si mesma, “sombra rasurada de uma asa amarela de borboleta”, provocação sugestiva de uma nova forma de amor, de uma redescoberta de si mesma, momento em que retornamos ao início da narrativa:

No princípio a aprendizagem lhe custara muito. Acostumada ao amor em que tudo ou quase tudo pode ser gritado aos quatro ventos, Salinda perdeu o chão. Habituada ao amor que pede e permite testemunhas, inclusive nas horas do desamor, viver silente tamanha emoção, era como deglutir a própria boca, repleta de fala, desejosa de contar as glórias amorosas. E por que não gritar, não pichar pelos muros, não expor em outdoor a grandeza do sentimento? Não, não era a ostentação que aquele amor pedia. O amor pedia o direito de amar, somente (EVARISTO, 2016, p.52).

Amorosamente, a narradora denuncia os preconceitos que existem sobre as outras formas de amor que não são aceitas pelos padrões convencionais determinados pela sociedade, tanto que é preciso sonhar no refúgio e no silêncio, os amores que fogem às regras institucionalizadas. Ademais, todo o enredo se desenrola a partir do regresso de *Chã de Alegria*, como se fosse eterno retorno para dentro de si mesma ou para o mundo. Neste sentido, nos reportamos ao filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900)⁷², para

⁷² <http://www.eternoretorno.com/eterno-retorno-nietzsche/> - acesso em 29.04.2018 às 12h47.

quem os sentidos da vivência surgem em alternância que retornam ao ser, essencialmente, humano, é como se polos de convergências que decorrem do cotidiano (o bem e o mal, a tristeza e a alegria, o otimismo e o pessimismo, dentre outros) se alternassem nas vivências humanas para reafirmar o poder da existência, em que as experiências, em paralelo aos conflitos existenciais configurassem a vida em sua possível plenitude. A compreensão desse eterno retorno só pode ser encontrada pelo próprio indivíduo, talvez daí derive também a importância do espelho na narrativa. É, portanto, a busca permanente da criação a partir da destruição, que reafirma o poder da existência em contraponto aos valores da barbárie que assolam a humanidade.

Já *Luamanda*, o sétimo conto da coletânea, é a composição do substantivo Lua mais uma derivação do verbo mandar, haja vista que se trata de uma senhora com, aproximadamente cinco décadas de vida, mas que a aparência não denuncia todos os anos vividos, “um dia o lance mais alto que ela aceitara fora 35 anos”. (EVARISTO, 2016, p.59).

A simbologia da lua assume papel preponderante na narrativa, pois permite com que a protagonista tenha, por meio da luz, um encontro com a *verdade* íntima do próprio corpo, como também, do corpo do outro. Além disso, a derivação do verbo mandar sugere que Lua/manda que a partir da revelação e conhecimento do amor advinda da luz, a protagonista é capaz de gerenciar o encontro do seu corpo com outros corpos e de, possivelmente, mandar e comandar a sua história. Porém, podemos afirmar, dado o desfecho da narrativa que:

Indivíduos que se encontram dolorosamente consigo mesmo partem para o risco de se encontrarem com outro através da vivência do amor, mas sempre estarão sozinhos. Para não sucumbir à angústia de sua individualidade e finitude, concentram-se no esforço e perseguição do amor numa travessia que dura enquanto durar o amor. (XAVIER, 1991, p. 58).

A protagonista tinha uma relação estreita com a lua, bastava esta aparecer redondinha no céu para que Luamanda se

desmilinguisse, como salienta a narradora. Havia alguns dias que a protagonista tinha sido invadida por uma nostalgia intensa ao relembrar as experiências amorosas e tecer reflexões sobre a sua trajetória de vida. Porém, antes de adentrar ao território amoroso de Luamanda, expomos a estratégia discursiva exibida pela autora neste conto, na voz de uma narradora que adentra no âmbito da personagem, com interrogações construídas e distribuídas no decorrer da narrativa sobre as diversas perspectivas e tempos do amor.

A lua surge como a luz que ilumina e revela os mistérios escondidos na sombra ou na escuridão, não se trata, apenas, de expor as fases da vida da mulher. A lua “simboliza a dependência e o princípio feminino (salvo exceção). Assim como a periodicidade e a renovação. Nessa dupla qualificação, ela é símbolo de transformação e de crescimento” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2016, p. 561), e acrescentaria, de reconhecimento da própria existência, até então, limitada pelos valores impostos socialmente. Além desta descrição que em muito se conecta com as características da borboleta em *Beijo na face*, os autores enfatizam que:

A lua é um símbolo dos ritmos biologi-passa, o tempo vivo, do qual ela é a medida, por suas fases sucessivas e regulares. A lua é o instrumento de medida universal. O mesmo simbolismo liga entre si a Lua, as Águas, a Chuva, a fecundidade das mulheres, a dos animais, a vegetação, o destino do homem depois da morte e as cerimônias de iniciação (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2016, p. 561).

Assim, o objetivo é apresentar Luamanda e as diversas maneiras de reação do corpo feminino frente às carícias que recebe em momentos específicos da vida iluminados pela luz, tendo como referencial as fases incontestes e diferentes do amor. Embora trataremos os questionamentos que compõem a narrativa agrupados neste momento, estes permearão a nossa reflexão posterior. Acreditamos ser uma metodologia dinâmica para que o leitor possa acompanhar nossas inferências e devaneios:

- amor dói? O amor é terra morta?
- amor é terremoto?
- amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lágrimas?
- amor se guarda só na ponta de um falo ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?
- amor cabe em um corpo?
- amor é um tempo de paciência?
- amor comporta variantes sentimentos?

Cada uma das interrogações acima fecha a descrição de uma passagem amorosa vivenciada por Luamanda, porém, é importante destacar que estas indagações ficam no cenário do mistério. Será a pergunta da protagonista para ela mesma, dada as instabilidades que o amor efetiva sobre ela, ou será dúvidas da narradora que ao conhecer as intimidades da personagem, lança os questionamentos ao leitor?

A primeira experiência da personagem na arte do amor não foi bem sucedida, pois leva uma surra da mãe, ainda com a inocência em partilhar e misturar “revistas em quadrinhos, giz colorido e partilha de pão com salame”. Na candura do primeiro amor e da feroz repressão materna surge o seguinte questionamento: “o amor dói?”, Momento em que saíam os primeiros pêlos pubianos e que vivia os acenos discretos, o piscar de olhos, as cartas mal escritas, os amores platônicos: “o amor é terra morta?”. Destacamos como a falta de experiência e a ausência da mãe (que, provavelmente, reproduzira o que aprendera) para partilhar das descobertas de mulher afetam o modo de pensar a relação amorosa.

A segunda experiência foi o ritual da perda da virgindade de Luamanda quando esta tinha treze anos de idade, virgindade tirada em um terreno baldio por um menino que também se inaugurava na arte do sexo. E em meio à dor e ao gozo:

A lua espiava no céu denunciando com a sua luz um corpo confuso de uma quase menina, de uma quase mulher. Corpo-coração espetado

por um falo, também estreante [...] O gozo-dor entre as suas pernas lacrimevaginava no falo intumescido do macho menino, em sua vez primeira no corpo de uma mulher. – O amor é terremoto? (EVARISTO, 2006, P. 60)

A narradora descreve que, logo após, chega o homem que inaugura vários ritos no corpo da protagonista e, “uma sensação estranha, algo como um jorro d’água ou tapa inesperado caiu sobre o rosto de Luamanda, ao avistá-lo pela primeira vez. Ela sentiu o sorriso desgrudando da face dele e mordendo lá dentro dela” (EVARISTO, 2016, P. 60). Nesse dia a protagonista não contou com a presença da lua no céu, mas ela viera outras vezes testemunhar o coito da protagonista “lua cúmplice das barrigas-luas de Luamanda. Vinha para demarcar o tempo grávido da mulher e expulsar, em lágrimas aminióticas e sangue, os filhos: cinco. [...] o amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lágrimas”. (EVARISTO, 2016, p. 61).

Observamos como a autora a partir de uma narradora fictícia “convida o leitor a permanecer na camada imaginária que se sobrepõe e encobre a realidade histórica” (CANDIDO, 2014, p. 16). Mas, por outro lado, o conduz de forma sutil a adentrar a experiência dos personagens por meio das estratégias interrogativas que, de certa forma, dialogam com as experiências reais que, por sua vez, estão impregnadas dos saberes e sabores da ficção, até porque trata-se de memórias. Luamanda experimenta ainda, o amor em braços semelhantes ao seu, lugar de um falo ausente que, em primeira instância sentiu falta do encaixe no seu corpo feminino:

[...] mas quando se sentiu coberta por pele, poros e pelos semelhantes aos seus, quando a sua igual dançou com a leveza a dança-amor com ela, saudade alguma sentiu, vazio algum existiu, pois todas as fendas de seu corpo foram fundidas nas femininas oferendas da outra. O amor se guarda só na ponta de um falo ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?

Segue a narrativa com a experiência da protagonista enquanto amazona montada sobre um jovem viril:

O jovem amamentando-se no tempo vivido dela. Luamanda se realimentando, reencontrando sua juventude passada e encantada pela virilidade quase inocente dele.[...] pensava que o instumescido bastão dele ia penetrar no seu corpo, desde lá de baixo e lhe vazar pela boca afora. O amor não cabe em um corpo? (EVARISTO, 2016, p. 61).

Luamanda teve várias relações amorosas, mas foi no corpo do velho que, segundo a narradora, experienciou o ritual da paciência e do amor, pois,

[...] o velho vinha lento, calmo, cuidadoso, cioso do fundo caminho que ele teria de adentrar. Ela também calma, apenas retesando suavemente os finos véus sanguíneos, bordados nas paredes vaginais. Ele chegava e ela silenciando os gritos se quedava embevecida diante do quase nada de um átimo de prazer. O amor é um tempo de paciência? (EVARISTO, 2016, p. 62).

Se de um lado Luamanda tenha vivido muitos amores e alegrias, por outro também passou por momentos de dores, especialmente quando foi assolada por uma doença na vagina que adormeceu a parte que sempre tivera tão viva. Momento em que relembra os amores vividos, especialmente com o pai dos seus filhos e com dor e sofrimento acarícia seu órgão íntimo na esperança de devolvê-lo à vida “[...] era preciso convencer-se na sua floresta espessa e negra de que o prazer era uma via retornável, de que o gozo ainda era possível. O amor comporta variantes sentimentos?” (EVARISTO, 2016, p.63).

Apesar de toda experiência vivida, acreditava ter que aprender muita coisa “a cada amor vivido, Luamanda percebia que a lição encompridava, mas que ainda faltava testes, arguições,

sabatinas e que ela sabia só um pouquinho ou talvez nem soubesse nada ainda” (EVARISTO, 2016, p.63).

A narradora retorna aos filhos da personagem para discorrer que a filha mais nova estava nas “vésperas de parir. Luamanda, avó, mãe, amiga, companheira, amante, alma-menina no tempo” (EVARISTO, 2016, p. 63). É nesse momento que a narradora destaca que Luamanda não se envergonhava de seu narcisismo, pois era com ele que ela dava vitalidade aos seus dias. Foi quando a protagonista encara o espelho e lembra um poema onde a personagem não mais se reconhecia, mas com Luamanda era diferente, ela sabia exatamente quem era. Neste sentido, podemos inferir que “a personagem vive o enredo e as ideias e os torna vivos” (CANDIDO, 2014, p. 54)

A narrativa finaliza com mais um dos encontros amorosos de Luamanda, mas com a reflexão de uma mulher experiente que não mais se ilude com as aparentes formas do amor:

Viajando no tempo-evento de sua vida, Luamanda, distraída, esqueceu-se do compromisso para o qual se preparava para o momento. Acordou, para o encontro que estava para acontecer naquela noite, quando ouviu os assobios de alguém que aguardava por ela lá fora. Apressou-se. Podia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera (EVARISTO, 2016, p.64).

A simbologia do espelho está presente em ambos os contos, é por meio dele que a protagonista desperta para outras imagens que não a si mesma, diferenciando de outras narrativas em que, normalmente, a personagem se depara com o duplo de si. Como destaca Gaston Bachelard, “O narcisismo generalizado transforma todos os seres em flores e dá a todas as flores a consciência de sua beleza” (BACHELARD, 2002, p. 27). Ou ainda, “a arte tem necessidade de instruir-se sobre reflexos” (BACHELARD, 2002, p. 200). Porém, o narcisismo e/ou os reflexos, tanto em Salinda, quanto em Luamanda, se estabelece de forma diferenciada, enquanto na primeira o espelho projeta a

imagem da amante, em Luamanda ela vê a si mesma, uma mulher ciente de sua experiência e imagem.

É interessante destacar que Salinda ao se deparar com o espelho vê a imagem da outra, os traços que a faz lembrar os momentos amorosos vividos com a amante e parece conscientizar-se da farsa que é a vida conjugal com o marido, já com Luamanda, uma mulher mais experiente, a imagem refletida no espelho a faz lembrar-se de um poema onde a personagem não se reconhece, porém o que ela vê é nada mais que si mesma. Nesta projeção, Chevalier e Gheerbrant (2015), questionam e respondem algumas das nuances que plasmam sobre as duas narrativas:

O que reflete o espelho? A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência: Como o Sol, como a Lua, como a água, como ouro [...] O espelho não tem como única função refletir uma imagem; tornando-se a alma um espelho perfeito, ela participa da imagem e, através dessa participação, passa por uma transformação. Existe, portanto, uma configuração entre o sujeito contemplado e o espelho que o contempla. A alma termina por participar da própria beleza à qual ela se abre (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 393-397).

Tanto com Salinda, quanto com Luamanda, as transformações que ocorrem das experiências amorosas projetam as protagonistas para a consciência do seu lugar no mundo, que incitam para a reflexão sobre a dialética do interno e do externo (BACHELARD, 1993), não apenas nas personagens, mas por meio da estratégia questionadora da narrativa que reporta o leitor para um mundo de indagações e incertezas. Neste sentido, Elódia Xavier (1991), enfatiza que:

Com as narrativas contemporâneas, o conflito, agora patente, é agudizado por uma consciência informada pelas teorias científicas mais recentes. As personagens femininas vivem

conflitos interiores, que as tornam seres divididos, pulverizados diante dos mais variados papéis sociais a serem vividos. A presença constante do espelho, nessas narrativas, revela a busca da identidade, motivo temático, característico de momentos de mudança das estruturas sociais (XAVIER,1991, p.16).

Embora também em *Beijo na face*, mas com mais contundência em *Luamanda*, a narradora parece entrar nos corpos das personagens e pintar múltiplas telas de um mesmo corpo. Assim, a arte e a literatura são espaços híbridos de liberdades, de críticas, de resistências, de existências, de estéticas. Lugar onde a configuração humana cede espaço aos traços essenciais de sua humanidade. Neste sentido, vale à pena recorrer, novamente, a Elódia Xavier (1991), quando esta questiona:

E a linguagem, como reage a essas idiosincrasias? Sabe-se da estreita relação entre linguagem e sujeito, e, portanto, quando uma mulher articula um discurso este traz a marca de suas experiências, de sua condição; práticas sociais diferentes geram discursos diferentes. Uma mesma realidade pode suscitar várias verbalizações, reveladoras de experiências peculiares (XAVIER, 1991, p. 13).

Ao considerar as proposições acima afirmamos que, assim são as produções de Conceição Evaristo em *Olhos D'água*, narrativas que revelam suas *escrevivências*, corpos-almas de mulheres em erupção que evidenciam postulados sociolinguísticos em que estas figuram e cavam “sempre mais fundo, e os símbolos, tão frequentes, remetem a fantasmas do passado misturados a realidades presentes” (XAVIER, 1991, p. 14). Portanto, não se trata apenas de registros de personagens femininas que vivem inúmeras relações amorosas, apenas, no âmbito estético, mas de escrituras que levantam voo para denunciar os traços universais da figura feminina. Traços díspares porque estas mesmas mulheres dos

contos que se revelam, subvertem a ordem, criam suas histórias, mesmo no campo da ficção não conseguem se libertar (XAVIER, 1991).

Assim, faremos uso das estratégias interrogativas trabalhadas pelas narradoras de *Beijo na face* e *Luamanda*, com a delicadeza da escritora Conceição Evaristo para finalizar nossas arguições. A configuração estética das personagens dos contos de Conceição Evaristo diante do espelho, nos permitem (in)certos devaneios: Quais as diferenças existentes entre os espelhos de Salinda e Luamanda? O que significa os espelhos se não tempos existenciais de mulheres imortalizados pela arte literária que, aparentemente tão diferentes; essencialmente são tão semelhantes? Como refletir sobre as *escuridões* que envolvem Salinda e Luamanda mesmo com a luz e a lua a clarear suas existências ficcionais.

Talvez os questionamentos supramencionados, implicitamente, nos reportam a Friedrich Nietzsche quando discorre sobre a junção de polos que se distanciam e convergem à transcendência humana. Neste sentido, a narradora reaproxima as personagens pelo doce e amargo poder da (re)existência, com seus conflitos amorosos, solidão, amargura e insubmissão. Detentora de um poder inefável advindo da literatura, Conceição Evaristo, confirma as existências e *escrevivências* de seu tempo, com narrativas iluminadas pela simbologia dessas mulheres de papel.

Referência:

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas - Fundação Biblioteca Nacional, 2016. pp 51-64.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins fontes, 1993.

_____. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: perspectiva, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. V. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CÂNDIDO, ANTONIO. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CHEVALIER, JEAN; GHEERBRANT, ALAIN. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

XAVIER, Elódia. *Tudo no feminino: a presença da mulher na narrativa brasileira contemporânea*: Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Joana Costa

Poesias

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com especialização em Crítica Literária, Radialista. Atualmente com O Programa Escola na Rádio, na emissora Rio Madeira FM 109,9, todos os sábados a partir das 8h.

MEU PAI...!

Joana Costa

318

Ah! Que bom ter um pai.
Um pai como o meu,
Um pai amigo, companheiro, dedicado.
Um pai compreensivo, carinhoso.
Meu pai era assim...
Tinha as mãos calejadas pelo trabalho duro do campo,
Os braços fortes para nos apoiar,
O olhar firme para nos entender...
Expressões severas,
Homem de poucas palavras, raramente sorria
Raras eram as ocasiões,
Mesmo assim era um homem alegre,
Que gostava de cantar, brincar com seus
Companheiros no final de cada colheita
Ou quando chegava das longas pescarias em alto mar.
Os anos se passaram...
Os filhos cresceram...
Um dia olhei para meu pai!
Já não era o mesmo rosto de antes,
Os cabelos agora grisalhos,
As mãos enrugadas pela idade,
Os braços antes tão fortes e firmes, hoje já enfraquecidos
pelo tempo,
Meu pai já não era mais tão forte, como parecia ser...
Suas expressões faciais não eram mais as mesmas de outrora,
Agora meu pai já parecia uma criança a brincar com os
netos.
O que o tempo fizera com meu pai, que o deixou tão
enfraquecido?
Não sei... talvez a labuta árdua do campo,
Talvez quem sabe, o sofrimento..., a doença que o
consumiu durante anos

E ele nunca reclamou de nenhuma dor.
Mas ele continuou sendo meu herói...
Pálido, sereno e calado permaneceu ao meu lado por anos.
Pai, tenho orgulho de ser fruto de tua árvore.
Obrigado meu pai, por tu teres existido e por teres nos
ensinado o
Caminho da virtude, da justiça, da honestidade.
Com um único olhar tu nos dizia tudo...

DESILUSÃO

Joana Costa

Eu pensei que te amava,
Vejo que foi apenas ilusão.
Ilusão que me fez sofrer,
Ah! Como sofri,
Confesso que sofri, chorei, chorei...
Hoje sinto tua falta,
A falta de um amigo
Vejo-te como um simples vivente
Que passa pelo mundo sem deixar marcas
Embora, tenhas deixado em mim uma marca profunda,
A marca da desilusão.
Eu pensei que te amava,
Era apenas ilusão
Ilusão de orgulho ferido, de dor...
Eu sempre disse não, para ti disse sim.
Meu universo ficou destruído, pensei que por muito tempo,
Mas, não, já voltei ao pedestal
Pensei que te amava!
Como sofri por pensar que te amava...
Me olho no espelho,
vejo-me como fui covarde diante de um ser tão pequenino.
Sinto vergonha de mim,

De ter-me humilhado para ti...
Eu tão forte, de repente tão fraca diante de um amor
fracassado.
Como pude ser degradante diante de ti?
Tu que não mereces o amor de uma mulher (ainda mais,
quando esse amor é puro, verdadeiro).
Tu és covarde diante do amor,
Nunca amaste, nunca tiveste amor verdadeiro,
Daí seres um eterno fugitivo...
O amor é belo, és um ser amargurado,
Trazendo contigo o ódio, a destruição...
E aos poucos transfere esse ódio, essa destruição, as poucas
pessoas que a ti te cercam...
Por que fazes semelhante coisa? Por que em vez do ódio,
não transmites amor?

ALCÂNTARA

Joana Costa

Tão bela!
Cidade que se esvai!
Repito: tão linda!
Cidade destruída
pela dureza do tempo
e pela frieza dos corações,
mesmo assim – beleza,
paradoxal beleza
que espalha ternura e esperança
no aconchego e no verde
de tuas ruínas,
nestes casarões, sobrados, solidões...
à espera de que os homens
promovam teu recomeçar.

Sombras do passado,
estrada sorte
teimando a renascer
em cada pedra, em cada muro,
em cada recordação.

Cidade monumento
do esperar.

Alcântara: Cidade-encanto,
onde alguém suspirou seu pranto,
onde alguém chegou para viver e morrer,
onde milhares de negros deixaram marcas –
pele de negro – pelourinho, marca
de uma cidade cheia
de fogosos barões
cheios de dinheiro,
mandando desmandando,
até que ficasses na desordem
de tuas ruínas.

Alcântara, cidade que se esvai...
onde estarão os homens
que te abandonaram, te esqueceram
dentro desta noite, noite e solidão?

Alcântara, capital primeira
e verdadeira
do meu Maranhão!

CANTIGA DE ENLEVO PARA SÃO LUÍS

Joana Costa

Oh! Cidade de São Luís,
(Este barco que me leva
para longe de ti. Estes barcos...)
no meio das ondas – e da noite

...e tuas noites tem tanto
 encanto –
te vejo bela, brilhante
– debruçada sobre a ilha –
alegre, faceira,
 feiticeira.
Barco, me leva, estes barcos...

Agora, eu te vejo distante
no meio da baía de São Marcos,
sinto tua beleza
tão intensamente no meu íntimo...
e te vejo silenciosa,
gigantesca, majestosa,
transfigurada em sonho e luz.

Mas, oh! Cidade de minhas mágoas,
antiga, inacabada, sombria!
Vejo tuas ladeiras, subidas
 e descidas,
becos, vielas, tudo, tudo poesia.

Somente agora, - Oh! Estes barcos! –
sinto toda a tua beleza mágica,
somente agora, posso cantá-la,
 gritá-la,
dizê-la intensamente
 em versos e prosa,
 com risos e beijos,
 em canção
 e oração,
 também!

Oh! Cidade de São Luís,
é tão bom amar-te a vida inteira
... e além!

PÁTRIA

Joana Costa

Pátria é o sonho de todos os homens.
Pátria é a busca constante de encontrar sossego.
Pátria é o solo varonil de nossos trabalhadores.
Pátria é a esperança depositada em nossos governantes.
Pátria é a realidade do cotidiano,
vendo nossos irmãos a disputar com os urubus
um pedaço de carne podre nos lixeiros da vida.
Pátria é o rincão de matas virgens
e o povo não ter um teto para morar.
Pátria é o sertão nordestino,
vendo crianças,
homens e mulheres carregarem
lata d'água na cabeça
sem terem um pedaço de terra para plantar.
Pátria é onde posso confiar no ser humano...
Pátria é onde guarda os restos mortais de meus entes
queridos.
Pátria ainda é aquela que encontramos guarida.
Pátria é aquela que nasci,
me criei, me tornei adolescente, tornei-me adulta e cidadã.
Pátria é a minha identidade.
Pátria é a aquela que amo, apesar de tudo.
Pátria amada, ainda é o Brasil.

MINHA TERRA

Joana Costa

Minha terra,
Meu mundo,

Minha riqueza,
Nasci ali
Naquela terra santa
Naquele mundo esplendido
Onde há mais brilho do Sol
Ao nascer de um novo dia
Ouve-se o canto dos pássaros
A natureza é mais pura
A mata é virgem
A terra é mais branca
As estrelas brilham
Com mais ardor
O mar é belo
O rio que atravessa
As margens é mais colorido
É o rio preguiça
Que se desdobra
Para banhar aquela santa terra
Que ali vivi
Alguns anos de minha vida
Ali sonhei
Com um mundo melhor
Passei parte de minha infância
Sonhei com Deus
Sonhei os sonhos dos anjos
Corri as ruas de terra batida
Apanhei flores dos jardins alheios
Brinquei de esconde esconde
Andei a procura de borboletas
Corri atrás dos vagalumes
Que pareciam não ter fim.
Tempos felizes aqueles
Em que passei
Em minha terra Humberto de Campos
Sonhos que se foram

E não mais hão de voltar
Resta lembrar-me agora dos momentos felizes
Que lá passei
Ao lado de minha mãe.
Oh! Terra que Deus me deu
Abençoada sejas tu Humberto de Campos
Terra que nunca mais vi
A não ser em sonhos
E em horas de meditações
Oh! Terra querida
Oh! Pedaco de Brasil amado
Oh Areia que chora os filhos seus
Amo-te terra minha
Sonho de minha infância
Sonhos que permanecem...

Luciele Santos Pantoja

Poesias

Luciele Santos Pantoja é Graduada em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Inglesa pela Faculdade de Educação de Porto Velho- Unipec (2003), Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (2006). Bolsista em 2018 do Teaching English Program oferecido pela CAPES/ FULBRIGHT (PDPI: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de L.I.) em Springfield - Missouri, EUA. É servidora pública, exercendo a docência há 15 anos no ensino da Língua Inglesa. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário: Estudos de Narrativas da/na Amazônia e mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

ENTRE O MAR E A SELVA

Luci L.

328

Suspirar por entre as grades
Respirar
Ver o mar.
Despojar-me da rotina
Que entedia, sufocante.
É hora de navegar
Para além mar.
Explorar.
O horizonte anuncia:
Há uma selva a desvendar.
Acompanhando as gênesis,
Refletindo.
O Amazonas caudaloso encontrar.
Será o rio melhor que o mar?
Contemplar, relatar.
Sentimento indescritível
Só pertence ao viajante
Que ama se vislumbrar.
Na selva em aquarela,
A natureza se revela.
Arte e vida a contemplar.

SEM NORTE.

Luci L.

Um peixe fora d'agua,
Sem o Madeira, sem risos.
E por dentro, frio
Distante e ofegante
Num lugar fora de mim.
Contexto à parte,

as memórias,
O som dos passarinhos
em seu ninho.
bem longe do Rio,
tão poluído.

Não importa o mês sorrateiro,
Sem o verde eu devaneio.
Quero essas cores calmas,
Tempo para ler uma literatura,
Ouvir nas entrelinhas,
Colher o que for.
Mas sentir-me parte do canto, onde me encanto
Do meu profundo e do Norte, amor.

TARDIA ESCRITA

Luci L.

Quão bom seria
Se ainda criança,
Com boa didática,
Tivessem me apresentado
Às obras literárias.
Se em minha adolescência
Aplicassem um método
Que me instigasse a desvendar,
Ao invés de o óbvio copiar.
Agora cato letras,
palavras em meio
a tantas prateleiras vazias.
Se por um pouco de tempo
me desvencilhar desta lida,
talvez possa um poema,
em meio a tantos problemas

que tenho que enfrentar,
rabiscar.

Vitor Fernandes Paz

Poesias

Acadêmico do CST em Gastronomia da Faculdade Católica Paulista. Iniciando sua vida acadêmica e na literatura.

AMOR, MEU GRANDE AMOR

Vitor FerPaz

332

Como posso expressar o meu amor por você?
Não tenho palavras para externalizar os meus sentimentos
por ti.

Olho para o céu e me pergunto:
- Será que mereço o seu amor tão lindo?
Chego a me perder em meus pensamentos.

Quero que jamais esqueça:
seu nome estará gravado no meu coração!
Como é grande, o meu amor por você!

PARA SEMPRE

Vitor FerPaz

Amo-te hoje, bem mais que ontem.
Te amarei por toda eternidade...
Meu amado, meu mundo. Mudo?

Continuarei te amando
Só mudei de opinião.
Será o fim de uma história?
Ou o começo de uma ilusão?

Do jeito que está!
É duro!

