Almanaque de Formação Continuada do Professor

Edição Especial, Volume 1

Organizadoras:
Ana Christina de Sousa Damasceno
Juliana dos Santos Figueiredo
Simone Matia da Silva

Coordenador:
Sérgio Nunes de Jesus

CRV

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Ana Christina de Sousa Damasceno
Juliana dos Santos Figueiredo
Simone Matia da Silva
(Organizadoras)

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Edição Especial, Volume 1

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Concepção de Capa: Sérgio Nunes de Jesus
Revisão: Os capítulos são de inteira responsabilidade
dos seus respectivos autores e co-autores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

R437

Almanaque de Formação Continuada do Professor, Edição Especial, Volume 1 / Ana Christina de Sousa Damasceno, Juliana dos Santos Figueiredo, Simone Matia da Silva (Organizadoras), Sérgio Nunes de Jesus (Coordenador) – Curitiba: CRV, 2024.
188 p. (Coleção Ciência Aberta, v. 26)

Bibliografia
ISBN Digital 978-65-251-6320-8
ISBN Físico 978-65-251-6319-2
DOI 10.24824/978652516319-2

1. Educação 2. Ensino - Educação - Linguagem I. Damasceno, Ana Christina de Sousa, org. II. Figueiredo, Juliana dos Santos, org. III. Silva, Simone Matia da, org. IV. Jesus, Sérgio Nunes de Jesus, coord. V. Título VI. Coleção Ciência Aberta, v. 26

CDU 37 CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação - 370

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

2024
Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: **www.editoracrv.com.br**

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiie (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Silvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc.*

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

Material produzido a partir do Edital Nº 01/2024/REIT – PROPESP/IFRO, de 23 de fevereiro de 2024 – Processo SEI Nº 23243.002011/2024-52 – Documento SEI Nº 2211091 – com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa ***Práticas Discursivas na Amazônia***, vinculado ao IFRO, e ***Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas***, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos têm gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação, ensino e cultura.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
ESTUDAMOS OU FAZEMOS HISTÓRIA NA ESCOLA?..... 11
C. Ferrarezi Jr.

PARTE I
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 80000002

OS “RITOS DO CORPO”: a manifestação de uma linguagem pedagógica 21
Antônio Conceição da Silva
Simone Matia da Silva
Sérgio Nunes de Jesus
DOI: 10.24824/978652516319-2.21-40

FRANZ FANON E CONCEIÇÃO EVARISTO: diálogos e intertextualidades ... 41
Fernanda dos Santos Pereira
Nara Dantas de Azevêdo
Zoraide Portela Silva
DOI: 10.24824/978652516319-2.41-52

LITERATURA MEMORIAL INGLESA: relatos da condição humana em Robinson Crusoé..... 53
Simone Matia da Silva
DOI: 10.24824/978652516319-2.53-74

PARTE II
CIÊNCIAS HUMANAS 70000000
MULTIDISCIPLINAR 90000005
ENSINO 70800006

DI-VAGAÇÕES: apontamentos de um breve introito Aristotélico..... 75
Sérgio Nunes de Jesus
Elizângela Ataíde de Souza
Claudineia Aparecida Bertóchi
DOI: 10.24824/978652516319-2.75-90

DO JUIZ DE GARANTIAS: princípios sociais 91
Francisco Valadares Neto
Sérgio Nunes de Jesus
Bruna Caroline Farias Alves
DOI: 10.24824/978652516319-2.91-106

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: percepção dos estudantes acerca da atuação dos residentes pedagógicos no Complexo Integrado de Educação de Caetité – BA 107
Edelaine Nobre da Silva
Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
Antonieta Miguel
DOI: 10.24824/978652516319-2.107-122

FORMAÇÕES DE PROFESSORES: Práticas Efetivas do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no contexto do estado do Amazonas 123
Juliana dos Santos Figueiredo
Jorge Luís de Freitas Lima
DOI: 10.24824/978652516319-2.123-136

TIC E EDUCAÇÃO: uma análise do uso da tecnologia como instrumento facilitador para a prática docente 137
Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Francisco das Chagas do Nascimento
Raimunda Rosilda Sales Dias
DOI: 10.24824/978652516319-2.137-152

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO DE ALUNOS CEGOS: uma experiência com alunos deficientes visual do Instituto Federal de Educação, ciências e tecnologia do Amazonas, *campus* Humaitá 153
Marcos Serafim dos Santos
Adilson Rosa Teixeira
DOI: 10.24824/978652516319-2.153-172

ÍNDICE REMISSIVO 173

SOBRE AS ORGANIZADORAS 177

SOBRE OS AUTORES 179

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APRESENTAÇÃO

ESTUDAMOS OU FAZEMOS HISTÓRIA NA ESCOLA?

C. Ferrarezi Jr.

Não sei se você já se deu conta disso, mas é muito mais comum que pensemos a História para trás do que para hoje. É como se estivéssemos sempre estudando a História e nunca participando dela, nunca a construindo. Isso é realmente engraçado – e deve fazer parte dos efeitos colaterais da vida escolar – porque é claro que todos sabemos que fazemos parte da História e que a construímos dia a dia. Porém, é como se considerássemos que a nossa participação nunca é "tão importante assim", afinal, somos só gente comum. Pois saiba que estamos errados nisso também.

Se você prestar um pouquinho de atenção ao seu redor, verá que estamos vivendo um dos momentos mais cruciais e importantes da História recente das sociedades humanas. Nós estamos passando pela revolução digital e participando dela. Presenciamos, a cada dia, mudanças graves de comportamento por parte das pessoas e não sabemos bem no que isso vai dar. Mas, que nos parece tudo meio assustador, isso parece...

As pesquisas já apontam que há mudanças cognitivas sérias ocorrendo nas crianças e nos adolescentes por conta do uso excessivo das chamadas "telas". Alguns neurologistas afirmam categoricamente que a humanidade está ficando burra. Outros dizem que não é nada disso: é apenas uma fase de transição. Mas, de transição para o quê? Vem algo melhor ou algo pior por aí? O fato é que nesse período, nossa escola – a brasileira – ficou meio "perdida". Isso ocorreu, é claro, porque nós, os professores, ficamos meio perdidos. Muita coisa aconteceu muito rápido. Afinal, quem não se lembra do sufoco que foi passar do ensino presencial para o remoto na época da pandemia? E quem não tem problemas diários com celulares em sala de aula (e com os próprios filhos? E consigo mesmo?). Ainda não sabemos bem como lidar com toda essa mudança, nem sabemos bem como avaliar essa tal de transição. A única coisa que sabemos é que as tecnologias digitais invadiram nossa vida de forma espantosamente abrangente, forte e perturbadora, e nunca nos ensinaram, em curso nenhum, a como lidar com isso. Imagine eu, como me sinto, com quarenta anos de magistério nas costas.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Mas, tem uma coisa que me preocupa por demais: nossa escola não está apenas perdida. Ela é teimosa. Ela tem uma resistência enorme a inovações e adaptações. Basta alguém mudar as carteiras de lugar e já aparece alguém reclamando da bagunça! Se a gente tenta mudar o método, dizem que é caso de "invenção de moda". Se pensamos em alterar currículos, aí é caso grave-gravíssimo: "a lei não deixa!". É como se tudo estivesse bom como está e nada estivesse mudando ao redor. Mas, a história não é bem essa, não é verdade? Nem está tudo muito bom na escola, nem a sociedade está quietinha no seu lugar.

O que percebo é que, desde que eu fazia magistério no tradicional Instituto Adventista São Paulo, no município de Hortolândia, SP, ouvia meus professores dizerem que "a escola tem que preparar para a vida". Já se vão mais de 40 anos desde então. Passei pela universidade, pelo mestrado e pelo doutorado, pelo pós-doutorado e o discurso não mudou – "a escola tem que preparar para a vida!". Também acho. Tanto acho que me desespero ao ver que a escola brasileira é uma escola do tipo autossuficiente no tempo e no espaço, uma escola cujos muros delineiam não apenas o formato do terreno, mas a sua invariável teimosia em não mudar e cujos portões servem para uma a viagem no tempo muito mais do que para uma viagem ao mundo do conhecimento.

A escola brasileira surgiu, lá no século XVI, como um centro de catequização. Era uma escola funcional, que servia para amansar índios e dar um pouco de educação aos filhos dos bandidos portugueses trazidos ao Brasil para os fins da colonização. Nesse tempo, senhores e barões não mandavam seus filhos pra escola, pois traziam a escola que queriam para dentro de casa, contratando professoras estrangeiras que educavam seus filhos com o rigor que a educação de um senhor exige. Enquanto os filhos dos índios e dos bandidos aprendiam a ser bonzinhos, os filhos dos ricos aprendiam a ser senhores e a mandar no restante da sociedade. Mais do que isso, os filhos dos senhores aprendiam a ser fiéis à causa de seus pais. O escravo não conhecia nenhuma das duas escolas: a segunda, ele não conhecia porque não tinha dinheiro para bancá-la; a primeira, não conhecia porque ainda "não tinha alma", e a Igreja Romana não catequizava quem não tinha alma. Lembre-se, leitor, aquilo que a História registra em detalhes: os negros só tiveram sua plena condição humana reconhecida, como "presente" do santíssimo padre, alguns séculos depois, quando passou a interessar a libertação dos escravos. Sobre a Igreja Católica e a escravatura dos Africanos, Ricardo Vita nos lembra, em excelente artigo no jornal "Público", que:

> Claude Ribbe, filósofo francês vocacionado a questões ligadas a escravatura dos Africanos, revela que a Igreja Católica, mesmo condenando

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> geralmente a escravatura, permaneceu silenciosa de 1444 - data das primeiras incursões portuguesas - até 1839 quando se tratava de condenar formalmente a escravatura dos Africanos. Esse culpado silêncio foi uma aprovação implícita. [...] Nenhuma denúncia formal foi feita contra essa escravatura, o que equivale a uma aprovação implícita. Além disso, o critério racista da cor da pele foi aí explicitamente mencionado e a autorização para colonizar foi também dada claramente.

Então, tínhamos uma escola para índios e outra para ricos, mas nenhuma para negros, estes últimos, muito úteis continuando analfabetos e trabalhando para os ricos. Essas duas escolas tão diferentes, a catequista e a senhorista, conviveram por muito tempo juntas, sem conflitos mais significativos dos que aqueles que já havia na sociedade, simplesmente pelo fato de que serviam à mesma causa: manter a sociedade como era. Normal... Afinal, o mundo é assim desde que o conhecemos: uns mandam, outros obedecem, e o "argumento do cacete" (para lembrar dos romanos) é o que mais funciona.

Mas, o Brasil foi crescendo e aumentando sua economia. Já era, então, um país "cristão e pacificado". Os índios foram obrigados por Pombal a falar português, os religiosos educadores foram expulsos, as matrizes econômicas começaram a mudar. O brasileiro, com seu jeitinho pra tudo já havia aprendido que um pouquinho de religião africana convive bem com um pouquinho de cristianismo místico, que as coisas não são assim tão distantes, que é possível conciliar Maria e Iemanjá sem muito esforço. Enfim... tudo aqui se ajeita... E ainda mais com um bocado de cerveja e feijoada. Não somos um povo declaradamente afeito a terrorismos e guerra: sempre que perguntados, declaramos que preferimos boa comida, bebida, sexo e futebol, embora vivamos entre milícias, tráfico, divisão política, invasões de palácios e, mais recentemente, terrorismo moral que desencadeia até em medo de tomar vacina! E de pensar que já fomos referência mundial em vacinação e saúde pública...

Num país assim, a catequese já não era tão essencial e outras formas de religiosidade ganharam força e se alastraram ajudando a dominar e dirigir os ânimos nacionais. Tudo mais ou menos e oficialmente "numa boa", embora, de verdade, o país tenha se mantido profundamente dividido, violento e sectário. O fato é que, como todas as economias que crescem, precisávamos de trabalhadores qualificados. Entramos na era industrial! A Ford e a Volks vieram para o Brasil. A Nestlé já havia pintado por aqui havia algum tempo e já se comia (bebia?) Leite Moça há algumas décadas. Depois, chegou a General Motors e as multinacionais vieram se instalando, uma a uma, num país de plantadores de café e cana, que havia recebido até então, em seus ciclos migratórios, apenas agricultores e analfabetos. Precisávamos formar

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

trabalhadores “qualificados para apertar botões”! Até o agro se modernizou e aprendeu a usar maquinário avançado. Foi aí que surgiu o mito educacional de que “educamos as pessoas para que sejam alguém na vida”. É engraçado – e tristíssimo! – como esse mito “pegou”.

Você pergunta a qualquer brasileiro normal por que ele manda o filho pra escola. Ele responde: “Pra ele ser alguém na vida!” e completa: “Hoje, sem estudo, a gente não arruma emprego”. Maravilha! Então, a gente estuda pra ser alguém na vida, porque, na verdade, filho de pobre é “ninguém”. A gente estuda pra arrumar um emprego, e não pra ter a própria empresa e mandar em alguma coisa. A gente manda o filho pra escola já sonhando com o concurso público, com “a vaga na firma” (olha o tamanho da mesquinhez disso!), com um lugarzinho ao sol! Sol? Que Sol bate debaixo da árvore? Você já viu rico dizendo pra alguém que o filho dele vai pra escola pra ser alguém na vida? Só se for “novo rico” (ex-pobre recente), desses que ainda não perderam o cheiro, o gosto e as visões de pobre. Porque “rico acostumado”, rico “de família”, não diz que o filho precisa ser alguém na vida: o filho dele já nasceu sendo gente, sendo alguém.

Você entende, leitor, como isso tudo é ridículo, absurdo e ofensivo? A escola “moderna” brasileira, a escola da era industrial, mantém o mesmo espírito funcional de criadora de servos que a escola catequista possuía, mas agora revestida do tom da “modernidade industrial”. É disso que se trata a reforma educativa do Governo Temer e a BNCC. Nenhum filho de pobre vai à escola porque a Constituição diz que ser uma pessoa educada e feliz é um direito de todos: ele vai é pra “ser alguém”! Nenhum filho de pobre vai à escola pra aprender a mandar, a dirigir a própria vida, a ser senhor de seu destino: vai pra aprender a obedecer! Na escola pública do pobre, ser empreendedor é fazer brigadeiro e vender bolo de pote. Por isso a nossa escola ensina o silêncio e a submissão como regras máximas. O bom aluno é o aluno calado e obediente.

E, por isso também, é que nossa academia ensina que o “bom aluno” escreve na terceira pessoa sempre! Porque as nossas faculdades e universidades de estrábica visão umbilical, essas que sempre flertaram com os poderosos, muito mais em busca dos próprios interesses do que em prol do bem comum, esqueceram – também! – das mudanças do tempo e continuaram formando professores de inferior nível superior. Sempre foi e ainda é uma academia silenciadora. Essa academia sempre fez questão de ensinar os pobres-moços que querem ser “alguém na vida” que, na “verdadeira Ciência”, a gente nunca aparece! É claro que não aparece: não pode aparecer! Só quem aparece é quem manda; só quem pode aparecer é quem comanda. É incrível a sutileza com que a academia faz isso: ela manda o aluno ler Nietzsche, que só escreveu “eu sei”, “eu sei”, “eu sei”, ela diz que esse cara era o máximo porque “matou Deus”,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

o Grande Eu Sou Eterno, e ensina que esse mesmo aluno que lê Nietzsche deve dizer apenas "sabe-se"!!! "Sabe-se"?! *"Sabe-se" é, de fato, uma forma brutal de transferência de individualidade e de poder*. Transferência própria de quem está sendo preparado pra obedecer, pra servir como um "moribundo de seus sonhos", um arremedo de homem culto e intelectualmente independente. E isso se faz com todos os grandes pensadores, de Platão a Paulo Freire, que são grandes pensadores justamente porque aprenderam a falar "eu sei", mas que são utilizados pela academia para silenciar e domesticar num repetir incessante de "sabe-se", "sabe-se" e "sabe-se".

É também por isso que, ainda em nome na academia, sempre em nome da "honestidade", a gente nunca pode ter uma ideia, nunca pode pensar sozinho. O infeliz da graduação e da pós-graduação sempre precisa apresentar uma "referência bibliográfica". Você sempre tem que ter tirado o que diz de algum lugar. Pensar independentemente é um pecado intolerável na academia, a menos que você seja um "medalhão"! Como sempre se diz, o aluno precisa ser "articulado", "inserido", "honesto"... Em outras palavras: o aluno tem que ser dependente, subserviente e assumir que é um tosco! Boa! Assim você será um bom aluno, mesmo que seja um tosco! Mesmo que tenha visto o que ninguém jamais viu, não deixará de ser um tosco e terá que fundamentar seu ineditismo na repetição "científica" das ideias alheias. Bem, é claro que isso é uma forma sutil e metódica de colocar você no seu "devido lugar." Seu lugar de servo...

Essa escola e essa academia domesticadoras não perceberam (ou fingem que não perceberam – ou ainda, foram construídas para não perceber) que estamos na era do direito humano e da revolução digital que projeta as pessoas nas redes de uma forma nunca antes vista. Nossa Constituição estabelece o direito que é sistematicamente negado. Mas, pelo menos pela lei, um aluno deve estudar porque é seu direito! Ponto final. Ele deve estudar porque "já é alguém", e não "para ser alguém"! Outro ponto final. A criança deve estudar "para ser feliz", e não para "fazer apenas o seu patrão feliz"! Mais um ponto final. A criança pobre precisa aprender na escola a mandar, principalmente em seu próprio destino, e não apenas a obedecer. Ponto final de novo. Mas se a escola fizer isso, o que acontecerá? Aí é que aparece o tão esperado ponto de exclamação!

É justamente por isso que nossa escola sem relógio nem calendário não vê o tempo passar fora de seus muros, olha sempre a História "para trás" e nunca no "agora". É por isso que essa escola nos ensina a decorar a História e não a construí-la. Sendo mais preciso, a revolução digital já tomou conta do mundo, mas só agora algumas escolas brasileiras estão acordando para a necessidade da inclusão digital. A desculpa é sempre a falta de recursos.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Mas é uma desculpa mentirosa e injuriante, porque pressupõe a estupidez do nosso povo em ver que dinheiro não falta e que se houvesse vontade política a história seria diferente. As escolas rurais, aquelas escolinhas de sete alunos e uma professorinha, então, quando verão a luz das telas? "Sabe-se" lá quando! Mas, os alunos, todos eles já têm, cada um, seu próprio celular... O mundo corre, voa! A escola engatinha.

E é essa mesma escola, perdida na História, aquela que não viu a calculadora tomar conta do mundo e continua ensinando MDC e MMC, que não viu os celulares tomarem conta de cada bolso de criança e continua ensinando só a escrever cartas ao invés de ensinar a sobreviver em meio às redes sociais, a mesma que não viu que as mudanças nas famílias e que, por isso, não se preocupa com o ensino da ética social, essa escola que não percebeu que a violência explodiu fora dos seus muros e que, agora que essa violência passou por seu "portão mágico", não sabe o que fazer com ela! É essa escola sem tempo, fora do seu tempo, despreocupada com o tempo, que continua ensinando que índios são vagabundos, negros são bons trabalhadores e brancos mandam "naturalmente" na coisa toda, a mesma que ensina que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil em 22 de abril de 1500, a mesma que não enxerga os perigos da BNCC e que – por misericórdia – não quer mais trabalho!

Enquanto isso, os ricos, aqueles que traziam as escolas pra dentro de suas casas, criaram suas escolas especiais, com mensalidades de milhares de reais (que funcionam como "democráticas" barreiras anti-pobres), com os melhores professores do país (muito bem pagos, diga-se) com segurança de primeira e acompanhamentos psicológico, de saúde, nutricional, didático-pedagógico e tudo mais o que houver disponível, uma escola pensada e implantada pra ensinar seus filhos a mandar. E isso é justo? É justíssimo! Eles têm mais é que fazer isso mesmo!

Quando olho tudo isso, tenho certeza de que os errados somos nós, os que queremos que nossos filhos ainda um dia "venham a ser alguém", decerto porque hoje não acreditamos que sejam alguma coisa! E, depois, ainda queremos – e quase moremos de trabalhar para proporcionar isso – que nossos filhos vão fazer Direito ou Medicina, pra serem "doutores consuetudinários" e ganharem um grande salário num emprego público de médico ou delegado, depois de fazer um concurso de governo qualquer. Afinal, quem vai ajudar a gente na nossa velhice, já que a pensão do INSS não dá pra nada? Que miséria de visão de mundo! Que miséria de vida! Que miséria de futuro, meu Deus!

Depois, não se sabe porque esse país é essa zorra! O povo trabalhando 5 meses por ano só pra bancar – com seus impostos – um governo que não dá a mínima contrapartida em saúde, educação e segurança – o que seria o mínimo-do-mínimo de retorno social. Um Congresso Nacional de produtividade

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

pífia, que custa 25 milhões de reais por dia para o povo brasileiro! Isso mesmo: 25 milhões de reais por dia, segundo dados do próprio Congresso divulgados por um Senador na tribuna da casa. Uma "Justiça" (definitivamente, esse nome ainda não cabe ao nosso sistema judiciário, infelizmente...) que demora anos pra julgar as coisas mais simples e banais, mas que tem juízes e servidores que ganham algumas vezes mais do que os trabalhadores de formação semelhante nas empresas privadas, e que trabalham em tribunais de mármore e em gabinetes de madeira-de-lei. Ou seja, esses sim "viraram alguém"? Tudo "muito justo", tudo "muito honesto", "tudo muito dentro da lei" – tudo muito brasileiro!

E, enquanto o mundo pega fogo lá fora, a nossa escola sem relógio nem calendário, dentro de seus portões mágicos, continua ensinando aos nossos pobres filhos dos pobres "o núcleo do sujeito", "a revolução farroupilha" e "o número atômico do estrôncio". Pra quê? Pra ocupar o tempo que ela não vê passar, pra fingir que liberta enquanto sufoca e aprisiona, pra transformar "alguém que é ninguém", em "alguém que saiba obedecer bem pra ser alguém". Afinal, o que se poderia esperar de uma escola que não vê – ou finge que não vê – o tempo passar, o mundo se transformar, a História sendo construída diante de nossos rostos? O que esperar de uma escola que ainda não aprendeu – e nem sei se um dia aprenderá – a sentir a vida pulsar?

"Professor, como se muda isso?", me perguntam sempre que falo sobre o tema. Com professores que enxerguem tudo isso. E com coragem. Conhecimento sem coragem não tem mais poder transformador do que a ignorância. É por isso que estamos aqui. Sempre tentando, sempre escrevendo, sempre "cutucando a ferida". Doeu? Então, se mexa. O país clama por pessoas dispostas a construir – e mudar – a História.

Nessa perspectiva, caros leitores, o objetivo do Almanaque de Formação Continuada do Professor Edição Especial, Volume 1 e 2, busca contribuir não apenas com a prática docente, mas também convida para reflexões que envolvem todo processo educacional de ensino / aprendizagem.

Boa leitura a todos!

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 80000002

Coordenação
Ana Christina de Sousa Damasceno, FAESPA, PI
Simone Matia da Silva, EEEFM Carlos Gomes, SEDUC-RO

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

OS “RITOS DO CORPO”: a manifestação de uma linguagem pedagógica

Antônio Conceição da Silva
Simone Matia da Silva
Sérgio Nunes de Jesus

Ji-Paraná, RO; Cacoal, RO; 2 de janeiro de 2024.

Caros leitores, para entender a importância da manifestação da linguagem é preciso observar a interrelação que ela tem com a cultura. Essa, por sua vez, é aprendida simbólica e, ao mesmo tempo, social. Assim, pode-se dizer que, o comportamento do homem é uma das tendências que se manifesta por meio da linguagem a partir dos seus conhecimentos e da interação com o meio; e esses pelas condições de instrumento e cultura. Nesse sentido, o processo comunicativo torna-se fundamental para a proposta da presente pesquisa, pois terá como objeto de estudos o tema: Os “Ritos do Corpo”: a manifestação de uma linguagem pedagógica. Para tanto, segundo Jesus (1999), “[...] a comunicação do ponto de vista da linguística é a interação existente entre um determinado grupo que usa a mesma língua ou o mesmo dialeto num dado contexto social”. Por outro lado, trabalhar com o universo corporal e suas manifestações faz com que elas sejam interligadas com a cultura; significa não só refletir sobre o tema, mas também tentar entender, por intermédio da diversidade humana, que a mesma sempre interferirá diretamente na comunicação que a linguagem determina ao homem em / na / para a sociedade. Assim, as manifestações e as formas de expressões corporais são-nos apresentadas pelos indivíduos a partir das influências culturais por eles vivenciadas, considerando seu contexto sócio-histórico-cultural que reflete na sua vida em toda a sua amplitude.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

OS “RITOS DO CORPO”: a manifestação de uma linguagem pedagógica

Antônio Conceição da Silva
Simone Matia da Silva
Sérgio Nunes de Jesus
DOI: 10.24824/978652516319-2.21-40

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O homem, a cultura e a sociedade

A criação e o desenvolvimento humano se revelam interligados com suas relações sociais, possibilidades de aprendizagem e com as manifestações da cultura em que o homem está inserido.

Pelos aspectos criacionais e biológicos todos somos iguais, embora as aparências físicas exponham diferenças de cor, raça, estatura, traços físicos, expressivos, dentre outros. No entanto, a aparência física não indica fator de desigualdade quando se trata de o grupo ‘ser humano’, pois somos seres dotados de cultura, de saber e qualidades variadas independentes de como somos fisicamente. E nesse ponto de vista, somos diferentes dos animais, estes são irracionais, agem por instinto e necessidade de sobrevivência, diferente do homem que tem a possibilidade de pensar, antes de tomar uma decisão e / ou ação.

Um fator também predominante para diferenciar homens e animais é a cultura, pois o homem é o único ser do planeta que possui cultura, e por ela é que pode observar as diferenças dessa raça, ‘humana’.

As acepções da cultura vão além do que as pessoas imaginam, pois, a mesma, é transmitida de pai para filho, de geração a geração por meio dos mitos, lendas, costumes, crenças religiosas, sistemas jurídicos e os valores éticos, os quais refletirão sob as mais variadas formas do agir, sentir e pensar do povo ‘por meio do homem’ que compõe o seu patrimônio cultural. Nessa perspectiva, de acordo com o exposto em SENAC (2000):

> Todos os seres humanos são iguais do ponto de vista biológico. As inúmeras variações – de cor, de estrutura, de traços, de textura dos cabelos etc. – que diferenciam os povos e os indivíduos não alteram as características básicas da espécie ***homo sapiens***. Os homens e mulheres são animais como todos os outros que habitam o planeta Terra, porém, são os únicos que possuem cultura. Isto quer dizer que suas ações não são guiadas unicamente pelos instintos biológicos de sobrevivência e de reprodução [grifos do autor].

Partindo desse ponto de vista, a mesma tem uma preocupação 'antro-psicossocial', como também filosófica por intermédio da língua(gem) do homem, como um agente de transformação social e interação com o outro em / na / para a sociedade.

O homem como um portador desse processo cultural, cria e transmite simultaneamente seus hábitos e técnicas dentro de um conjunto que se interrelacionam em uma perfeita harmonia, delimitando seu padrão cultural. Assim, desde os primórdios, esse revela nas relações sociais a necessidade de expressar-se sob as mais variadas formas do pensar e manifestar.

Com o desenvolvimento alternativo da comunicação, bem como o da globalização dos processos pragmáticos da história, certa feita o linguista francês, Émile Benveniste (*apud* Citelli, 1994), explicitou que: "O homem sentiu sempre... [...] o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, acima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu".

Assim, de acordo com Mello (1987), percebe-se que:

> Toda cultura poderá ser considerada entre dois extremos, sem nunca atingi-los completamente: um estado de estabilidade e outro de mudança. Estabelecer as fronteiras precisas entre esses dois extremos tem sido muito difícil. Não é tarefa fácil estabelecer com precisão o que vem a ser uma cultura estável e uma cultura de mudança.

Hoje, no entanto, vive-se uma era informatizada que invade diretamente as empresas e residências em toda parte, porém, sabe-se também que o homem enfrenta problemas na utilização dessa informatização global, uma vez que, todo esse processo só terá uma vertente básica para a continuação dessa pluralidade que a imprensa de um modo geral direciona: jornais, revistas, gibis, romances, antologias, compêndios e outras formas que possam contribuir para o desenvolvimento 'antro-psico-sócio-filosófico' daqueles que buscam constantemente os elementos do saber contemporâneo, ou seja, 'ou me decifra ou te devoro', como a práxis para o novo milênio.

Todavia, busca-se uma comunicação que possa integrar cada vez mais o homem com o seu semelhante, descobrindo seus mitos, medos, esperanças, embora que tardia, seja realizada através dos entendimentos constantes da interação com o outro, nesse universo da comunicação.

O homem, por sua vez, ao estar inserido nesse processo oriundo dessa vasta cultura, torna-se cada vez mais capaz de relacionar-se com o outro por meio de suas diferenças culturais existentes na sociedade. Outrossim, essas inúmeras manifestações sociais ligadas intimamente ao espírito humano, possuem e põe em prática suas ideias, que são denominadas de 'arte' – visando

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

à compreensão do leitor e a observação de um mundo diferente com relação à estética, que jamais teria experimentado 'em seu corpo' enquanto ritual no processo da comunicação.

Nesse sentido, podemos definir, segundo Mello (1987, p. 40), que: "[...] a cultura como um conjunto complexo de conhecimentos, como crença, arte, moral, lei, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Em concordância ao autor, observamos que a cultura insere todo conjunto de obras humanas.

Assim, a sociedade está condicionada a certos padrões de comportamentos de seus membros, isto se reflete muitas vezes como forma de repetição. Se analisarmos o aprendizado de uma criança, por exemplo, iremos notar que suas primeiras palavras são expressas oralmente após ouvir repetidas vezes seus pais ou familiares falando. O fato de ser um observador, pode-se dizer que é inato do ser humano, ele observa e repete inconscientemente o que aprendeu.

A cultura é um fenômeno vivenciado de forma diferente em cada grupo, pois os valores são transformados de acordo com o desenvolvimento dessa sociedade. Um exemplo claro disso pode-se perceber nos aspectos da própria natureza, ela tem valores e significados diversos em cada grupo ou nação. O Sol, por exemplo, para alguns grupos tem valor divino, já para outros, é apenas um astro iluminador da Terra. Assim, também é a Lua, os animais e o próprio homem têm valores diferenciados para cada cultura.

A cultura tem características básicas em cada grupo, podemos denominar grupo, porque em uma mesma nação há diversidade cultural como podemos observar em Kury *apud* SENAC (2000, p. 9), ao expor que:

> Suas ações seguem a lógica própria de cada cultura, ou seja, os diferentes grupos humanos criam para si sistemas de crenças e de valores que dão sentido às suas vidas e orientam condutas. Por exemplo, todas as sociedades humanas definem o que elas acham certo ou errado, bem ou mal, bonito ou feio. Não existe um único sistema de valores que seja válido para todos os seres humanos do planeta.

Quando nos deparamos com outra cultura começamos a observar que os valores como padrões de beleza, hábitos alimentares, higiênicos, modelos de comportamentos, práticas diversas, crenças são manifestadas nas mais distintas expressões e comportamentos. Assim, somos criados e levados a expressar aquilo que a nossa cultura nos permite, por mais que a nossa 'cultura internalizada' queira manifestar algo diferente, geralmente expressamos aquilo que fomos formados por meio da cultura em que estamos inseridos.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Por isso, muitas vezes o homem tem dificuldade de aceitar o outro, ou de entender o outro, pois os valores de sua cultura são os princípios norteadores na tomada de decisões, na concepção do outro e na sua visão de mundo que se compõe por estes valores.

De acordo com Mello (1987, p. 46), há um sensor popular do termo *cultura* em que ocorrem comparações entre pessoas de nível de formação intelectual diferente, em que alguém é mais bem instruído que outrem, e nesse sentido o termo pode ser usado para dizer que alguém é mais dotado de cultura que outro.

No entanto, é inadmissível falar ou aceitar que há uma cultura melhor que a outra. Antropólogos jamais concordariam com essa tese, pois para eles, a cultura de um povo deve ser vista dentro de um contexto histórico de forma harmônica e lógica, pela qual há um respeito e valorização das diferenças e aspectos contraditórios dos nossos.

Nesse sentido, a cultura faz-se presente na vida das pessoas, uma vez que trazem em si e para seu relacionamento com o outro as experiências socioculturais de suas crenças e ideias. É possível observar também, que a cultura atinge um patamar bem elevado, pelo qual, nasce a cultura de massa em que é possível enquadrar inúmeras culturas diversificadas, como já foi anteriormente colocado. A cultura é um processo inconsciente, que determina o comportamento do homem e é responsável pela padronização do comportamento por ser o seu caráter social.

Ainda assim, podemos dizer que, a cultura é adaptável, pois o homem é um ser de fácil adaptação ao meio em que ele convive. Ela é também transformável, pois com o passar dos anos as gerações vão mudando seus comportamentos pelas influências que recebem de outras culturas e assim transformando, deixando de ser estável e tornando-se instável e transformável, acompanhando as mudanças de seu tempo.

O corpo e suas manifestações (aspecto cultural)

O corpo humano pode ser visto como um objeto cultural, que manifesta característica do seu convívio e expressa os valores do seu grupo. Um rei, por exemplo, é o único homem que pode usar coroa. Na Tailândia, as mulheres usam argolas no pescoço para despertar atenção, acreditando que quanto mais argolas, mais *sexy* se tornam. Em alguns países as prostitutas devem usar vermelho para não serem confundidas com outras mulheres. No período de escravidão no Brasil, os homens eram marcados com ferro quente, com as iniciais de seus donos, para serem devolvidos caso pudessem fugir, conforme aponta Tompakow e Weil (2001).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sendo assim, as diferenças não são marcas do passado. Hoje, há países do Oriente Médio em que as mulheres devem cobrir todo o seu corpo com o intuito de não despertar desejos nos homens e levá-los ao pecado – segundo a crença de parte extremista da religião muçulmana, pois há tribos indígenas que usam grandes argolas nos lábios, orelhas, bem como no nariz.

São inúmeras as diferenças dos povos e seus grupos. Dentro de uma mesma cidade, encontramos os burgueses, os *funks*, os *rippings*, os *emos*, as *gangs* dos morros e muitas outras tribos e grupos que se manifestam a partir das suas particularidades sociais e culturais. Mas o que é peculiar em cada grupo? Por que podemos afirmar que são diferentes?

É muito simples, podemos reconhecer que alguém participa de um determinado grupo por sua maneira de se expressar, sua fala, se há gíria, jargões, clichês, suas roupas, seus sapatos, a textura da pele, evidenciando, por exemplo, se alguém pertence à classe dos mais abastados ou se é um trabalhador rural exposto ao sol muitas horas ao dia. A expressão facial e os gestos também representam características dessa cultura e revelam o meio pelo qual este homem recebe suas influências. De acordo com Tompakow e Weil (2001, p. 25): "Desde tempos imemoriais, usamos símbolos – mensagens sintéticas de significados convencionais, são como ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar a sua própria tarefa – a imensa e incansável tarefa de compreender".

Tais símbolos podem ser manifestados nas expressões corporais, por exemplo, se uma pessoa anda sempre com o tórax recolhido, esse pode estar com seu *EU* diminuído, ou tratar-se de alguém tímido – pelo contrário se encontrarmos alguém que anda sempre com o tórax na postura de preponderância, pode indicar que se trata de alguém ativo, vaidoso, egocêntrico e narciso. E ainda, nesse sentido, se alguém anda com o tórax de postura normal, indica alguém equilibrado em sua conduta, seu *EU* equilibrado.

O estado emocional de uma pessoa pode ser observado também no seu tórax se a respiração está ofegante ou rápida demais, indica tensão ou forte emoção, bem como suspiros são indicadores de angústia e ansiedade.

A cabeça expressa ações semelhantes do tórax. A cabeça erguida indica estado de controle do corpo pela mente; cabeça baixa significa que o indivíduo é controlado pelos estímulos externos; cabeça em posição normal indica um controle normal da mente conforme aponta Tompakow e Weil (2001, p. 47):

> [...] a região ocular é de imensa importância expressiva. Revela, como todos sabem, a atitude da mente. Quem não é capaz de fazer uma lista mais nestes termos? – sobrancelhas abaixadas: contração, reflexão, seriedade; sobrancelhas levantadas: surpresa, espanto, alegria; – olhos brilhantes: entusiasmo, alegria; – olhos baços: desânimo, tristeza.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Os lábios também se orientam nesses mesmos parâmetros e são capazes de evidenciar prazer, desprazer, alegria, tristeza, dúvida, raiva ou contrariedade. Os corporais são capazes de expressar os mais íntimos desejos, se observarmos, por exemplo, um casal de namorados em uma cena romântica se olhando, podemos ver em seus olhares a expressão do sentimento de amor, ternura, desejo, e muitos outros, mesmo quando eles nada dizem um para o outro.

Em uma simples roda de conversa entre amigos é possível analisar quem está atento ao assunto, quem realmente está interessado em ouvir e quem está disperso, só fingindo que escuta. Neste momento, os gestos do atento ao que se fala é de entusiasmo, suas sobrancelhas se levantam, sua cabeça se movimenta em sentido horizontal confirmando que está de acordo com aquele assunto; já o disperso, olha, às vezes, para o falante, mas seu olhar vagueia pelos arredores e o seu corpo se movimenta com mais frequência, pois sua atenção está em tudo que acontece em volta e não dentro daquela roda de conversa.

O gesto é a manifestação natural da expressão corporal e isso muitas vezes acontece de forma inconsciente, por isso, o ato do amigo desinteressado no assunto pode ocorrer sem que ele perceba, ou ainda pelo contrário, ele pode manifestar o gesto com o intuito de demonstrar que precisa sair logo dali ou que gostaria de mudar de assunto. Isso é acometido pela sua forma de expressão corporal, e por ela, podemos assim dizer, na abordagem de Stokoe (1989, p. 15):

> A expressão corporal é uma espontânea pré-existente, tanto no sentido ontogenético como filogenético; é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita.

A expressão corporal, ainda, se apresenta como papel simbólico e, não podemos falar de símbolo sem citar algum trabalho de Peirce[1], como veremos adiante.

O signo linguístico e os aspectos corporais

Foi o trabalho do grande filósofo e cientista da linguagem Charles Sanders Peirce, que através de estudos realizados sobre a lógica da linguagem é que se pode chegar à semiótica e, consequentemente, a uma melhor compreensão do signo, objeto tão importante para a linguagem e para as relações interpessoais, como também, a todos os aspectos relacionados à comunicação.

1 Charles Sanders Peirce foi um filósofo, pedagogista, cientista, linguista e matemático americano. Seus trabalhos apresentam importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e, principalmente à semiótica. É também um dos fundadores do pragmatismo, junto com William James e John Dewey.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Segundo Santaella (1983), Peirce evolucionava de jeito especial, não era simplesmente um evolucionismo idealista, ou somente um materialista, pelo contrário, para Peirce, materialismo e idealismo andam juntos, enfim, um idealista com objetividade.

Na verdade, Peirce *apud* Santaella 1983, defendia com seus ideais o crescimento do universo e o desenvolvimento do pensamento do homem: "O universo está crescendo", dizia ele, "onde mais poderia ele crescer senão na cabeça dos homens"? O crescimento sem pausa aqui abordado refere-se à estrutura solidificada em bases lógicas das formas dialetais, uma vez que o pensamento do homem apresenta resultados sólidos suficientes para atingir e transformar, de forma material, o universo por ele vivido.

Vale salientar ainda que, Peirce passou grande parte de sua vida dedicando-se ao aperfeiçoamento e ampliação do campo de aplicação das suas categorias universais. Considerando as categorias como manifestações psicológicas, Peirce esclarece, e ainda faz uma distinção entre consciência e razão, como se observa na afirmação de Santaella (1983, p. 9), que: "Consciência é como um lago sem fundo, no qual as ideias (partículas materiais da consciência) estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade. A razão (pensamento deliberado) é apenas a camada mais superficial da consciência".

Como se pode observar, a consciência vai muito mais além, por exemplo, quando pensamos em alguma coisa, vamos buscar lá no fundo de nossa consciência o histórico daquilo que pensamos, é ela que nos dá certeza e identificação, enquanto a razão está mais próxima da superfície a qual podemos exercer certo domínio, pois a consciência faz parte da razão. A consciência a que nos referimos, na teoria de Peirce, segundo Santaella (1983, p. 9), é denominada de primeiridade, é a consciência imediata, ou seja, a pura qualidade de ser e sentir, assim "Tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente. Nossa vida inteira está no presente".

Percebe-se, então, que, para Pierce, a consciência em primeiridade é qualidade de sentimento, ou seja, é a primeira apreensão que fazemos das coisas quando vimos. Portanto, sentimento já é um quase-signo; de outra forma, é a maneira vaga e imprecisa de percepção das coisas. Nota-se que a partir dessas formas vagas e imprecisas de perceber as coisas existe outra fase chamada de secundidade, é a fase em que você já começa a relacionar-se com o objeto, pode considerar então um *sin-signo*. De acordo com Santaella (1983, p. 9), "Qualquer sensação já é secundidade: ação de um sentimento sobre nós e nossa reação específica, comoção do eu para com o estímulo".

Logo, observa-se que, a secundidade pode ser qualquer contato ou relação de dependência entre dois termos, por exemplo, quando nossos ouvidos são

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

atingidos por um som, somos capazes de relacionar o som ao objeto, isto é, secundidade. Quando relacionamos som ao objeto, que na verdade o primeiro e o segundo formamos imediatamente um terceiro, ou seja, a identificação do objeto que produziu o som, portanto, temos aí o desfecho, que é na verdade a legitimidade ou terceiridade, chamada também de *legi-signo*. Assim, conforme expõe Santaella (1983), "A mais simples ideia de terceiridade é aquela de um signo ou representação".

Estes esclarecimentos tornam-se relevantes para a verdadeira compreensão do que realmente é um signo para a linguagem e consequentemente para as relações do homem. Assim, podemos perceber que para conhecer e compreender qualquer coisa a consciência produz um signo. Segundo Santaella (1983, p. 12), "O signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Ele só poderá funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele".

É importante observar que o signo não é o próprio objeto, mas sim a sua representação, ou seja, ele representa esse objeto de forma dentro de uma dada capacidade. O exemplo disso é quando se tira uma foto de uma casa e mostra-a para um amigo. Você está mostrando a representação daquela casa e, consequentemente, produzindo na mente dessa pessoa outro signo. Sendo assim, o significado de um signo será outro signo.

E o símbolo, o que poderíamos dizer do símbolo? Em Mello (1983), encontramos um esclarecimento de símbolo como fenômeno físico que tem seu significado conferido por aquele que o utiliza. Para ele, o significado é arbitrário, uma vez que não tem relação propriamente dita com as propriedades físicas do fenômeno que o suporta, mas sim com aquele que o utiliza; por isso o símbolo é também social. Para exemplificar, podemos observar quando uma pessoa faz o sinal da cruz – símbolo utilizado pelos católicos – ele só tem valor para os religiosos em questão, quem não conhece seu significado, não pode valorizar o símbolo.

Na atualidade, na passagem da Era Moderna para a Pós-Moderna, são muitas as mudanças para o processo evolutivo no que diz respeito às relações sociais com consequências lógicas para a educação contemporânea, pois a modernidade trabalha o novo, o mundo da informação que se mostra competente e inclusa democraticamente.

Sabemos que a Pós-Modernidade trouxe consigo a representação dos significados conforme as teorias de Peirce e que, por sua vez, exige interpretação e compreensão de códigos simbólicos. Sendo a cultura, simbólica, supomos o símbolo em dois polos: emissor e receptor; como consequência temos o caráter social da cultura, pois não haveriam comportamentos padronizados apenas em nível individual.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Assim, a cultura não pode existir sem as pessoas, ela pode apenas ser vista fora do homem, como nos objetos, nos artefatos e nos signos que a compõe. Para Mello (1983, p. 47), "[...] podemos, seguramente, dizer que todo símbolo é cultural", pois tudo o que nos permeia possui uma representação simbólica e a cultura faz parte dessa memória coletiva de símbolos, sistematizadas por meio das experiências dos grupos e da sociedade.

Comunicação e linguagem corporal

Nessas perspectivas apontadas acima, adentraremos um pouco mais no mundo da comunicação, pois não se pode falar de expressão sem nos atermos aos vários aspectos da comunicação. Para se comunicar, o homem utiliza de vários recursos, como as palavras, os gestos, as expressões fisionômicas, os símbolos, os signos e os sons. Esse conjunto denominado de linguagem para Faraco; Moura (1999, p. 16), é definido como "[...] todo sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos".

A linguagem pode ser verbal e não-verbal, e ela depende da língua e da fala para existir. A língua por sua vez, depende do falante e pressupõe uma sociedade, pois ela é uma manifestação social e expressa marcantes características dessa cultura; já a fala, de acordo com Faraco e Moura (1999), "[...] é a manifestação individual da língua [...]", única para cada falante. E, existem mais de duas mil línguas no mundo, portanto uma diversidade de expressões idiomáticas em cada cultura.

Nesse sentido, em acordo com Mello (1995, p. 451), "Podemos dizer que a linguagem é uma das formas de expressão não só das ideais racionais e lógicas do homem, mas também os sentimentos, as angústias, o medo, as alegrias, [...]". Enfim, tudo que envolve as relações de comunicação humana. E, ela é tão integrante de nossas atividades cotidianas que podemos considerá-la como um fato praticamente natural, pois a aprendemos naturalmente como aprendemos a respirar e a piscar, quase que por instinto.

Se parássemos um instante para imaginar como seria uma sociedade sem a linguagem, veríamos que o desenvolvimento humano estaria comprometido, pois ela reflete aquilo que pensamos, todas as criações e inovações que facilitam nossa vida provavelmente não existiriam.

Assim, a comunicação acontece quando há alguma forma de troca de palavras e/ou expressões entre as pessoas. Em outras palavras, por meio dos elementos da comunicação que conhecemos como *emissor – receptor – referente – mensagem – canal – código – receptor*, e que geralmente estudamos no ensino médio regular. Esses são os elementos básicos da comunicação e subsídios que sustentam as teorias quando se fala em comunicação.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Formas de expressões e pensamentos

Como assunto pertinente a tratar ainda, consideramos a relação entre pensamento e palavra apresentada por Vygotsky. Sendo um estudioso da linguística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes, determinou uma concepção bem esclarecedora e original a respeito desse assunto, que se tornou de suma importância para a educação.

Sua obra 'Pensamento e linguagem' evidencia a estreita distância entre o pensamento e a linguagem. Pressupõe-nos a função vinculada da articulação remetida sobre a fala. No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008), encontra-se um esclarecimento sobre a linguagem em que pode ser entendida como o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas, tudo quanto serve para expressar ideias, sentimentos, modos de comportamento. E para a linguística, é todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, ou ainda outras mais complexas, constituídas ao mesmo tempo de elementos diversos.

Entende-se, então, que a linguagem é um forte meio de expressão entre as pessoas, e a maneira como nos comunicamos, são os signos que utilizamos. Para que haja comunicação, precisamos então, tanto da linguagem como do pensamento, embora esse não tenha sido esclarecido aqui, trata-se de forma mais sucinta daquilo que produzimos conscientes ou não em nossa mente. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2003, p. 151), podemos observar que "O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele". Logo, uma palavra terá sentido após transitar pelo pensar e pelo falar configurada dentro da linguagem com seus representantes, fazendo uma associação entre conteúdo e significado. Para isso, ela precisa ser audível e possuir o aspecto semântico que lhe confere.

É comum presenciarmos crianças fazendo associações para estabelecer o significado das palavras, e até mesmo os adultos associam circunstâncias para lembrar algo. Na fase inicial da aprendizagem, esse desenvolvimento ocorre de forma gradativa que vai desde as primeiras palavras até a completa coerência / coesão de uma frase. Por isso, podemos dizer que, a palavra se cria a partir de uma existência interior do falante e depois vai para uma experiência exterior. Há que se considerar ainda o significado dentro de um contexto, pois uma palavra não tem o mesmo sentido em situações discursivas diferenciadas, ela pode ser literal em uma circunstância, mas em outra não.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sendo assim, a relação entre pensamento e palavra é estreita e necessária tanto a um como a outro. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 190), expõe que: "A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece sombra". Logo, isso quer dizer que, a palavra parte da existência do pensamento, circunda um contexto que conduz o caminho a ser proferida audivelmente e recebida por meio do discurso pré-formado no ato de pensar. E aqui se traduz a expressão do pensar, quando ele é refletido na oralidade por meio da palavra e passa a existir num dado contexto conhecido por alguém.

Comportamento e aprendizagem

O homem é o único ser social capaz de aprender, por isso para nós aprendermos até parece ser uma aventura infindável da busca pelo conhecimento. Dessa forma, o aluno deve vislumbrar o aprender como algo sociável e concreto, capaz de transformá-lo, de mudar a sua história, de trazer inúmeras possibilidades, pois todo conhecimento precisa ser socializado, repartido para o bem do universo. As teorias de nada servem se forem enclausuradas a 'sete chaves' e não mudarem a realidade.

A posição do educador não se limita aos conhecimentos teóricos por ele dispensados, afinal educar também faz jus a uma inserção globalizada e, principalmente crítica. Nas abordagens do processo ensino / aprendizagem, existem diferentes concepções sobre ensinar e aprender como salienta Mizukami (2003) em sua obra *Ensino: as abordagens do processo*, a qual caracteriza cinco concepções desse aspecto da aprendizagem.

Acerca da *Abordagem Tradicional* que tem ênfase às condições de sala de aula, em que os alunos são instruídos, ensinados pelo professor, os conteúdos e as informações tem que ser adquiridas e os modelos imitados. Em termos gerais, é um ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. Assim, a expressão oral do professor tem um lugar propriamente, cabendo ao aluno a memorização do conteúdo verbalizado.

Existe uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada em que as tarefas são padronizadas. A *Abordagem Tradicionalista* como se pode imaginar, é aquela centrada no professor e no método tradicional de ensino, como aulas expositivas, onde o aluno escuta e o professor fala. Via de regra, esclarece a *Abordagem Comportamentalista* como um meio em que ensinar consiste num arranjo e planejamento de condições externas que levam os estudantes a aprender. É de responsabilidade do

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

professor assegurar a aquisição do comportamento. E estes são esperados dos alunos, instalados e mantidos por condicionantes e reforços arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, associados aos mais distantes, como: o diploma, as vantagens da futura profissão, possibilidade de ascensão social e monetária. Aqui os elementos mínimos a serem considerados num processo de ensino são: ao aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto, para assim, a aprendizagem ser garantida pelo programa estabelecido.

Na *Abordagem Humanista* o ensino está centrado na pessoa, ou seja, no aluno, o que implica para a sua própria experiência e, dessa forma, possa estruturar-se e agir. A atitude a ser desenvolvida nessa abordagem é a confiança e respeito ao aluno. E a aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal, por isso, a pessoa é considerada em sua sensibilidade e sob o aspecto cognitivo incluído de fato na aprendizagem com a auto iniciativa. Mesmo que o primeiro impulso venha de fora, o sentido da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro.

Pode-se dizer que, a aprendizagem nesse contexto é significativa e penetrante, pois suscita modificação no comportamento e nas atitudes. Além disso, é avaliada pelo educando, que sabe se estão sendo supridas suas necessidades para o que quer aprender e o que precisa aprender.

Já na *Abordagem Cognitivista* o importante é como ocorre a organização do conhecimento, o processamento das informações e os comportamentos relativos à tomada de decisões. Sabe-se que, as pessoas lidam com estímulos do meio, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais, por isso a ênfase está na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. E o que é priorizado são as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Assim, o ensino se baseia na pesquisa, na investigação, na solução de problemas. Por isso, é que se diz da abordagem cognitivista como uma forma voltada ao processo e não ao produto de aprendizagem, pois esta só acontece quando o aluno elabora seu conhecimento conhecendo o objeto, age sobre ele e o transforma num processo de reinvenção.

Numa perspectiva da prática em sala de aula o professor irá trabalhar oferecendo às crianças atividades desafiadoras como: jogos, leituras, visitas, excursões, trabalhos em grupos, arte, entre outros.

E na última abordagem mencionada por Mizukami (2003), temos a *Abordagem Sociocultural* que visa a superação da relação opressor / oprimido por meio das condições de como socializar-se com o oprimido, ao assumir sua situação e a partir daí poder transformá-la.

Desse ponto de vista, cabe-nos completar essa concepção com a aprendizagem dos conteúdos atitudinais. Esses referem-se aos conteúdos em que

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

agrupamos valores, atitudes e normas. Assim, entendemos por valores os princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos pelo indivíduo, classe e sociedade que possibilitam às pessoas emitir uma descrição sobre o comportamento e como se reflete o seu sentido. A atitude diz da reação ou maneira de ser, em relação a determinadas pessoas, objetos, situações de acordo com os valores que por ela são observados. As normas são aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa. Por isso, elas constituem formas de realizar certos valores.

Compreende-se que o aluno concebeu a noção de valores, quando este for interiorizado e analisado com base em critérios para se assumir uma posição, podendo assim, fazer avaliações de si mesmo e dos outros. Outrossim, estamos numa constante reflexão das decisões que devemos tomar. Nossa atitude varia quando pensamos ou não sobre uma dada posição em virtude da nossa consciência do fruto dos valores que a rege. Assim, as aprendizagens dos conteúdos atitudinais estão relacionadas com a importância dos componentes cognitivos, afetivos e com a conduta de cada indivíduo, pois referem-se ao caráter pessoal.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno também depende dos fatores relacionados às abordagens que acabamos de elucidar, pois a relação com os seus alunos dependerá da postura que ele exercerá na tomada de decisões e dos valores anteriormente nele formados.

Acima disso, sua postura deve proporcionar um clima facilitador da aprendizagem, em que o professor ocupe sua função de mediador do conhecimento. Para tal, Abreu e Masseto (1990, p. 20), apontam alguns comportamentos que favorecem a aprendizagem para o aluno:

a) Favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar seus sentimentos.
b) Faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso. Tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão.
c) Compartilha com a classe na busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, como o curso entre outros.
d) Expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos do curso.
e) Respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas.
f) Expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe.
g) Usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Assim, o profissional comprometido com a educação levará em conta esses princípios mencionados. Pois o educador que tem interesse no ato de educar, está atento às necessidades dos seus alunos e oportuniza-os a expressar seus sentimentos, respeitando as diferenças e valorizando o contexto individual de cada um em sala de aula.

A educação física, os ritos do corpo e a linguagem pedagógica

Nas abordagens anteriores vimos alguns aspectos do homem e seu processo de desenvolvimento social, suas interrelações com a linguagem, o signo linguístico e as abordagens pedagógicas na aprendizagem. Podemos observar que Vigotski aborda o tema da aprendizagem como algo externo ao sujeito, diretamente ligado à história e à cultura, ele ressalta ainda a importância do autodesenvolvimento do indivíduo, e isso faz-nos alertar e observar a importância do professor para o crescimento psicossocial de seus alunos.

Nota-se que a sociedade – que denominamos de grupo – tem uma expressão corporal típica, própria, característica de sua cultura e de sua história. Para tanto, atentemo-nos à relação aluno / professor, e os benefícios que esse profissional pode trazer para o desenvolvimento da aprendizagem por meio das manifestações corporais expressas nos indivíduos.

O corpo é um universo de dimensões e formas, não existe um corpo exatamente como o outro por isso, todo o ser humano é único. Nesse sentido, o professor pode e deve utilizar os mais variados recursos para motivar e despertar em seus alunos o interesse pelas relações pessoais, como também pelas várias formas de expressão, podendo fazê-lo dentro do espaço da sala de aula. Nesse sentido, o ensino deve almejar uma aula livre, criativa e de contribuições espontâneas.

O professor pode contribuir para elevar os interesses de seus alunos para suas aulas e motivá-los a aprendizagem. Algumas técnicas podem ser utilizadas para adquirir tal interesse. Especialistas acreditam que o aluno deve estar com o seu corpo preparado para a aula, e este papel de preparar o aluno é atribuído ao professor.

Para que haja um controle corporal de cada indivíduo de modo significativo, tem-se o exercício do controle da respiração. De acordo com Schinca (1991, p. 41), “Os problemas respiratórios variam, em cada caso, em intensidade e características, mas em geral se manifestam provocando ansiedade, cansaço e incapacidade de uma boa concentração”. Desse ponto de vista, entende-se que, se o aluno não está concentrado para a aula, possivelmente não terá uma boa aprendizagem.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

No que se refere aos tipos respiratórios, pode-se citar três: abdominal, torácico costal inferior e torácico costal superior, conforme aborda Schinca (1991, p. 41), "No primeiro tipo, a inspiração se traduz exteriormente por uma elevação da cintura abdominal; no segundo, por uma elevação da parte inferior do tórax; e no terceiro, por uma elevação abdominal, torácico costal inferior e torácico costal superior".

Esses são os tipos de respiração feita por todas as pessoas, mas a técnica que será mostrada vai além do senso comum, pois o professor almeja concentração de seus alunos, logo, deve trabalhar a respiração que auxilia e motiva a concentração. Assim, conforme aponta Schinca (1991, p. 41), sobre o processo de respiração:

> Para que os alunos realizem uma respiração bastante completa, na inspiração, deve-se sentir, primeiro, expansão na zona ventral; um segundo depois, da zona torácica. É preciso evitar contrações falsas nos trapézios (parte superior dos ombros), pescoço e braços, que permanecem imóveis, mas não rígidos.

Esse é o tipo de respiração considerada eficaz quando se almeja concentração. Dê uma parada durante as aulas, solicite aos alunos para se levantarem e aplique essa técnica, direcionando-o e acompanhando-o numa respiração profunda e lenta, até que todos se acalmem e em seguida estarão prontos e atentos para a aula.

A respiração deve seguir exatamente a sequência de Schinca acima mencionada, pois uma boa e profunda respiração inicia-se na zona ventral e não no tórax, como muitos pensam quando inspiram e enchem a parte superior primeiro, fazendo grandes movimentos com braços e tórax. Mas isso não é necessário. Os movimentos são lentos e quase imperceptíveis em uma respiração completa.

Pela respiração é possível notar os alunos mais ansiosos ou mais calmos, pois a respiração é uma das mais nítidas expressões corporais que manifesta o estado emocional do indivíduo. Se ele tem a respiração ofegante, está ansioso, se consegue manter uma respiração lenta, está calmo, tranquilo e suscetível a aprendizagem mais eficaz.

Ao utilizar esta técnica, o professor vai notar que os alunos vão passar a cuidar melhor de sua respiração, até mesmo da sua postura ao sentar, pois uma boa respiração acontece numa posição confortável do corpo. Logo, muitos serão os aspectos satisfatórios nas aulas e na vida dos alunos.

Outro exercício facilitador da aprendizagem que relaxa o corpo e acalma uma turma agitada, é o alongamento, pouquíssimo utilizado em aulas, porém

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

muito comum em empresas que primam pela qualidade do serviço de seus funcionários. O alongamento pode ser realizado a qualquer momento. Pode o professor improvisar os movimentos, tornando-os diferentes e interessantes em cada aula. Nesse caso seria importante antes, consultar um profissional da área de educação física e aprender algumas técnicas para não causar prejuízos à saúde dos alunos.

Ao falar em movimentos e expressões corporais não podemos deixar de citar o papel importante do componente curricular de Educação Física nesse processo. Para Freire (1997, p. 24), "Em relação ao seu papel pedagógico a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola e não desintegrada dela". Logo, o componente curricular em muito contribui com os demais componentes curriculares, com relação às habilidades dos alunos, ao conhecimento de suas capacidades motoras, suas sensibilidades emocionais e muitos outros aspectos, pois a Educação Física trabalha o corpo como um todo, uma parte sensível do indivíduo, seu organismo em movimento, sua forma de se expressar e de relacionar com o outro. Por esse componente curricular os profissionais da educação podem conhecer um mundo de informações a respeito de seus alunos e de si mesmos.

Assim, o educador pode utilizar-se de recursos desses componentes curriculares para aprender a trabalhar "os ritos do corpo" com seus alunos. Pelas atividades, de respiração, alongamento ou qualquer outra indicada por tais profissionais, o educador pode perceber os signos expressos por seus alunos. Pode analisar a postura de cada um ao sentar-se, ao andar, a posição de sua cabeça, os movimentos de suas sobrancelhas, como vimos anteriormente todas as formas de manifestações são reveladoras daquilo que sentimos, pensamos ou desejamos. Valer-se delas é de suma importância para o profissional da educação que deseja aprimorar suas aulas e propiciar assim, a verdadeira aprendizagem.

Considerações

Como foi possível observar, a língua(gem) apresenta uma grande diversidade em suas formas de comunicar e manifestar. Em sua diversidade, está presente na sociedade por meio do homem e sua expressividade na cultura. Assim, notamos o quanto o corpo humano pode manifestar essa comunicação na exposição de seus mecanismos culturais e sociais.

É notório o quanto os aspectos corporais em sua forma de expressão vêm carregados de signos linguísticos, os quais exteriorizam sentimentos, sensações, posições, expectativas e anseios, por meios dos gestos transmitidos pelo corpo. Os sentidos são pressupostos essenciais que se expressam no

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

comportamento humano, deixando explícito o desenvolvimento que se dá no decorrer do processo ensino / aprendizagem entre professor / aluno.

A partir dos pontos de vista abordados, podemos destacar que o corpo humano é composto por ritos que permitem a manifestação na linguagem corporal, a qual, no ambiente escolar, denomina-se de linguagem pedagógica. Parte-se do pressuposto que a manifestação dessa linguagem, permite uma relação estreita entre o que se ensina e o que se aprende no percurso educacional.

Logo, de acordo com o proposto pelo componente curricular de Educação Física, explorar os ritos do corpo, como meio de comunicação, contribui de maneira significativa para os demais componentes curriculares que visam a formação do aluno no espaço de sala de aula e sua interação no espaço social-histórico-ideológico ao qual pertence enquanto ser humano.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia; MASSETO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

JESUS, Sérgio Nunes de. **A comunicação como fonte estratégica**. s/d. (Mimeo).

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 14. reimp. São Paulo: EPU, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHINCA, Marta. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal**: exercícios práticos. Tradução: Elaine Cristina Alcaidel. São Paulo: Manole, 1991.

SENAC. **Ritos do corpo**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2000.

STOKOE, Ruth; HARF, Patrícia. **Expressão corporal na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1989.

TOMPAKOW, Roland; WEIL, Pierre. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Art-Med, 1998.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO II

FRANZ FANON E CONCEIÇÃO EVARISTO: diálogos e intertextualidades

Fernanda dos Santos Pereira
Nara Dantas de Azevêdo
Zoraide Portela Silva

Caetité, BA; 12 de dezembro de 2023.

Caros leitores, nos últimos anos mudanças importantes aconteceram na educação básica brasileira. Diferentes políticas educacionais têm problematizado, dentre outros aspectos, as questões sobre o negro e sobre racismo. Todavia, é a partir do final dos anos 70, que surge no Brasil o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR); uma luta que propunha diminuir a marginalidade social a qual está exposta a população negra brasileira. A luta por reconhecimento de dignidade igual no Brasil, foi e ainda é também a luta de populações negras em outros países. O texto que ora apresentamos é um diálogo entre o pensamento de Fanon ([1952] 2020), Bernardino-Costa (2016), Faustino (2022) e Evaristo (2018). Assim propomos (re)pensar as questões étnico-raciais, contempladas nas discussões teóricas e inseridas na literatura negro-brasileira como agente de combate à discriminação racial, a partir do conto Maria de Conceição Evaristo (2018).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

FRANZ FANON E CONCEIÇÃO EVARISTO: diálogos e intertextualidades

Fernanda dos Santos Pereira
Nara Dantas de Azevêdo
Zoraide Portela Silva
DOI: 10.24824/978652516319-2.41-52

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Palavras iniciais

Faustino (2016)[2] apresenta a trajetória de Franz Fanon sob o aspecto de encruzilhadas[3], na relação teoria e prática. A teoria pensada para informar uma prática, ao mesmo tempo em que a prática informa a teoria como uma ação eminentemente política. Faustino argumenta que "a teoria é importante demais para deixar nas mãos do colonizador" e por isso deve ser observada também a partir dos conhecimentos do colonizado. Ainda para o autor, Fanon lança mão dos conhecimentos existentes (o conhecimento marxista, existencialismo e psicanálise), para responder perguntas reais colocadas pelo colonialismo. Isso implica em se aproximar dos conhecimentos ocidentais e não ocidentais e para isso usa a linguagem do colonizador por ser um meio viável, uma possibilidade de comunicação.

A produção literária de Fanon ganha maior destaque a partir do prefácio de Condenados da Terra, escrito por Jean Paul Sartre em 1961. O pensamento de Fanon, iniciado no primeiro capítulo com o título "Sobre a Violência", passa a ter maior circulação, todavia, com destaque para a violência, mas colateral ao processo de descolonização, entendendo que,

> [...] descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, cuja originalidade provém justamente dessa espécie de substantificação que a situação colonial secreta e alimenta. O primeiro confronto entre elas se deu sob o signo da violência, e sua coabitação – mais exatamente a exploração do colonizado pelo colono – prosseguiu com o grande reforço de baionetas e canhões (Fanon, 2022, p. 32).

2 Comunicação realizada em 13 de abril de 2022 para o Centro de Estudos Africanos da USP (UNIFESP) pelo canal *YouTube*.

3 Faustino utiliza o termo encruzilhada como episteme, como um elo entre instâncias contraditórias, diversas e não-harmônicas.

Sartre (1961), discute que a libertação só acontece quando extinta a cegueira da intelectualidade europeia, ao assumir as contradições sociais que estavam acontecendo. É uma convocação "Europeus, abri êste livro, entrai nêle", a olharem-se enquanto os escutam discutir a sorte que lhes reservam as feitorias, aos mercenários que defendem essas feitorias.

> Nesse caso, direis, joguemos êste livro pela janela. Por que temos de o ler se não foi escrito para nós? Por dois motivos. O primeiro é que: Fanon vos explica a seus irmãos e desmonta para êIes o mecanismo de nossas alienações; aproveitai para vos descobrir a vós mesmos em vossa verdade de objetos. Nossas vítimas nos conhecem por suas feridas e seus grilhões; é isto que torna seu testemunho irrefutável. Basta que nos mostrem o que fizemos delas para que conheçamos o que: fizemos de nós. Isso é útil? Sim, visto que a Europa está na iminência de rebentar. Mas, direis vós ainda, vivemos na Metrópole e reprovamos os excessos. ',É verdade: não sois colonos, mas não sois melhores do que êles (Sartre *apud* Fanon, 1961, p. 8).

À esta arguição, Sartre (1961), convoca os leitores de "Os Condenados da Terra", à uma reflexão sobre o que está contido no pensamento de Fanon sobre a violência, porque o autor escreve para seus semelhantes denunciando as artimanhas da Europa, afirmando que somente com o enfrentamento é que o colonialismo europeu perderá a posse do continente.

Em suas observações Faustino usa o termo encruzilhada para descrever o(s) lugar(es) onde caminhos (pensamento fanoniano) se encontram, considerando a experiência pessoal / individual do negro e suas experiências social e histórica. A negritude em Fanon passa a ser pensada como um caminho multidimensional que considera essas experiências, sem as quais a emancipação não aconteceria. Mesmo considerando o uso metafórico,

> [...] essa encruzilhada implica na possibilidade de compreensão, mas também de intervenção na realidade, pensando a realidade como síntese de múltiplas determinações, isso significa pensar que o colonialismo, o todo colonial implica um complexo social que só funciona a partir da articulação de um conjunto de instâncias que vai do econômico ao subjetivo, do cultural ao institucional, da produção do conhecimento à produção do cuidado médico. Esse conjunto precisa ser considerado tanto no diagnóstico social, mas também na profilaxia que ele propunha (USP FFLCH, 2022).

Essa episteme, encruzilhada, propõe uma mediação dialética entre os atravessamentos históricos e sociais que desvelam instâncias desde o aspecto econômico ao subjetivo, do cultural ao institucional; "[...] a vida humana é pena de contradições e dilemas sociopsiquicos existenciais [...] que possibilitam

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ampliar a nossa consciência sobre o mundo, a liberdade e a responsabilidade para conosco e com os outros". À essa afirmação Faustino (2023), assevera a impossibilidade de se viver sem conflitos e encaram as próprias contradições, leva o homem a "[...] assumir a responsabilidade pela própria existência".

Ao aproximarmos a leitura do artigo *A prece de Franz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!*, somos levados a pensar que todo aquele que se propõe a analisar as obras de Frantz Fanon, pode fazê-la iniciando por *Pele Negra, Máscaras Brancas* ([1952] 2020).

Dialogando com o existencialismo francês, o pensamento de Fanon sobre os caminhos do negro, é de que existe uma zona do não ser, estéril e árida. "O negro é um homem negro" e "o negro que deseja branquear sua raça é tão infeliz quanto aquele que prega ódio ao branco" (Fanon, 2020, p. 22-23).

Nessa obra, Fanon discute o desejo, a representação visual e a subjetividade do homem negro. Como afirma o autor, "[...] uma tentativa de compreensão da relação negro-branco". Consciente dessa responsabilidade, evidencia a condição do negro frente ao estereótipo criado pelo capitalismo europeu, de que o negro é um negro e só se torna escravo a partir de determinada situação social.

Fanon vai objetar, no entanto, que um ser humano só é negro sobre determinadas relações sociais e não que o negro só é escravo em determinadas relações sociais. Ou seja, o colonialismo cria a figura do escravo, cria também a persona do negro. Considerando-se as condições dos negros, que a obra vem apresentar, vamos encontrar os desafios do autor frente a oposição ao colonialismo europeu.

O colonialismo permite a ideia de humano na metrópole (dentro da Europa), mas que só é viável ao negar essa ideia de humano nas colônias que ela animaliza. O não-europeu não pode aparecer como humano. Ele aparece como bicho, como coisa. Aparece como objeto e não como sujeito, logo, ele aparece como negro. **O ser humano é um ser humano e só em situação colonial que esse ser humano vai ser visto como negro** [grifo nosso].

Bernardino-Costa (2016), em outra margem, faz apontamentos sobre a atuação das lutas e escritos de Fanon pelo viés dos efeitos do colonialismo, como um projeto decolonial de superação da colonialidade.

O negro foi criado pelo branco, é o que afirma Fanon. Ao criar o negro, o branco está dizendo que ele é humano e o outro é negro, em uma relação desumanizadora. Esse encontro com o outro, que não é visto como pessoa, logo como não-humanos cria as tensões de luta antirracista, a não aceitação desse lugar de objeto.

Em seu artigo, Bernardino-Costa discute a epidermização do racismo, a partir do capítulo cinco de *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2020, p. 123-154), onde Fanon expõe sua experiência desditosa ao descobrir-se negro,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

objeto em meio a outros objetos, visto através do olhar do outro – o branco: "Olhe, um negro!", esta frase penetra-lhe esmagadoramente, é a queda da máscara branca. Este corpo negro, que se apresenta, entretanto, sente, vê, age e reflete com consciência sobre o mundo.

É uma questão ontológica:

> O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. Sua metafísica, ou, menos pretensiosamente, seus costumes e as instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contradição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2020, p. 125).

Fanon descreve o ser negro como uma zona do não-ser, ao que Bernardino-Costa (p. 508) corrobora ao dizer que essas zonas são "[...] uma divisão maniqueísta imposta pelo colonialismo".

A imposição da linguagem, apaga a cultura local, e gera o complexo de inferioridade em relação ao colonizador. Essa imposição da linguagem tanto o distancia da sua cultura quanto o aproxima dos valores culturais da metrópole e tanto menos negro será quanto mais rejeitar a sua origem.

Sobre este aspecto Fanon discorre que o negro antilhano[4], em contato com a cultura francesa, absorve suas expressões linguísticas e "[...] aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, inspira extraordinário temor: é preciso tomar cuidado com ele, é um quase branco" (Fanon, 2020, p. 35).

> A constatação de divisões no interior da zona do não-ser permite uma conexão entre as contribuições de Fanon e as recentes discussões em torno do conceito de interseccionalidade. Em outras palavras, as reflexões de Fanon nos permitem pensar como, entre aqueles que habitam essa zona, o desprivilégio racial é vivido de acordo com as dimensões de classe, gênero, sexualidade, cor da pele, nacionalidade etc. (Bernardino-Costa, 2016, p. 509).

A submissão à violência social, a coisificação ou animalização, a humilhação social é uma demonstração de que quando o colonizado sai do "seu lugar", o colonizador o restitui à sua posição, à zona do não-ser, infligindo-lhe a violência física ou simbólica através do seu olhar de não reconhecimento como sujeito.

Para o sujeito negro submetido à opressão, os sujeitos brancos plurais em suas realidades, econômicas, sociais e culturais, são vistos sem máscaras, são uniformes e universais, são vistos pela feição de brancura.

4 O capítulo 1, de Pele Negra, Máscaras Brancas, Fanon se refere ao antilhano que viveu na França.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Quando coisas ordinárias são feitas por negros, elas parecem extraordinárias para estes não-seres. Portanto, estes são lembrados que não participam do mundo dos seres. Por outro lado, a violência física se manifesta de maneira óbvia por meio da força policial no mundo (pós) colonial. Os conflitos são administrados de maneira costumeiramente violenta (Bernardino-Costa, 2016, p. 510).

O olhar do negro é impelido pelo indivíduo branco antes mesmo que o negro perceba a falha do branco e está ausente, mesmo estando presente, é visto somente pela sua fixação no passado e no atraso.

As teses defendidas por Fanon sobre os negros e negritude, e discutidas pelo Professor Deivison Mendes Faustino (UNIFESP) em "Frantz Fanon e as encruzas éticas, políticas e teóricas, e Joaze Bernardino-Costa (2016) com "A prece de Franz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!", são caminhos para diálogos com o conto "Maria" de Conceição Evaristo.

A narrativa de Conceição Evaristo no conto Maria – intertextualidades

... Não é que eu Seja racista...
Mas existe uma História
Que só os NEGROS Sabem contar
... Que poucos podem Entender.
(Éle Semog)

Evaristo, na composição do livro Olhos d'água, nomeia os contos com os nomes de suas protagonistas. As narrativas são compostas por homens, mulheres, trabalhadores, marginalizados, crianças em situação de pobreza, entre outros. Mostram em primeiro plano, a violência sobre os corpos negros; no conto em análise, o corpo negro de Maria.

O conto "Maria" faz parte do livro *Olhos D'Água* (2018), de Conceição Evaristo. O texto narra a história de uma mulher negra de nome Maria, que vive em uma favela, cria os filhos sozinha e trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica. Ao ir embora do trabalho, embarca em um ônibus que é assaltado pelo seu ex-companheiro, pai de um dos seus filhos. Os demais passageiros, ao constatarem que ela foi a única pessoa que não foi assaltada, revoltam-se contra ela, ofendendo-a primeiramente com xingamentos e, por fim, com agressões físicas até a sua "morte".

O enredo relata a violência sofrida por uma mulher que enfrenta uma sociedade cuja prática do preconceito racial vem desde a colonização do Brasil e a educação se embasa no modelo patriarcal. A história evidencia o preconceito,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

racismo e a discriminação existentes contra pessoas de classes sociais menos privilegiadas, que culmina na violência sofrida pela protagonista. Em outras palavras, representa o desprezo e a exclusão tanto direcionados ao gênero quanto à raça, retratados em várias passagens do conto, a exemplo da fala dita com ódio por um dos passageiros do ônibus; "Ouviu uma voz*: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois*" (Evaristo, 2018, p. 41). Como afirma Bernadino-Costa (2016), em consonância com o pensamento de Fanon:

> A corporalidade marca o negro. Estereótipos são ligados inclusive ao negro. Do ponto de vista racista, o corpo negro está preso à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade. Um negro é uma ameaça em potencial, daí o medo da criança. A invenção do negro como um ser inferior o reduz ao silêncio, à não-existência, a nada. O paradoxo da invisibilidade do negro está no fato de ele ser visto. Todavia, ele é visto somente na sua exterioridade a partir de uma sobredeterminação exterior, que o fixou no passado e no atraso. Neste caso, mesmo quando presente o negro está ausente. Não possui individualidade e nem interioridade. Todos os negros são iguais! (Bernadino-Costa, 2016, p. 512).

Desse modo, podemos observar no conto, que a protagonista Maria tem esse corpo negro marcado por estereótipos negativos, uma vez que sofre uma violência explícita e gratuita. A sociedade brasileira que é muito machista desencadeia inúmeras formas de violência contra a mulher. A história de Maria pode ser uma referência a essas violências que tantas "Marias", passam em nossa sociedade. O ser negro ao se autoanalisar, percebe que suas vivências subjetivas oriundas da introspecção podem ser causadas por relações raciais do seu cotidiano ou das relações em sociedade (Fanon, 2020).

> Parcelas da sociedade estão dizendo para você que este é o cenário. As leituras que se fazem dele traz possibilidades em extremos: pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família, para a comunidade (Evaristo, 2018, p. 13).

No conto, a descrição da personagem Maria parada há mais de meia hora no ponto de ônibus, determina uma geografia de espaço de fronteira entre os cenários dos acontecimentos. Registra a distância a ser percorrida até que chegue em sua casa, o outro lado da fronteira; "Se a distância fosse menor, teria ido a pé" (Evaristo, 2018, p. 42), em seu imaginário, pensar a distância é uma invenção do jeito de sobreviver.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A protagonista Maria, parada nessa fronteira, está mediante o fenômeno de humilhação social, vivenciado desde o início da narrativa. Primeiro, ao servir-se das "sobras" da mesa da patroa e posteriormente ao ser acusada de cúmplice dos assaltantes e por fim ao ser agredida fisicamente por alguns dos passageiros.

Essa humilhação social, mantida pela racialização, mantém os negros em comunidades na periferia dos centros urbanos, acumulando vulnerabilidades sociais de uma vida miserável e periférica.

As expressões "Faca laser corta até a vida! (p. 42)"; "Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida (p. 43)"; "Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida (p. 44)", refletem as violências ficcionalizadas por Evaristo, são apresentadas como eixo social na constituição brasileira sob nítida desigualdade racial e social.

A violência descrita no conto, está intimamente relacionada com a descrição da população negra construída pelas relações que estão do lado oposto da fronteira – o lado do ser, como observado na fala de um dos personagens, "Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!...* Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria" (Evaristo, 2018, p. 44). São personagens marginalizados em seu cotidiano, que embrutecem a ponto de violar os seus pares. O silêncio da personagem incomoda, cria desconforto e desconfiança. A cena que descreve a conclusão do conto, resulta em agressão e morte.

> A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: – Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos […].
> [...] Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado (Evaristo, 2018, p. 44).

Essa violência narrada no conto, que é praticada contra os corpos negros, é estruturada nas relações sociais, observando-se as condições que necessitamos para compreender o que permeia o racismo e o preconceito alimentado por séculos e mantido por meio da segregação social, política e cultural e da opressão.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O ideário criado sobre o lugar social do negro como o 'outro' na população branca, é o pensamento de que os povos africanos e os seus descendentes são corpos produzidos sem o 'peso ontológico', são os que habitam a zona do não-ser estereotipados pela civilização europeia e marca as formas de imposição que constituem as representações com base no desfavorecimento social dos negros.

Para Fanon (2020) o negro antilhano, será mais branco na medida em que mais adota a língua dos franceses e de passagem o seu comportamento em relação ao outro. Na passagem da narrativa em que Maria é acusada de cúmplice, temos algo de natureza semelhante: "[...] Foi a única a não ser assaltada. *Mentira, eu fui e não por quê.* Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um **rapazinho negro** e magro (Evaristo, 2018, p. 44) [grifo nosso]". As máscaras brancas tomadas como elevação da condição do não-ser para o ser, são perceptíveis no personagem em destaque.

Recorremos a Djamila Ribeiro, quando apontamos a vulnerabilidade do corpo negro na obra Lugar de Fala (2017):

> Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses "todos" ou quantos cabem nesses "todos"? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou como as feministas negras afirmam há muito: **nomear**. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto (Ribeiro, 2017, p. 25, grifo nosso).

Essa perspectiva mostrada por Ribeiro (2017), indica uma nítida diferença de representação das mulheres negras no cenário de desenvolvimento das políticas públicas para mulheres como um estatuto universal, sem marcar as diferenças que já existem entre as mulheres negras e não negras, dando continuidade ao racismo sem observar o que a autora se refere (p. 25), como "realidade invisível".

O racismo está falando do branco e do quanto sua subjetividade é alienada, do quanto há de desconforto para o branco ao se perceber menos branco por fazer parte de uma população cujas influências negras são maiores do que o imaginário alcança. A mulher negra no percurso de suas atuações em nossa

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

sociedade, representa a maior força de resistência política praticada pela população negra, e esta resistência está principalmente no campo da linguagem e opera nos lares do branco (referimos ao conto) onde desenvolvem suas atividades.

Os cenários violentos descritos na narrativa, nos envolve na desumanidade da ficção. Explorando tempo, lugar, personagens e circunstâncias, Evaristo (2018), a partir de uma cronologia organizada de forma linear, nos apresenta um passado e um presente que se absorvem e se ressignificam de forma individual e coletiva. A autora fala de um lugar ao qual pertence e que ao mesmo tempo lhe pertence e nos convoca a ampliar o olhar numa perspectiva afrocentrada e decolonial.

Considerações

É essencial que tenhamos a compreensão dos discursos que trouxeram representações negativas sobre o povo negro na literatura. Como fenômeno estrutural, está na sociedade e nas instituições. Em uma sociedade socialmente heterogênea, as características físicas e culturais das pessoas têm uma significação social negativa.

Os agentes sociais apresentados por Fanon e discutidos por Bernardino-Costa e Faustino, inseridos nos campos social, político e econômico, mostraram as representações negativas do negro na sociedade, mas também a contraposição a uma hierarquia cultural com o propósito de reverter o espaço ocupado pela cultura dominada.

O poder invisível que determina o lugar social do negro como o 'outro' na população branca, demarca o 'peso ontológico' daqueles que habitam a zona do não-ser estereotipados pela civilização europeia e marca as formas de imposição que constituem as representações com base no desfavorecimento social dos negros.

Percebemos a espessura subversiva da autora Conceição Evaristo no conto Maria, cuja personagem principal, a que dá título ao conto, destaca a sensibilidade para a composição de uma rede de articulação que estimula ao mesmo tempo que ilustra as discriminações da mulher negra e as fronteiras sociais que silenciam essas mulheres, ora pela violência física, ora pela violência da exclusão.

Por fim, a experiência da escrita literária de autores negros, apresentam novos paradigmas pela emergência de mundos oprimidos por séculos de silenciamentos, revelados pela escrita, inscrevendo a / na memória do povo negro a partir do olhar de dentro. O olhar que rejeita as omissões que a literatura lhes impõe.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

BERNADINO-COSTA, Joaze. A prece de Fanon: Oh, meu corpo, faça de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

USP FFLCH – Centro de Estudos Africanos da USP. **Frantz Fanon e as encruzas éticas, políticas e teóricas**. Prof. Dr. Deivison M. Faustino (UNIFESP). YouTube. 13 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rLhy_Zg7GM0&t=5568s. Acesso em: 13 nov. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO III

LITERATURA MEMORIAL INGLESA: relatos da condição humana em Robinson Crusoé[5]

Simone Matia da Silva

Cacoal, RO; 6 de fevereiro de 2024.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Caros leitores, o presente texto *"Literatura memorial inglesa: relatos da condição humana em Robinson Crusoé",* busca analisar os relatos da ficção narrativa do inglês Daniel Defoe, na obra literária inglesa *"Robinson Crusoé: a conquista do mundo numa ilha"*, escrita nas primeiras décadas do século XVIII. A obra relata questões relacionadas à expansão marítima europeia nas américas, a disputa de poderes dos reinados, os conflitos religiosos, bem como, o processo de colonização. Nessa perspectiva, para compreender o enredo, é de suma valia a observação dos entremeios do século XVI ao século XVIII. Esse percurso que envolve o período histórico, o qual faz parte do processo de colonização britânico, com olhares no contexto literário, são expressivos na narração fictícia de Daniel Defoe. Assim, a personagem de Robinson Crusoé, com sua mente desbravadora, aventura-se aos mares nas navegações, o que em um trágico acidente de percurso, o transforma em um náufrago em uma ilha deserta. Tal condição, o faz tecer novos olhares como meio de sobrevivência, desde a construção de sua edificação à plantação para o consumo, colocando-o na condição de náufrago a constituinte de um reinado. Logo, durante os vinte e oito anos que Robinson Crusoé esteve à 'deriva' na ilha, o autor Daniel Defoe aborda em sua ficção narrativa, o conhecimento de mundo adquirido por Robinson Crusoé, o que permitiu constituir sua história de vida, até seu regresso à Inglaterra, como também sua ascensão na vida.

5 O presente texto foi parte integrante para o Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização no Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa, Celso Lisboa (2024), sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Nunes de Jesus, *campus* Cacoal-IFRO, que gerou a contribuição para esse capítulo de livro.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LITERATURA MEMORIAL INGLESA: relatos da condição humana em Robinson Crusoé

Simone Matia da Silva
DOI: 10.24824/978652516319-2.53-74

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

A literatura, via de regra, sempre possui um caráter memorialista em suas narrativas, pois correspondem não apenas a 'vida' das 'personagens', mas detalhes que fazem a verossimilhança entre a ficção e a realidade, tendo como ponto de apoio a língua como suporte material na escrita dos autores – renomados ou não; eis a arte literária.

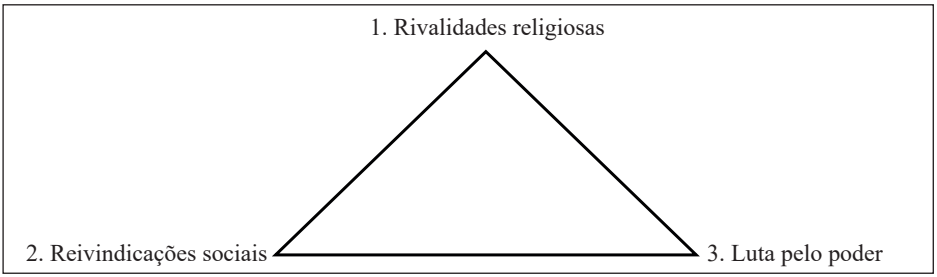
A ficção narrativa em *Robinson Crusoé: a conquista do mundo numa ilha*, do autor Daniel Defoe, foi publicada no século XVIII, mais precisamente em 25 de abril de 1719, na Inglaterra. Assim, na construção de suas narrativas, Daniel Defoe buscava como artista literário, apresentar seus escritos de maneira mais clara possível, sem se preocupar com sua elaboração e revisão. Conforme aponta Burgess (2006, p. 184): "Em *Robinson Crusoé,* cujo encanto sobre os jovens nunca morrerá, o fascínio reside na simples enunciação dos fatos que são bastante convincentes" [grifos do autor]. Embora não seja a realidade do autor, este buscou retratar de maneira envolvente e simples, a narrativa do romance.

Para compreender a proposta do autor em sua narrativa, torna-se imprescindível um diálogo sobre o período histórico que envolve o processo de colonização dos Europeus, em relação às Américas entre os séculos XVI e XVIII. De acordo com Zotz (1997, p. 3):

> No século XVII, a Inglaterra passou por um longo período de revoluções: havia muitas disputas pelo poder; reis sucediam-se no trono em curtos espaços de tempo; o povo fazia reivindicações sociais; e, para completar, eram grandes as rivalidades religiosas.

As revoluções influenciaram não somente a Europa, como também os demais continentes. Essa sucessão de revoluções, podem ser representadas pela figura abaixo:

Figura 1 – Composição da Tríade das Revoluções na Inglaterra do século XVII



Fonte: Silva, 2024.

Conforme representação da tríade no gráfico acima, temos *1. Rivalidades religiosas*, que compreendiam o clero representado pela Igreja Católica, e as sucessões de religiões como os Protestantes e Anglicanos; *2. Reivindicações sociais*, que são representadas pelo povo em busca de melhorias na condição salarial e de trabalho; e, *3. Luta pelo poder*, constituída pela nobreza, a qual buscava a ascensão comercial e a luta pelo poder.

A ficção narrativa de Robinson Crusoé, destaca sua origem em meio a Inglaterra do século XVII e XVIII e, sua posição social na tríade da pirâmide. Para Lisboa (1991, p. 27): "O personagem, como o autor, é um espírito pragmático que acredita firmemente no progresso [...]", o que torna o tema romântico tratado de forma realista, e a narrativa flui em todo o livro. Na fala de Robinson Crusoé, de acordo com Flanksman (2004, p. 29):

> Nasci no ano de 1632, na cidade de York, de uma família boa, embora não original daquela área, sendo meu pai um estrangeiro de Bremen, que se estabeleceu primeiro em Hull. Acumulou boa fortuna com o comércio e, deixando esse ofício, instalou-se depois em York, onde se casou com minha mãe, cuja família chamava-se Robinson, muito boa família daquela região, ao que devo meu nome de Robinson Kreutznaer; todavia, devido à corrupção costumeira das palavras na Inglaterra, somos hoje chamados, melhor, nós mesmos nos chamamos, e nos assinamos, Crusoé, como meus companheiros sempre me chamaram. Tive dois irmãos mais velhos, um dos quais chegou a tenente-coronel de um regimento inglês de infantaria em Flandres, comandado inicialmente pelo famoso Coronel Lockhart, e foi morto na batalha perto de Dunquerque contra os espanhóis.

Observa-se no trecho citado, a típica família de classe média em busca de melhorias de condições de vida, no que tange a ascensão social. Período marcado pelas grandes navegações e pelo mercantilismo. Segundo Arruda e Piletti (1999, p. 161), o capitalismo comercial e industrial:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

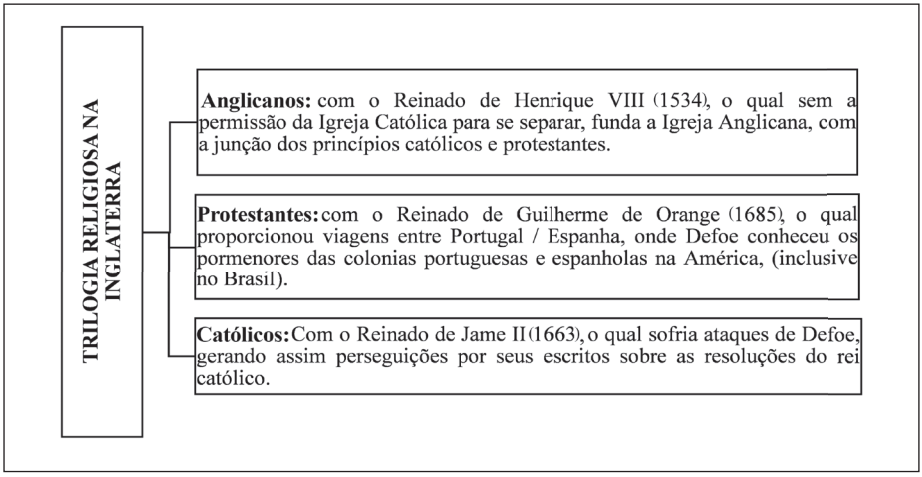
> Estende-se do século XVI ao XVIII. A denominação comercial se relaciona ao fato de existir preponderância do capital mercantil sobre a produção. A maior parte do lucro concentrava-se nas mãos dos comerciantes, intermediários entre o produtor e o consumidor. O capital acumulado na circulação de mercadorias é investido na produção; o capital passa então a dominar o conjunto da produção, distribuição e circulação de riquezas.

É com essa visão, que Robinson Crusoé parte em busca de desbravar o mundo. Com esse ponto de vista do europeu, em ser o centro do mundo e com o dever de colonizar, uma vez que, se concebe como uma inteligência e cultura 'superiores', no intuito de 'civilizar' o continente americano. Como aponta Cevasco; Siqueira (1993, p. 43):

> [...] Defoe nos mantém presos ao estilo documental com que narra as aventuras de um náufrago numa ilha deserta. [...] Robinson Crusoé pode ser visto como a personificação da crença, tão difundida no século XVIII, nos poderes da razão e da vontade humana.

Nessa perspectiva, as questões religiosas desempenharam influências na maneira de conduzir os ideais europeus. Podemos observar, no organograma da figura abaixo da Trilogia Religiosa na Inglaterra:

Figura 2 – Linha do Tempo da Trilogia Religiosa na Inglaterra do século XVI ao XVIII



Fonte: Silva, 2024.

Os conflitos religiosos foram marcados pelas disputas de poder. A Espanha era o principal país mercantilista, porém havia um grande interesse da

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Inglaterra em ocupar o império colonial dos espanhóis. O casamento do inglês Henrique VIII com a espanhola Catarina de Aragão, permitiu a aliança com a Espanha, fato que mais tarde, para que a Inglaterra se destacasse nessa corrida comercial, o Rei Henrique VIII precisaria romper seu casamento, uma vez que a Rainha Catarina de Aragão não havia lhe dado filhos para a sucessão do trono.

Assim, após a negação de seu pedido de divórcio pela Igreja Católica, para casar-se com a dama da corte Ana Bolena, Henrique VIII rompe suas relações com Roma. De acordo com Cáceres (1988, p. 102):

> Em 1531, o rei fez-se proclamar parlamento **protetor da Igreja inglesa**, o que significava que as rendas da Igreja iriam para o tesouro real. O clero inglês, salvo raras exceções, entregou a chefia ao rei, que obteve assim a anulação de seu casamento [grifos do autor].

Os caminhos norteados pelo Rei Henrique VIII, deu origem a então Igreja Anglicana, como aponta Cáceres (1988, p. 102): "[...] que, doutrinária e hierarquicamente, não apresentava diferenças em relação à Igreja romana, a não ser pelo fato de que seu chefe era o rei da Inglaterra", o que garantiu sua manutenção durante seu reinado.

O século XVIII, teve suas marcas com a Revolução Gloriosa, com destaque para o compromisso entre a burguesia inglesa e os grandes proprietários rurais, que foi marcada pelo reinado de Guilherme de Orange na Inglaterra, posto que, de acordo com Cáceres (1988, p. 131): "[...] seu exército formado por holandeses e protestantes ingleses, com a justificativa de restaurar a liberdade constitucional e proteger os protestantes", permitiu maior integração e expansão da agricultura moderna nas indústrias nascentes.

Com as afinidades religiosas alinhadas, segundo Cáceres (1988, p. 131): "A burguesia, aliada dos proprietários rurais, passou a exercer diretamente o poder político através do parlamento. Estavam criadas as condições políticas para o surgimento da Revolução Industrial e para o desenvolvimento do capitalismo, [...]". É com esse intuito, que Robinson Crusoé se coloca diante de sua busca pela conquista de espaço territorial e ascensão social, enquanto desbravador.

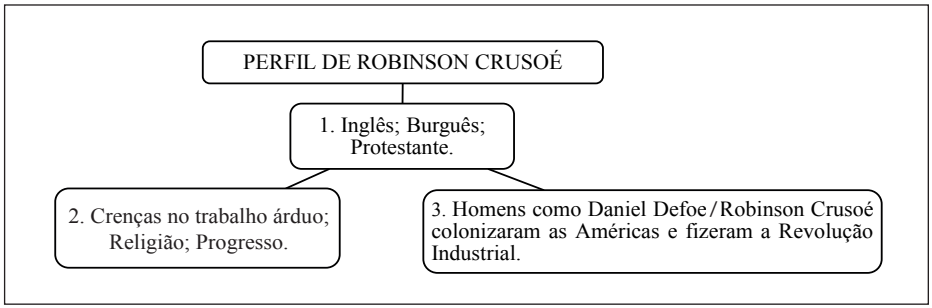
O percurso religioso entre os católicos-protestantes-anglicanos, permitiram o direcionamento dos escritos de Daniel Defoe na ficção narrativa de Robinson Crusoé, uma vez que, transcreve nas características propostas para a construção de sua personagem, os seus anseios.

A trajetória religiosa e dos reinados na Inglaterra, foram essenciais para a formação da personagem de Robinson Crusoé, proposta pelo autor Daniel Defoe. Conforme é possível observar, na visão do contexto literário, vejamos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

o proposto no organograma as especificações na constituição da personagem, por meio da figura a seguir:

Figura 3 – Perfil de Robinson Crusoé na ficção narrativa de Daniel Defoe



Fonte: Silva, 2024.

Assim, a posição advinda das características nacionalista, burguesia e religiosa, transcritas no perfil *1. Inglês; Burguês; Protestante,* para a personagem de Robinson Crusoé, de acordo com Mondaini (2012, p. 120): "Os Protestantes na condição de mão de obra ou de donos de capitais, [...] À medida que se foi estendendo a influência da concepção de vida puritana [...] ela favoreceu o desenvolvimento de uma vida econômica racional e burguesa". Ficam assim, caminhos abertos para a mentalidade coletiva, com espaços ilimitados para a ação humana no mundo material.

A (re)estruturação na narração fictícia do náufrago na ilha, é posta em evidência em sua fala, o que permite ações que saem do ócio para o progresso em suas atividades cotidianas, conforme o proposto pelo perfil *2. Crenças no trabalho árduo; Religião; Progresso,* por meio da transformação revolucionária liberal.

Em consonância, tem-se no perfil *3. Homens como Daniel Defoe / Robinson Crusoé colonizaram as Américas e fizeram a Revolução Industrial,* o processo revolucionário inglês, que se mostrou como modelo de transição para o capitalismo industrial, de acordo com os apontamentos de Mondaini (2012, p. 120):

> [...] primeiramente de forma violenta, em 1640, logo depois, em 1688, de maneira conciliatória. Ao término de quase um século de lutas entre rei e Parlamento, com a solução monárquica constitucional, foi criada a condição primordial para o crescimento econômico de orientação capitalista – a estabilidade política sob nova direção de uma classe burguesa que toma para si o poder estatal, fortalecendo-o nas suas relações internas com outras classes sociais e nas suas relações externas com outras nações.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Após a definição do perfil de Robinson Crusoé, surge então, a construção da narrativa de Daniel Defoe, o qual se inspira na história verídica do marinheiro escocês, que por volta de quatro anos viveu isolado na Ilha de Juan Fernandez / Caribe.

Portanto, tem-se a terra que era tratada como instrumento de ócio e herança, para uma terra observada como meio de troca, ou seja, uma mercadoria. Com esse olhar, Robinson Crusoé, lança-se para a construção de uma nova forma de subsistência, com a visão de uma terra como fonte de obtenção de lucros.

Metodologia

O presente texto é uma revisão da literatura, a qual foi organizada de modo a analisar as relações entre a obra da literatura inglesa *Robinson Crusoé: a conquista do mundo numa ilha* do autor Daniel Defoe e suas implicações históricas com base no processo de colonização dos europeus em relação ao continente americano.

Para alcançar o proposto, tornou-se necessário a leitura da obra, a qual foi publicada nas duas primeiras décadas século XVIII, que trouxe resquícios do século XVII, pelo fato do autor ter nascido nesse século. Assim, observou-se as relações que se davam na ficção narrativa de Daniel Defoe, juntamente com os apontamentos históricos que marcaram o processo das grandes navegações, bem como a colonização de novos territórios.

Logo, por meio das análises, é possível identificar o percurso contido na ficção narrativa que envolveram do período de colonização à sua constituição literária, nos olhares do autor Daniel Defoe. Por meio desse contexto, buscou-se identificar as marcas narrativas e os elementos históricos pertinentes à época, os quais constituíram o romance inglês e sua relevância para a Literatura Inglesa.

Discussão

Fear of danger is the thousand times
more terrifying than danger itself
(DEFOE, Daniel; Robinson Crusoé, 1719).

É importante ressaltar que a presente literatura memorialista em *Robinson Crusoé* parte em busca de desbravar o desconhecido, com bravura e sem medo, como aponta a citação de abertura do título, ao qual será abordado nessa análise. Conforme Flanksman (2004, p. 32), sem aviso prévio: "[...] no

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

dia 1º de setembro de 1651, embarquei num navio que rumava a Londres". O mar agitado, com ondas intensas abala a embarcação, ocorre assim o inesperado, o naufrágio que o direcionou para aportar na costa de Winterton Ness, levando-o a uma longa caminhada para Yarmouth. Isso posto, com paradeiro em Londres, conhece um capitão que viajava regularmente para a Guiné, nas costas da África, onde ruma para nova viagem, na expectativa do regresso a Iorque. As surpresas da navegação, não poderiam deixar a viagem de Robinson Crusoé à deriva. Ainda perto das ilhas Canárias, foram surpreendidos e perseguidos por um pirata turco que vivia em Salé, no Marrocos. Assim, conforme Flanksman (2004, p. 39), após os embates foram abordados:

> [...] para resumir essa triste passagem da nossa história, nosso navio acabou incapacitado, três de nossos homens morreram e oito ficaram feridos, ao que fomos obrigados a nos render, sendo todos aprisionados e levados para Salé, um porto dominado pelos Mouros.

Nessa linha de raciocínio, após capturado, houve a necessidade do plano de fuga rumo à liberdade. Robinson Crusoé mostrou-se bom pescador, e, sob o comando de seu novo dono e a vigilância do árabe Xury, saía em busca do pescado, o que permitiu planejar sua fuga com destreza. De acordo com Zotz (1997, p. 14):

> Uma vez fora do alcance de seus olhos vigilantes, saquei uma das espingardas do esconderijo e, mirando o peito de Xury, rendi-o sem resistência. [...] O objetivo era alcançar o rio Gâmbia, ou o Senegal, na África, ou algum lugar perto do arquipélago de Cabo Verde, em pleno oceano Atlântico, onde esperava encontrar barcos europeus. Sabia que os navios que rumavam para guiné, para o Brasil e para as Índias costumavam passar por essa região.

E assim o fez, rumo à sua liberdade, onde foi recolhido pelo capitão de um barco que rumava para o Brasil. Após vinte e dois dias de viagem, aporta na baía de Todos os Santos, a qual Robinson Crusoé fixou-se na colônia e naturalizou-se português. Em terras brasileiras, Robinson Crusoé adquire posses e passa a desenvolver o cultivo de plantações. Mas a estabilidade não afasta de sua mente o espírito desbravador. Recebeu a proposta de buscar escravos negros na África, e assim a aceitou, como aponta a narrativa, segundo Flanksman (2004, p. 54):

> E assim, o navio aparelhado e o carregamento concluído, tudo segundo meu acordo com os sócios da viagem, subi a bordo em má hora, no dia 1º de setembro de 1659, os mesmos dia e mês em que, oito anos antes,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

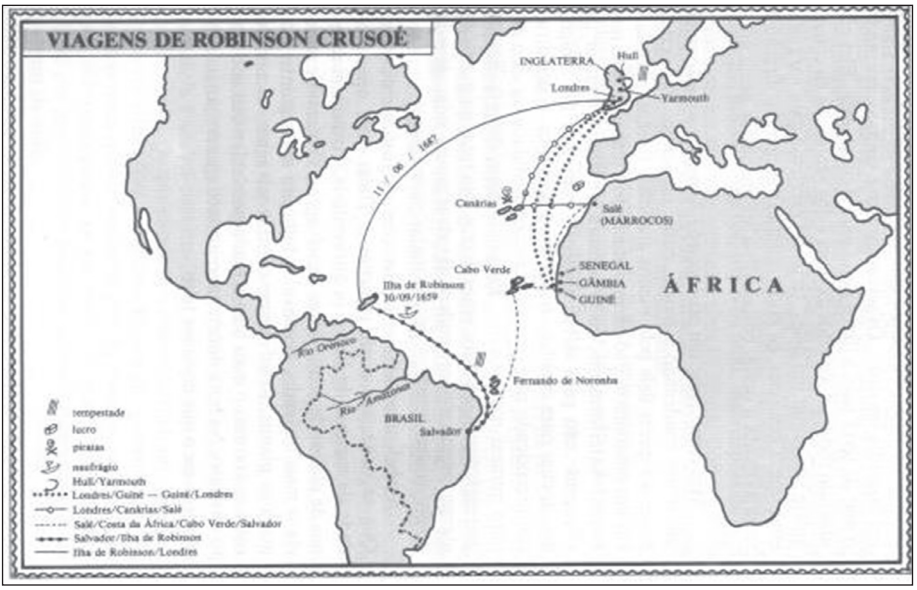
> eu deixara meu pai e minha mãe em Hull, rebelando-me contra a sua autoridade e me deixando levar estupidamente por meu próprio interesse.

Isso posto, a presente decisão, natural aos navegadores que buscavam a descoberta de uma nova vida, caminhos naturais para aqueles que se aventuravam nas grandes navegações, as quais marcaram o desenvolvimento do continente europeu – perceberam que era notório observar que, a expansão marítima europeia, deu-se de forma diversificada entre os espanhóis, os portugueses e os ingleses. Na contextualização histórica, conforme expõe Arruda; Piletti (1999, p. 203):

> Com os espanhóis e portugueses concentrados na América Central e do Sul, os ingleses se dedicaram à exploração da América do Norte, o que passaram a fazer depois das viagens exploratórias de Giovane Caboto, um italiano radicado em Londres, que chegou à Terra Nova, no Canadá, em 1497. A colonização dos ingleses na América do Norte teve em algumas áreas caráter ocupacional (povoamento), devido a vários fatores de ordem política, religiosa e social.

As rotas acima mencionadas na expansão marítima europeia, não poderiam deixar de ser diferentes na trajetória de Robinson Crusoé. Podemos observar no mapa de suas viagens abaixo, de acordo com Zotz (1997, p. 70):

Figura 4 – Viagens de Robinson Crusoé



Fonte: DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**: a conquista do mundo numa ilha. Adaptação de Werner Zotz. São Paulo: Scipione, 1997. p. 70. (Série Reencontro).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sendo assim, observa-se que, de acordo com o mapa, podemos identificar a similaridade com que os europeus se lançaram aos mares em busca dos caminhos das Índias, mas como conta a história, caminhos estes que rumaram para o descobrimento das Américas. De acordo com Campos (1999, p. 34):

> [...] contando com treze navios e 1200 homens, sob o comando de Pedro Álvares Cabral. A nova expedição, que zarpou em 9 de março de 1500, deveria consolidar e ampliar as posições do comércio português em terras asiáticas. [...] No dia 22 de abril os portugueses avistaram uma terra desconhecida, por eles chamada de Ilha de Vera Cruz.

Não por acaso, os caminhos de Daniel Defoe, na ficção narrativa de Robinson Crusoé se entrecruzaram, fato esse, que veremos mais adiante, quando o autor expõe sua relação com a coroa portuguesa e espanhola durante sua vida na Inglaterra. Logo, nesse viés, o autor Daniel Defoe buscou retratar, os percursos de expansão territorial britânico, por meio do processo de colonização, dentro do contexto literário na produção de sua obra. Caminhos esses, que destacam as navegações europeias no continente americano, com enfoque para a conquista dos novos territórios.

Outrossim, segue a vida do náufrago, e como meio de sobrevivência, a necessidade dos aprendizados sobre o desconhecido por meio do senso comum. Os ensinamentos de seus ancestrais na observação da vida cotidiana, seriam essenciais em seu novo território. Estava Robinson Crusoé na Ilha, o que exigiu o reconhecimento da área para melhor se instalar. Assim, como aborda, de acordo com Flanksman, (2004, p. 62-63), ao relatar que:

> [...] a ilha onde eu me encontrava não tinha plantações e, o que percebi por muitos sinais, era desabitada, exceto por animais selvagens: dos quais, todavia, não avistei nenhum. Entretanto, vi uma abundância de aves, mas não conhecia suas espécies, e nem quando as matei soube dizer quais serviriam ou não para comer. [...] Dando-me por satisfeito com essa descoberta, voltei até minha jangada e me pus a trabalhar no transporte da carga para terra firme, que me tomou o resto daquele dia. [...] Agora comecei a pensar que ainda poderia retirar do navio muita coisa que me seria útil, especialmente parte do cordame e das velas, e mais outras coisas que conseguisse trazer para a terra;

Surge então, as possibilidades de ‘como’ sobreviver em uma ilha não habitada por seres humanos. O náufrago inglês, esteve na ilha por exatos vinte e oito anos, o que permitiu observar as estações, como os períodos de chuva e estiagem. Após observações, Robinson Crusoé, chegou as seguintes conclusões, como aborda Flanksman (2004, p. 66):

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Ponderei várias coisas de que iria precisar naquela situação. Primeiro, a salubridade do ponto e a proximidade da água doce, como já mencionei. Segundo, a proteção do calor do sol. Terceiro, o abrigo contra criaturas selvagens, fossem homens ou feras. Quarto, uma vista para o mar, para que, se Deus enviasse algum navio ao alcance dos meus olhos, eu não prejudicasse em nada o benefício da minha salvação, que ainda não me dispunha a banir das minhas expectativas.

Eis que estava apto a garantir sua sobrevivência na ilha, a 'Ilha de Robinson Crusoé', como o náufrago nomeou. A ilustração, por meio das aberturas semânticas que sugere, a diferença que permite identificar o 'novo Robinson Crusoé'. De acordo com Bertrand (2003, p. 67):

> Quaisquer que sejam os percursos em questão, eles remetem sempre à figura do sujeito, a seu corpo que age e a seu "ser" que sente: a figuratividade não é então nem cenário, nem ornamento, nem simples figuração do real, ela se insere precisamente numa relação constitutiva como ator que ela transforma [grifos do autor].

Com a 'nova vida', organizar a rotina tornou-se essencial para as atividades na ilha, como exemplo temos, conforme Flanksman (2004, p. 82): "Hoje de manhã comecei a organizar meus horários de trabalho, a hora de sair com a minha espingarda, a hora de dormir e a hora de diversão, por exemplo". Sentia-se instalado e preparado para ações diárias! Logo, a personagem segue em busca de condições para manter-se na ilha. De acordo com Flanksman (2004, p. 91), vários foram os feitos, como podemos observar na citação:

> Fabriquei uma longa linha de pesca com fios de corda, mas não tinha anzol. [...] Trabalhei nos destroços, retirei deles vários cravos grandes de ferro e outras ferragens, trabalhei muito e voltei para casa extenuado. [...] Fui todo dia até os destroços, retirei muitas peças de madeira e tábuas ou pranchas, e de duzentas a trezentas libras de ferro. [...] A essa altura, já tinha recolhido vigas, pranchas e ferragens suficientes para ter construído um bom barco, caso soubesse fazê-lo; e também juntei, em várias ocasiões e em pedaços de tamanho variado, quase cem libras de chumbo para a espingarda.

Robinson Crusoé, por sua vez, estava em posse de matéria prima e dos recursos da civilização para permanecer na ilha, com a construção de sua 'casa', utensílios domésticos e de caça, plantação para que pudesse realizar a colheita e armazenar alimentos para o consumo diário, como meio de sobrevivência. A visão macro da personagem, por meio dos olhares de Daniel Defoe, no entanto, apresenta o quão grandioso é seu enredo em conjuminar

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

seu conhecimento de mundo no processo de emancipação enquanto ser humano. Os relatos do náufrago, por meio da análise literária no processo de colonização, tiveram como pressupostos as grandes navegações, que se mostram concatenadas na constituição da obra literária.

Conquanto, tais percursos memorialistas, faz com que a história entre os continentes europeu e americano se interliguem de maneira universal, mesmo sendo advinda do ponto de vista individual do autor, o qual expõe as relações evolutivas da espécie humana na terra. Outrossim, evidenciar essa cosmovisão, na condição literária, torna-se essencial para o aprendizado histórico-literário na composição sociocultural da humanidade. Assim, durante o período em que esteve na ilha, Robinson Crusoé construiu duas edificações, as quais nomeou de 'casa de campo' e 'caverna'. Na descrição de Flanksman (2004, p. 141), a personagem destaca:

> O leitor precisa entender que a essa altura eu possuía, por assim dizer, duas propriedades na ilha: uma era a minha pequena fortaleza ou tenda, com a muralha em volta e protegida pela face de pedra da montanha, e tendo às costas a caverna, que a essa altura eu havia ampliado e convertido em várias divisões, ou furnas, uma dentro da outra.

Tem-se então, a edificação de um reinado, onde o rei era o jovem-náufrago-sonhador, Robinson Crusoé. As plantações permitiam seu sustento, conforme Flanksman (2004, p. 141-142), na ilha "[...] tinha minha sede campestre, onde agora também contava com uma plantação razoável. [...] Ali ao lado eu mantinha meus cercados para a criação ou, melhor dizendo, minhas cabras". Isso posto, a vida seguia, com os feitos do dia a dia em busca de subsistência e conforto, para Robinson Crusoé, como aponta Flanksman (2004, p. 142): "[...] eu sabia que manter uma criação de animais domesticados assim à mão me garantiria um suprimento vivo de carne, leite, manteiga e queijo enquanto eu vivesse naquele lugar, mesmo que fosse por mais quarenta anos [...]".

Todavia, dia após dia, Robinson Crusoé se postava ao mar, na esperança de avistar um navio que pudesse resgatá-lo. Quando surge um náufrago, que parte em sua direção. A necessidade da comunicação era expressiva, nos relatos de Flanksman (2004, p. 176-177):

> Quando me avistou, veio correndo em minha direção, tornando a se estender no solo com todos os sinais possíveis da gratidão mais humilde, fazendo muitos gestos exagerados de demonstração. [...] Percebi muitas coisas do que me dizia, e dei a entender que ficava muito satisfeito; dali a pouco comecei a falar com ele, e a ensinar-lhe a falar comigo. Primeiro, dei-lhe a saber que seu nome seria Sexta-Feira, o dia em que

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> eu tinha salvado a sua vida; dei-lhe este nome em memória da data. Ensinei-lhe também a me chamar de "amo", dando a entender que era este o meu nome.

Pode-se perceber no trecho da narrativa, a forma pela qual Robinson Crusoé se coloca como colonizador, ensinando-lhe a sua língua, como chamá-lo e servi-lo. Sexta-Feira tornou-se seu fiel companheiro, inicia-se assim, o processo de 'alfabetização' como expõe Flanksman (2004, p. 179), ao destacar: "[...] ele me trazia grande satisfação, e me empenhei em lhe ensinar tudo que servisse para torná-lo útil, habilidoso e prestativo; mas especialmente a falar e entender quando eu falava, e ele era o aluno mais dotado [...]".

Sobre os caminhos da escravidão, Arruda e Piletti (1999, p. 200) explicita que:

> O escravo africano era considerado por muitos como simples mercadoria. Chegando em terras americanas, era exibido em entrepostos comerciais, para o exame minucioso dos compradores. Estes evitavam comprar pessoas da mesma tribo ou da mesma família. [...] Os senhores mantinham vigilância permanente sobre eles.

A postura de Robinson Crusoé, diante de Sexta-Feira mostrou-se diferente, pois a personagem buscou transmitir todo o seu conhecimento, por meio dos ensinamentos diários, bem como demonstrar sua afeição. Esse processo de interação verbal, são determinantes para a realização da intenção verbal. Assim, temos o que Koch (2007, p. 15-16) propõe:

> Em resumo: A linguagem é uma forma de atividade e, assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral, e, mais especificamente, como uma atividade humana. Como tal, toda atividade verbal possui, além da **motivação,** um **conjunto de operações,** que são próprias do sistema linguístico e que representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um **objetivo final,** que como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico [grifos da autora].

No decorrer da escrita da ficção narrativa de Daniel Defoe, fica evidente a importância do ato comunicacional e o quanto ele permite a interação entre os interlocutores, para compreender e fazer-se compreender. Conforme podemos observar em Flanksman (2004, p. 181):

> Tendo-lhe dado de comer assim carne cozida e um caldo, resolvi no dia seguinte regalar meu Sexta-Feira assando um pedaço do cabrito, [...] Foi o ano mais agradável de toda a vida que tive naquele lugar; Sexta-Feira

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> começou a falar bastante bem e a entender os nomes de todas as coisas que eu tinha ocasião de lhe pedir, e de todos os lugares aonde precisei mandar que fosse, e conversava muito comigo, [...] sua franqueza simples e sem fingimento se revelava mais a cada dia, e comecei na verdade a amar essa criatura e, de seu lado, acredito que ele me amasse mais do que jamais tinha sido possível amar qualquer outra coisa.

A integração entre Robinson Crusoé e Sexta-Feira demonstrou-se mútua. Porém, Sexta-Feira portou-se como bom e fiel servil, durante o percurso que conviveu na companhia de Robinson Crusoé. Nos apontamentos de Bertrand (2003, p. 83): "O sujeito do discurso é então concebido como uma instância em construção, sempre parcial, incompleta e transformável, que apreendemos a partir dos fragmentos do discurso realizado". Essas características, podem ser observadas na postura de Sexta-Feira e sua relação com Robinson Crusoé. Dessa feita, atento, e na expectativa do regresso, o inesperado aconteceu. Certo dia, surge uma embarcação, descrita por Sexta-Feira, conforme aborda Flanksman (2004, p. 195):

> "Ó Amo! Ó Amo! Ó tristeza! Ó ruim!". "O que houve, Sexta-Feira?", perguntei. "Ali, mais adiante", disse ele, "uma, duas, três canoa! Uma, duas, três!" Pela maneira como ele falava, imaginei que seriam seis mas, perguntando melhor, descobri que eram apenas três mesmo [grifos do autor].

Logo, aproximaram-se e com o contato passaram a habitar a ilha na companhia de Robinson Crusoé e Sexta-Feira.

Nesse viés, Robinson Crusoé sente-se o próprio rei, sua ilha esteve da forma que sempre ansiou. Podemos constatar na narrativa de Flanksman (2004, p. 202):

> Minha ilha estava agora bastante povoada, e eu me considerava muito rico em súditos. E era uma reflexão alegre que muitas vezes eu fazia, como eu de fato parecia um rei. Em primeiro lugar, toda a terra era de minha propriedade, de modo que eu tinha sobre ela um direito inquestionável de domínio. Segundo, meu povo era perfeitamente submisso: eu era senhor e juiz absoluto, todos deviam as vidas a mim e por mim se dispunham a sacrificá-las, se preciso fosse.

Do ponto de vista da análise literária, Robinson Crusoé atribui valor para sua ilha. De acordo com Barthes (1993, p. 57), visto que: "[...] a História é sobretudo diacrônica (sucessão de acontecimentos)". E nessa sucessão de acontecimentos, a personagem passa a atribuir valores que solidificam sua

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

existência na ilha, por meio das conquistas de seu legado. Assim, é chegado então, o ápice de seu reinado, composto pelas suas edificações, plantações, súditos fiéis, prontos para se organizarem em busca do regresso à terra da qual saíra para desbravar o desconhecido. A partir desse momento, começam a planejar a partida da ilha para a Inglaterra.

Diante das abordagens acima especificadas pela essência das lembranças e das ações vividas e pormenorizadas na ilha – anos a fio foram os dias de Robinson Crusoé; haveria então o momento de retornar à sua 'civilização' de partida!? Após anos de contagem de chuvas e estiagens, a personagem tem a possibilidade de sonhar com o regresso para a sua terra natal, Hull. Assim, começa então, o planejamento para a navegação do retorno. Conforme Flanksman (2004, p. 221):

> O Capitão tinha agora pela frente apenas a dificuldade de aparelhar seus dois botes, tapar o rombo no casco de um deles e guarnecer os dois. Nomeou seu passageiro para o comando de um deles, com quatro outros homens; e ele próprio, seu Imediato e mais seis homens embarcaram no outro.

Em pouco tempo organizaram-se na embarcação para seguir viagem.

Grande foi a espera por esse momento, mas chegado o dia, Robinson Crusoé e sua tripulação estavam preparados para a nova viagem, a qual marcaria o fim de um início que durou vinte e oito anos, período em que esteve na ilha. De acordo com Flanksman (2004, p. 226):

> Quando fui embora da ilha, levava a bordo, como relíquias, o gorro que tinha feito de pelo de cabra, meu guarda-sol e meu papagaio. [...] E assim deixei a ilha, no dia 19 de dezembro, como descobri pelo diário de bordo do navio, do ano de 1686, ao cabo de vinte e oito anos, dois meses e dezenove dias; tendo sido libertado desse segundo cativeiro no mesmo dia do mês em que tinha fugido pela primeira vez, no barco, dos Mouros de Salé.

De certo, sua chegada à Inglaterra foi marcada por (re)encontros de (des)conhecidos. Seus pais haviam falecido, havia duas irmãs que ainda não conhecera e dois filhos de seu irmão que havia falecido também. A vida de Robinson Crusoé a partir de então, adaptava-se ao (re)começo. Durante o período marcado pelas grandes navegações marítimas, conforme descreve Daniel Defoe em sua ficção narrativa, tem-se os relatos pela personagem de Robinson Crusoé, o qual representa esse percurso histórico de grande parte dos colonizadores. Tais contextos literários e memorialistas permite compreender a forma pela qual se deu a evolução das colônias e dos continentes

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

europeu e americano. As lutas travadas nos mares, as disputas por territórios e o desenvolvimento da linguagem humana, mostraram-se essenciais para o aprimoramento cultural e ideológico.

Outrossim, compreender o conhecimento adquirido pela personagem, descritos na ficção narrativa de Daniel Defoe, nos reporta ao papel da interação comunicacional exposto por Koch (2007, p. 32) na constituição do sujeito:

> O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os "modelos cognitivos" socioculturalmente determinados e adquiridos pela experiência) [grifos da autora].

Ainda em suas aventuras, Robinson Crusoé, em viagem para Lisboa, buscou notícias de suas terras no Brasil, as quais foram satisfatórias, uma vez que, suas posses foram administradas pela coroa portuguesa. Logo, seu legado permaneceu em constante evolução, como descreve Flanksman (2004, p. 227):

> Quando cheguei a Lisboa, indaguei até encontrar, para minha especial satisfação, meu velho amigo, o Capitão do navio que primeiro me recolheu no mar, ao longo da costa da África. [...] diante da crença geral de que eu estava perdido e tinha me afogado no mar, meus representantes tinham entregue o relatório da renda da minha parte da propriedade ao Procurador Fiscal, que se apropriou dela para o caso de eu nunca vir a reclamar meus ganhos: um terço ia para a Coroa e dois terços para o Mosteiro de Santo Agostinho, para ser gastos em benefício dos pobres e na conversão dos Índios à fé católica; mas se eu aparecesse, ou alguém se apresentasse em meu nome, para reclamar o legado, ele seria devidamente restituído.

Com seus bens em mãos, decidiu vender suas propriedades no Brasil e seguir sua vida, tal qual como seus pais sonhara, conforme narra Flanksman (2004, p. 244): "Pois primeiro me casei, nem em desvantagem nem para minha insatisfação, e tive três filhos, dois meninos e uma menina". Mas a morte de sua esposa e o retorno de seu sobrinho para a Espanha, fez com que Robinson Crusoé regressasse aos mares "[...] embarquei como passageiro em seu navio, como mercador por conta própria, rumo às Índias Orientais. Isso no ano de 1694". Sendo assim, pelo contexto literário, pode-se inferir que, 'novas histórias' surgiriam, posto que, o perfil desbravador de Robinson Crusoé, seguiria a fio pela conquista e demarcação de novos espaços, novas culturas e a disseminação visionária, típica dos colonizadores europeus.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Considerações

A ficção narrativa de *Robinson Crusoé: a conquista do mundo numa ilha*, clássico da literatura inglesa, de Daniel Defoe buscou retratar na visão do náufrago, todo o seu percurso durante os momentos em que esteve na ilha. No decorrer do enredo, foi possível observar a destreza do autor em elucidar os contextos históricos, que nortearam as grandes navegações dos europeus em busca de colonizar o continente americano. Assim, a perspicácia atribuída à personagem de Robinson Crusoé, denota sua jovialidade sonhadora em busca de desbravar o desconhecido e utilizar das 'artimanhas', como meio de sobrevivência. Estratégias estas, que garantiram a sua vida durante os vinte e oito anos em que esteve ausente da Inglaterra.

É notória a preocupação de Daniel Defoe, em retratar as peculiaridades vividas pelas embarcações durante as navegações que marcaram a expansão marítima, bem como os desafios enfrentados pela tripulação diante dos piratas, que estavam sempre a bordos para saquear. A narrativa ficcional, transparece com maestria o espaço hierárquico clássico que permeia a sua realidade e a sua representação poética.

Ao trazer Robinson Crusoé como marinheiro-náufrago, e o fato da personagem ser representada por sua ascensão social, mas também em busca de aventuras, deixa explícito os ideais colonizadores dos europeus. Tal posição, evidencia-se na praticidade em lidar com as intempéries do período em que esteve na ilha, na forma de condução ao se impor aos seres que se tornaram 'súditos' e 'colonizados' por Robinson Crusoé. Assim, podemos elucidar o quão substancial pode ser o conhecimento de mundo para a subsistência do ser humano, em um ambiente que exige dele conhecimentos prévios para sua sobrevivência. E, como o europeu depreende à sua maneira de ver o todo, na perspectiva evolucionista da colonização, com base em seus aprendizados e ensinamentos.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade; PILETTI, Nelson. **Toda a história**: história geral e história do Brasil. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo: Cultrix,1993.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003. (Coleção Signum)

BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. Tradução de Duda Machado. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CÁCERES, Florival. **História geral**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1988.

CAMPOS, Raymund Carlos Bandeira. **Estudos de história do Brasil**. São Paulo: Atual, 1999.

CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Rumos da literatura inglesa**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série princípios)

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**: a conquista do mundo numa ilha. Adaptação de Werner Zotz. São Paulo: Scipione, 1997. (Série reencontro)

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**: a conquista do mundo numa ilha. Tradução de Sérgio Flanksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LISBOA, Luiz Carlos. **Pequeno guia da literatura universal**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In:* PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II

CIÊNCIAS HUMANAS 70000000
MULTIDISCIPLINAR 90000005
ENSINO 70800006

Coordenação
Elizângela Ataíde de Souza, IEE Carmela Dutra, SEDUC-RO
Nara Dantas de Azevêdo, CETEP-BA

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

DI-VAGAÇÕES: apontamentos de um breve introito Aristotélico

Sérgio Nunes de Jesus
Elizângela Ataíde de Souza
Claudineia Aparecida Bertóchi

Cacoal, RO; Porto Velho, RO; Brasnorte, MT; 17 de janeiro de 2024.

Caro leitor, Aristóteles, um dos maiores pensadores da história, deixou um legado intelectual que continua a influenciar o pensamento humano. Suas ideias abrangem uma variedade de campos, incluindo lógica, metafísica, ética, política e estética. Ao 'di-vagar', neste capítulo, sobre esses apontamentos de um breve introito Aristotélico – somos levados a uma jornada intelectual que explora a 'simplicidade-profunda' e a amplitude do pensamento Aristotélico. Ele acreditava que o conhecimento começa na experiência – via de regra: na prática. Defendia também que devemos basear nossas ideias e teorias na observação do mundo ao nosso redor. Seu legado é um testemunho do poder duradouro da filosofia e do pensamento crítico. Dessa feita, por meio de sua obra *Órganon*, estabeleceu bases para a lógica formal a partir de suas formulações e premissas na linguagem como manifestação (material). Assim, introduziu o conceito de *Silogismo* – uma forma de argumento que consiste em duas premissas e uma conclusão – ambas validando por meio das suas regras (fundamentais para pensar os processos materiais da / na linguagem). Além disso – distinguiu entre premissas universais e particulares; afirmativas e negativas – explorou a relação entre a estrutura lógica das premissas e a validade do silogismo. Dessa feita, a jornada de Aristóteles a partir da propositura à dialética é uma exploração do pensamento humano e uma demonstração de como a *lógica* e a *dialética* podem trabalhar pela via de mão dupla para ajudar na compreensão do mundo – suas ideias continuam a influenciar a filosofia e o pensamento até hoje; vale a pena conferir.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DI-VAGAÇÕES: apontamentos de um breve introito Aristotélico

Sérgio Nunes de Jesus
Elizângela Ataíde de Souza
Claudineia Aparecida Bertóchi
DOI: 10.24824/978652516319-2.75-90

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Das premissas: a filosofia analítica e dialética – apontamentos da intelectualidade social

Platão (2012), por sua vez, apontava sempre em seus ensinamentos acadêmicos por meio dos 'Diálogos' que a compreensão dos fenômenos que ocorrem no mundo físico depende expressivamente da hipótese – essa a partir da existência de um plano superior de realidade, acessível apenas ao intelecto e constituído de formas ou ideias, arquétipos eternos; ou seja, cópia imperfeita e mortal do que seria a realidade concreta. Isto posto, Aristóteles (1999, p. 15) aponta que é "Por meio da dialética, constituída por sucessivas oposições e superposições de teses, seria possível elevar-se do mundo físico (capturado pelos sentidos e objetos apenas de opiniões múltiplas e mutáveis) para a contemplação de modelos ideais".

Dessa premissa, ao reduzir suportes da dialética para a descrição de um 'mero exercício mental', percebemos que ele se detém aos limites da probabilidade e 'foge', de certa maneira, da 'verdade', pois se baseia em menos do que uma relação que inclui as próprias coisas, opiniões humanas sobre elas. Logo, apontamos que, o *Órganon* impõe o projeto aristotélico como instrumento que traz em si as condições que permitem constituir a natureza estrutural da ciência, das quais propõe normas de pensamento capazes de produzir evidências irrefutáveis que possibilitam construir uma base inabalável do conhecimento por meio da conquista da certeza científica: *a linguagem nos dá tais suportes*.

Outrossim, correndo o risco do relativismo engendrado pela dialética platônica, cuja adesão à certeza só se manifesta em última instância, Aristóteles (1999) considera sob o ponto de vista de tornar útil a preparação para o conhecimento, uma vez que o esforço para se estudar a estrutura do pensamento como base criativa e racional nos remonta ao domínio da linguagem – pois irá atingir não apenas a argumentação, mas também a persuasão – ambas em seus limites, de certo!

Assim, se viajarmos no tempo, para um futuro distante da Filosofia Clássica, encontraremos duas correntes divergentes que se baseavam em métodos criados pelos filósofos *René Descartes* e *Francis Bacon* (com influências do experimentalismo de *Leonardo Da Vinci* e do demonstrativismo de *Isaac Newton*), apontamos: *Racionalismo e Empirismo*; mas foi Descartes que durante toda a sua vida preocupou-se com um método efetivo para se alcançar a verdade (antes instituídas, porém sem materialidade plausível - acreditamos).

Nesse sentido, foi o método cartesiano que obteve reconhecimento e respeito pelo detalhado e bem elaborado fundamento – baseado na *Intuição* e na *Dedução Lógica*, respeitando e reconhecendo a limitada Razão Humana. Sendo assim, elencamos aqui suas implicações:

> E, como a multiplicidade de leis fornece frequentemente escusas ao vício – de maneira que um Estado é muito mais bem organizado quando, embora possuindo muito poucas; são elas estritamente cumpridas, julguei, por isso, que, em lugar dessa grande quantidade de preceitos de que se compõe a lógica, me bastariam os quatro seguintes, desde que tomasse a firme e constante resolução de não deixar de observá-los nenhuma só vez. O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, em evitar, com todo cuidado, a precipitação e a prevenção, só incluindo nos meus juízos o que se apresentasse de modo tão claro e distinto ao meu espírito, que eu não tivesse ocasião alguma para dele duvidar. O segundo, em dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las. O terceiro, em conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, ao conhecimento dos mais compostos, e supondo também, naturalmente, uma ordem de precedência de uns em relação aos outros. E o quarto, em fazer, para cada caso, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de não ter omitido nada (Descartes, 1973, p. 32-33).

Vale ressaltar que, Descartes (1973), propunha o exame das ideias denominadas *absolutas* (tudo aquilo que é considerado independente, universal, simples, causa) para as *relativas* (dependente, efeito, composto, particular). Desse modo, aponta para as coisas simples e de fácil entendimento para as compostas e de difícil compreensão – partindo assim das proposições gerais e abrangentes para proposições particulares e específicas - o que caracteriza o raciocínio dedutivo. Descartes (1973) também atribuiu grande valor à ***intuição***, que alcançaria mais tarde a questão da ***evidência***.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Ainda na mesma concepção cartesiana naquilo que ele denominou de "Alma" – essa correspondente à Razão e ao entendimento interno, e no conhecimento adquirido por meio das outras faculdades, como os sentidos, a imaginação e a memória; a *Filosofia Cartesiana* foi denominada de *Racionalista*, e seu método de *Racionalismo-Dedutivo*, muito utilizado atualmente como *Método Axiomático-Dedutivo* também influenciaram outros notáveis filósofos, entre eles, *Spinoza*, *Leibniz* e *Pascal* – desses por seguir as bases cartesianas, mas outros também contribuíram.

ÓRGANON e seus pormenores

Dos pressupostos, o *Órganon* se impõe ao projeto aristotélico como instrumento que traz as condições que possibilitam a constituição da estrutura da ciência – mas propõe normas de pensamento capazes de produzir provas irrefutáveis que possibilitem construir bases do conhecimento por meio da certeza científica correndo o risco do relativismo engendrado pela dialética platônica, cuja adesão à certeza só se manifestará em última instância.

Dessa maneira, foi por meio de Aristóteles que se descobriu e se formulou os cânones da consistência teórica e dos artifícios do *debate dialético* com diligência e perspicácia; seus trabalhos nessa direção talvez tenham contribuído, mais do que o de qualquer outro escritor, para o estímulo intelectual de gerações posteriores. Ainda hoje é sustentado que, em virtude da necessidade de conhecer as *premissas primeiras*, parece não haver ciência; outros pensam que há uma ciência, mas que todas as verdades são demonstráveis.

De certo, as duas opiniões não são, nem verdadeiras, nem necessária dedução das premissas. A primeira, que supõe não haver outro modo de conhecimento além da demonstração, acha que isso equivale a um retrocesso ao infinito considerando que não podemos conhecer os posteriores pelos anteriores, caso estes últimos não sejam também precedidos pelos primeiros princípios – aspecto em que é impossível percorrer séries infinitas; se, por outro lado houver os primeiros princípios, estes princípios serão incognoscíveis, pois não serão passíveis de demonstração, a única forma de conhecimento segundo Aristóteles (1999).

Assim, Aristóteles (1999) impõe alguns requisitos à formulação de proposições científicas – dentre eles apontamos aqui: (i) *seus termos têm de poder desempenhar tanto a função de sujeito como de predicado*; (ii) *seus termos devem ser universais*; (iii) *toda demonstração envolve sujeitos "primeiros", designados por termos que não podem "ser ditos de um subjacente distinto"*.

Dessa maneira, inúmeros intérpretes (dessa base filosófica), inspirados por teses do tratado das Categorias, julgaram que este terceiro requisito remete

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

aos nomes ou descrições de substâncias particulares como sujeitos básicos de enunciados predicativos, por se tratar de termos que não podem desempenhar a função lógica de predicado; nesse sentido, essa leitura, porém, coloca o terceiro requisito em conflito com os dois primeiros. Logo, apontaremos aqui que a interpretação é / está equivocada e que este terceiro requisito não atribui a termos singulares ao papel de sujeitos básicos do discurso científico, mas apenas reconhece uma certa prerrogativa de predicados substanciais para ocorrerem em locuções denotativas – consequentemente, as três exigências de Aristóteles revelar-se-ão compatíveis entre si – coadunamos a este respeito.

Formulações e premissas

Ao estabelecer regras de raciocínio, Aristóteles não irá preservar as relações fundamentais no que tange a função do conteúdo – mas reestabelecerá fundamentos da lógica formal que analisará a *linguagem informal* e revelará uma infinidade de significados que residem na constituição *das palavras* (que designarão a partir do raciocínio lógico – coisas diferentes pelas designações impostas a cada palavra por homônimos ou sinônimos). Desses requisitos da teoria aristotélica da prova para afirmações científicas, alguns são puramente formais, pois dizem respeito à forma lógica de uma sentença, independentemente de seu estado de coisas correspondentes sejam do conteúdo de seus termos constitutivos ou de qualquer importância ontológica.

O primeiro requisito a que retomamos diz respeito à receptividade das proposições científicas à mobilização em argumentos silogísticos – onde a prova aristotélica tem a forma lógica de um silogismo, o que significa que cada uma de suas etapas dedutivas consiste na aplicação de um dos modos que as compõe fundamentalmente.

Assim, a forma lógica do silogismo, sobreposta à prova, já confere algumas propriedades às proposições científicas para ocorrer como premissa ou conclusão no raciocínio silogístico eles devem ter uma caracterização predicativa ou categórica e devem ser a partir da forma: *Todo mundo vê P*; *Alguns vêem P*; *Não vê P*, ou *Algum S não é P*. Por outro lado, seus termos devem ser capazes de desempenhar indistintamente tanto a *função de sujeito* quanto de *predicado*.

Da propositura à dialética aristotélica

A partir das formulações acima, observamos que a exigência de uma resposta positiva ou negativa é imposta não pela intenção que tem em vista a prova, mas por aquela que carrega a crítica, as especificidades da dialética,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

segundo Aristóteles (1999), há sempre uma diferença entre a dialética, caracterizada pelo uso de princípios gerais no desenvolvimento da questão, e o sofista, cujo procedimento, aparentemente, está esgotado; aparece como insustentável, como um silogismo erístico (disputa, controverso) ou sofístico, que se desdobra de duas maneiras, a saber: "[...] em primeiro lugar, há é que só tem a forma de um silogismo no caso em que a dialética do estudo é crítica, ainda que sua conclusão seja correta, pois nos engana quanto à causa; em segundo lugar, a visão inclui paralogismos que não correspondem ao método hermenêutico, mas correspondem claramente a uma determinada arte" (Aristóteles, 1999, p. 100), fundamenta o autor.

Dentro desse escopo 'limitado' do debate dialético, o uso da *endoxa* pode ser explicada pelo consentimento exigido do respondente para incluir a sentença no debate dada a notoriedade da opinião apresentada pelo questionador, o respondente não pode retirá-la sem correr o risco de ser ridicularizado. Como veremos, há uma base textual para considerar a *endoxa* como tendo certa função de evidência para fundamentar uma investigação – porém, a este respeito a dificuldade para o intérprete é diretamente proporcional à importância dada e ela por meio do olhar alheio sob a perspectiva operatória na / da linguagem.

Sendo assim, não se pode exagerar a importância atribuída à dialética delegando a ela esse papel; de fato, tais evidências dependem da compreensão primeira (tarefa particular); pois nem todas são as interpretações que se caracterizam como fonte dialética do método aristotélico; pois para Burnet (1900-2006), os fatores da dialética são importantes, pois apontam sempre para a *descoberta primeira* – ou seja: fundamentais como suportes para toda e qualquer ciência por meio da linguagem.

Pensar o Silogismo - apontamentos

A partir da lógica é *mister* afirmar que, o silogismo faz parte de um sistema argumentativo baseado em proposições que levam a uma conclusão – nesse caso, a lógica aristotélica não se preocupa em validar as proposições ou a conclusão, mas observar de que maneira as premissas foram concluídas; e também busca identificar a sua veracidade composta pela *premissa maior*, *menor* e a *conclusão*. Dessarte, a existência de diferentes tipos de conhecimento e, consequentemente, de diferentes modos de conhecê-los foi um dos principais objetos de estudo do filósofo Aristóteles (384 a.C., 323 a.C.), na obra intitulada *Órganon*.

Em se tratando das reflexões voltadas para as questões sobre o silogismo – tal mecanismo possibilita a maneira correta de pensar segundo Audi (2004); o autor vai destacar que as características primordiais que dividem a dialética

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

é a de Platão e o método demonstrativo (ou científico). Onde, para Reale (2012, p. 164), em Aristóteles, "o silogismo 'científico' ou 'demonstrativo' se diferencia, porém do silogismo geral porque pressupõe, além da correção formal da inferência, também atribui o valor de verdade das premissas (e das consequências)" – isso porque, da afirmação ou negação do predicado de um sujeito, a demonstração chega à verdade por meio dos princípios fundamentais na/da argumentação.

De certo, a dialética, por sua vez, tem como alicerce contumaz premissas prováveis, sendo, pois, apenas provável, ou então, premissas que serão propostas pelo 'interrogador' por meio de duas orações contraditórias – mas poderá ser aceita como suposição verdadeira segundo Aristóteles (2010).

Observamos também a questão do *silogismo demonstrativo* que parte de premissas primeiras, necessárias e 'não demonstráveis', mas aceitas como princípios comuns – o que destaca o seu caráter universal frente ao particularismo do *discurso dialético* – ou seja: que "todo homem é mortal", por exemplo, não se trata de uma inferência particular contingencial assumida meramente por oposições – nesse caso, trata-se de um *termo maior*, *universal*, que *permite subsumir uma proposição média, particular*, donde afirmamos que "Sócrates é homem"; e daí uma conclusão também particular "Sócrates é mortal".

> O primeiro princípio de uma demonstração é uma premissa imediata, e uma premissa imediata é aquela que não tem nenhuma outra premissa anterior a ela. Uma premissa é uma ou a outra parte de uma proposição e consiste em um termo predicado de um outro. Se for dialética, assumirá uma parte ou outra, indiferentemente; se demonstrativa, supõe definitivamente a parte que é verdadeira (Aristóteles, 2010, p. 72).

Para tanto, sabemos que "Todo homem é mortal" – é uma premissa imediata, pois levamos em consideração que "ser mortal" é uma necessidade primeira e verdadeira, donde não se pode inferir, ao contrário do silogismo dialético, que um homem seja mortal e / ou imortal em razão de certas condições – digamos por acidente, bem na verdade. Supor "definitivamente a parte que é verdadeira" é o primeiro passo para se fazer ciência seja a matemática, a geometria ou a física, as ditas ciências teoréticas que, a exemplo da filosofia primeira, se concentram na especulação dos fundamentos do conhecimento enquanto tal e, por isso, se diferenciam das ciências práticas e poéticas. Isto posto, aludimos que, dá-se o nome de *Lógica Aristotélica* a quem se deve o primeiro estudo formal do raciocínio que são a *lei da não-contradição* e a *lei do terceiro excluído*.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> A mais científica das figuras é a primeira. Não são apenas as ciências matemáticas, como a aritmética, a geometria e a ótica, que veiculam suas demonstrações através dessa figura, mas, nos exprimindo em termos gerais, praticamente todas as ciências que investigam as causas, uma vez que é mediante essa figura, senão universalmente, a menos a título de regra geral e na maioria dos casos, que é construído o silogismo que estabelece a razão (Aristóteles, 2010, p. 79).

Desses princípios da base aristotélica – observamos que a *lei da não-contradição* diz que nenhuma afirmação pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo e a *lei do terceiro excluído* diz que qualquer afirmação da forma **P** ou **não-P** é verdadeira – esse é um princípio fundamental que deve ser cuidadosamente distinguido do **princípio de bivalência**; o princípio segundo o qual para toda proposição (P), ela ou a sua negação é verdadeira. Assim, a lógica aristotélica, em particular, a base da teoria do silogismo, é apenas um fragmento da assim chamada **lógica tradicional**.

Da lógica – princípios e considerações

A lógica indutiva, por sua vez, como a terminologia da força indutiva sublinha que deve se ocupar de uma relação que obtém grau maior ou menor a partir das suas razões não conclusas – sendo assim, diferente da concepção dedutiva (dicotômica a partir da validade ou não dos fatos), a lógica indutiva se distingui num *continuum* que é apontado nos argumentos 2 e 3 (classificando assim o seu grau de importância). Já na acepção da validade dedutiva suas premissas são independentes e, a partir delas, podem ser acrescidas para tornar o argumento válido dedutivamente. Outrossim, se considerarmos o argumento 2 como paradigma da força indutiva – vamos supor que acrescentamos as seguintes premissas: *há um meteoro que está a viajar na nossa direção; hoje à noite entrará no sistema solar, onde permanecerá numa órbita estável em torno do Sol; irá ficar entre o Sol e a Terra, de modo que a Terra irá ficar permanentemente na sombra*.

Logo, quando acrescentamos estas premissas, o argumento que resulta está longe de ser forte – esse deve admitir uma dada interpretação do que se quer dizer que o Sol 'nasce'; seja como for que interpretemos esta expressão, é fácil encontrar premissas cuja adição enfraqueça o argumento). Sendo assim, um silogismo indutivo, embora válido, não pode dar conhecimento verdadeiro sobre as coisas e pode ser facilmente levado por premissas falsas, ou seja, erros que levam a uma conclusão falsa; para tanto, todo o cuidado é pouco.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Das categorias dialéticas – as premissas

Dos fundamentos aristotélicos também observamos as bases da estrutura – dela se impõe apontar a essência do ser como geral – da sua substância, realização e pensamento de onde a leitura pode convergir em categorias entre os atributos aplicados aos juízos que podem ser representados pelas formas dos seres: *1. Substância; 2. Quantidade; 3. Qualidade; 4. Relacionamentos; 5. Local; 6. Tempo; 7. Ação; 8. Paixão*.

Desses apontamentos, observamos que, no nível ontológico, as categorias são as divisões originais do ser – pois se constituem no que é a matéria e de que maneira se diferem dos demais – ou seja: a maneira pela qual a substância se relaciona as outras. Cabe aqui destacar que a substância ocupa o lugar do gênero superior mais importante e o primeiro lugar entre as categorias, pois *a substância é literalmente realidade ou identidade*.

Dessa maneira, é tácita a diferença entre substância e categoria. Para Aristóteles (2010) as substâncias são os próprios sujeitos e que as categorias são secundárias e existem por estarem intimamente ligadas as substâncias, pois dependem delas. Nosso raciocínio parte da proposição geral (quando o sujeito se impõe em sua totalidade) – pois converge, em suma, para a conclusão de outra proposição geral (que também pode ser particular). Assim sendo, *o silogismo atua como uma dedução lógica que se impõe como link de conexão*; é premissa reveladora de uma dada ação na linguagem – que "manipula símbolos que podem se transformar ou se substituir revelando relações sempre imprevistas" (Aranha; Martins, 1995, p. 80).

Possibilidades e probabilidades

Os apontamentos aristotélicos, por vezes, constituem estruturas argumentativas que representam lógicas de juízos estabelecidos na relação determinista *sujeito e predicado* podendo assumir caráter verdadeiro ou falso; afirmar ou negar um *dado juízo – pois as identidades são representativas dessas/nessas dualidades universal ou particular* distinguindo o atributo *gênero, espécie, diferença, próprio e o acidente*; e como dissemos anteriormente: *diz respeito ao sujeito como um todo - preservado ou na conexão com apenas parte dele*.

De certo, quando apontamos ao cerne das proposições, aludimos que, a teoria do silogismo para Durant (1986) são contribuições originais de Aristóteles para a filosofia universal e que "baseia-se no uso de um termo médio que articula gênero e personalidade" segundo Aranha e Martins (1995, p. 81). Assim, consideramos que, é fundamental tais alusões se formam a partir de sentenças, delas a partir de relações entre termos – ou seja, base inicial dos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

trabalhos de Aristóteles sobre lógica estudando termos que se relacionam – frases em categorias e no estudo final sobre as frases e suas interpretações.

De fato, o que Aristóteles (2010) está principalmente interessado são nos estudos das categorias e não das palavras ou expressões constituídas das frases – conquanto, objetivou na classificação possível *dos tipos de coisas existentes – seus agrupamentos e suas integrações com os gêneros.* Desses, Aristóteles fundamenta que, quando um sinal é irrefutável – esse pode ser considerado necessário; é a partir dele que *nascem os silogismos (do particular ao universal)*: "Um sinal de que os sábios são justos é que Sócrates era sábio e justo" (Gomes, 1999, p. 82). Embora a sentença "Sócrates era sábio e justo" seja verdadeira, o sinal é refutável, pois dele não se pode raciocinar silogisticamente; logo, um exemplo de sinal necessário, apontamos: "É sinal de uma pessoa estar doente o ter febre, ou de uma mulher ter dado à luz o ter leite" (Heidegger, 1991, p. 34) – deste é inegável.

Portanto, nesse caso, sendo as premissas verdadeiras, a conclusão é irrefutável; da relação universal temos a seguinte abordagem em Heidegger (1991, p. 34): "É sinal de febre ter a respiração rápida" – ou seja, ainda que este sinal seja verdadeiro, é passível de refutação, já que nem sempre respiração rápida é sinal de febre. Para Ross (1959, p. 36) devemos sempre observar a diferença do *efeito retórico do silogismo*, pois suas causas prováveis das premissas também "infere as causas a partir dos efeitos, e os efeitos a partir das causas".

Para pensar os nomes próprios

Como observamos ao longo das nossas inferências a partir dos estudos da lógica aristotélicas é importante também trazer à tona outros pontos fundamentais – entre eles a questão dos *nomes.* Para Aristóteles (2010) se *nomes* (símbolos) e *objetos* não guardam relações de absoluta semelhança entre si, os primeiros, formam um número limitado, enquanto outros – os segundos, aparecem em número infinito. Sendo assim, é necessário que uma definição (e um mesmo nome) contém o significado de várias coisas, convergindo dessa forma, para uma configuração de silogismos e listas falsas e aparentes, tendo em vista a preferência de alguns pela demonstração da sabedoria, que, desprovida de realidade, exige, no *processo de persuasão*, um *véu de aparência* do qual escapa o tema do conhecer verdadeiramente. Assim como seu diálogo se detém apenas na possibilidade de expor sua mente, também as demandas do interlocutor, procedimento que não cabe ao sofista, cuja tarefa é parecer *sábio sem sê-lo*.

Outrossim, os nominalistas já entenderam que a universalidade não está nas ideias humanas, mas apenas nos *nomes* - *palavras* ou *sinais* (linguagem).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Nessa mesma perspectiva, citamos aqui o inglês, frade franciscano, filósofo, lógico e teólogo escolástico, *Guilherme de Ockham* (1287-1347), representante dessa tendência – pois adaptou o vocabulário e as flutuações terminológicas (na forma de palavras, nomes, conceitos e coisas) e, ao mesmo tempo, sugeriu que *por trás das entidades historiográficas (realismo, conceitualismo, nominalismo) existem escolhas e articulações disciplinares (ontologia, psicologia, semântica) que condensam todas as e verdadeiras questões do problema dos universais: da teoria da percepção à teoria do conhecimento.* Desta maneira, aludimos que essas variantes filosóficas que estão relacionadas às perspectivas universais estão, de certa maneira, assentadas na teoria das categorias e nos respectivos textos que as acompanham – entram expressivamente no domínio ontológico da filosofia.

Do gênero – conceitos

As perspectivas aristotélicas contribuíram expressivamente ao desenvolvimento da filosofia universal e dela, particularidades, princípios, fundamentos e da lógica – principal essência em nossas discussões até o momento. Das abordagens, retomamos aqui a substância; ela é a primeira no *duplo ponto de vista do Ser na materialidade do conhecimento*: denota a primeira categoria (conceito, gênero), "[...] aquela da qual tudo se afirma, mas que não pode derivar de algo externo e sem a qual nada mais pode existe [...]", segundo Baraquin e Laffit (2004, p. 31). Sendo assim, apontamos que Durant (1986) foi quem melhor sistematizou de maneira bastante prática à filosofia, pois baseou-se no termo médio e articulou o gênero e a constituição da personalidade.

Aristóteles (2010), por sua vez, vai deixar claro que são por meio dos argumentos (com base na frase) que os tópicos irão girar em torno do raciocínio lógico e farão a distinção por meio do ponto de vista – esses que estão relacionados aos seguintes fatores: *definição, propriedade, sexo e infelicidade acontecendo*.

Em outras palavras, gênero é a espécie que se submete a um tipo de princípio para aquilo que está subordinado a ele e contém a multiplicidade dessas espécies; é por fim, o princípio da geração de cada um, quer se trate daquele que o engendrou ou do lugar onde nasceu.

Do acidente

Da perspectiva aristotélica – o *acidente* é um esforço para fundir as ideias transcendentes com as *coisas reais* da *experiência sensorial*, Aristóteles (2010) analisa estas últimas, na forma em que as vemos e sentimos, distingue entre substância, essência e acidente. Logo, se a substância é aquilo que existe

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

em si, a unidade que sustenta todas as características de uma coisa, enfim, essência se refere aos atributos que correspondem à substância de tal forma que a ausência de qualquer um deles a privaria do que é.

Portanto, segundo Morente (1967, p. 96):

> Enquanto o acidente diz respeito aos atributos que uma substância pode ou não ter, pois mesmo que um deles estivesse ausente, não deixaria de ser o que é, permitindo ver a leitura aristotélica, então, assim, qual substância impõe-se como o sentido da totalidade da coisa, com seus traços essenciais e contingentes, cuja derivação apenas acena para a pergunta, quem existe?, com a existência das coisas individuais.

Da perspectiva, apontamos que, é a partir do acidente que pode aparecer ou desaparecer sem provocar a eliminação do sujeito, pois ele vai dividir como uma *separável* e outra *inseparável* – onde suas descrições irão revelar as suas relações de igualdade e diferença entre cada um dos conceitos que se constituem na linguagem: *gênero, espécie, diferença, próprio e acidente*.

Considerações

A partir das perspectivas acima discutidas, podemos também elencar que outros métodos foram criados ao longo da história, principalmente por meio dos dialéticos: *Dialética Hegeliana e Dialética Marxista* como exemplos; mas fugiriam à nossa discussão. O que foi demonstrado aqui é que toda a nossa Ciência e as nossas formas de conhecer foram baseadas e fundamentadas nos diferentes métodos. Hoje é possível encontrar manifestações de todos os métodos apresentados em ambientes que se propõem a construção de conhecimento.

Nas ciências da matemática, por exemplo, há uma predominância do *método axiomático-dedutivo* com base na filosofia racionalista – em especial, o método cartesiano. As ciências da natureza possuem prevalência do *método experimental-indutivo*, com influência do pensamento e do método empirista. As ciências sociais e humanas, por influência do positivismo, acabaram por ceder em grande parte ao método das ciências naturais.

Destarte, compreender o caminho que o pensamento metodológico percorreu para chegar às formas atuais é fundamental para os espíritos que pretendem se ocupar da construção de conhecimentos possam, de certo, materializar sem perder as bases que sistematizam o valor da linguagem como representação social, histórica e cultural.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1995.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Editora Edipro, 2010.

ARISTÓTELES. **Os Pensadores**. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

AUDI, Robert. **Diccionario Akal de filosofia**. Tradução de Jesús Brizuela. Espanha: Editorial Akal, 2004.

BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário de Filósofos** (*Dictionnaire des Philosophes*). Tradução de Pedro Elói Duarte. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70. 2004.

BURNET, John (1863-1928). **A aurora da filosofia grega**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1900-2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: Quarta parte. São Paulo: Abril Cultural, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. v. XV. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Série Os Pensadores)

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Série Os Pensadores)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

GOMES, Pinharanda. **Órganon VI**: elencos sofísticos. *In*: ARISTÓTELES. Lisboa: Guimarães Editores, 1999. (Coleção Filosofia e Ensaios)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Série Os Pensadores)

MORENTE, Manuel García. **Fundamentos de Filosofia**: lições preliminares. Tradução e prólogo de Guillermo de la Cruz Coronado. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

PESSANHA, José Américo Motta. **Tópicos dos argumentos sofísticos Aristóteles**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2012.

REALE, Giovanni. **História da filosofia grega e romana**: Plotino e o neoplatonismo. v. VIII. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ROSS, David. ***Aristotle Ars Rhetorica***. Ed. Clarendon Press: Oxford, 1959.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO II

DO JUIZ DE GARANTIAS: princípios sociais

Francisco Valadares Neto
Sérgio Nunes de Jesus
Bruna Caroline Farias Alves

Brasileia, AC; Cacoal, RO; Belém, PA; 9 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, o instituto do juiz de garantias, é um novo estatuto introduzido pela Lei nº 13.964/2019, cuja temática é objeto de discussão deste artigo. Nesse contexto, o objetivo geral é ilustrar claramente, com fatos e justificativas, as formas pelas quais o instituto fortalece e torna o sistema de justiça criminal brasileiro mais alinhado com as regras processuais estabelecidas pela Constituição de 1988, além de apoiar a regra de que as provas pertinentes relacionadas ao desenvolvimento da convicção do juiz devem ser apresentadas em processos judiciais opostos. Essas considerações exigem uma discussão dos conceitos processuais penais, dos sistemas processuais e de seu desenvolvimento histórico. Com base na pesquisa realizada, concordamos com a afirmação de que a instituição do juiz de garantias não contradiz os padrões morais, mas enfatiza a necessidade de implementar a imparcialidade no sistema judicial da nação. Em decorrência disso, cabe ao Judiciário assumir o desafio de adotar essa nova figura processual, encarando-a como algo muito benéfico e preparando o terreno para sua plena realização. Por se tratar de um tema totalmente teórico, enfatiza-se o emprego de processos bibliográficos, bem como de mecanismos doutrinários e jurisprudenciais.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DO JUIZ DE GARANTIAS: princípios sociais

Francisco Valadares Neto
Sérgio Nunes de Jesus
Bruna Caroline Farias Alves
DOI: 10.24824/978652516319-2.91-106

Entendendo a problemática...

Inserido no arcabouço processual penal brasileiro através da Lei Federal nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019 (Pacote Anticrime), a figura do juiz das garantias foi criada com o fim de controlar a legalidade da investigação criminal e proteger e garantir direitos individuais da pessoa (art. 3º – B, CPP).

> Art. 3º – B. O juiz das garantias é responsável pelo **controle da legalidade da investigação criminal e pela salvaguarda dos direitos individuais** cuja franquia tenha sido reservada à autorização prévia do Poder Judiciário, competindo-lhe especialmente: [...] [Grifos e omissões nossos].

A implementação dos juízes das garantias, para seus defensores – em síntese, irá privilegiar a celeridade e qualidade das investigações e, sobremodos, preservará a imparcialidade do magistrado julgador da causa.

Os opositores do juiz de garantias, por sua vez e sem embargo de outras considerações, sustentam que o instituto impactará expressivamente no orçamento público brasileiro e que é insuficiente o número de magistrados para cumprir com os objetivos do instituto.

Todos os argumentos são válidos e sólidos.

Fato é que a figura do juiz das garantias é uma realidade jurídica brasileira.

O juiz das garantias foi declarado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que, nos julgamentos das **ADIs 6.298, 6.299, 6.300** e **6.305**, determinou a obrigatoriedade de sua instalação em todo o território brasileiro em até 12 meses, podendo esse prazo ser prorrogado por igual período.

Para a maioria dos ministros da Excelsa Corte, a instituição do juiz de garantias assegurará o respeito a direitos fundamentais da pessoa humana e reduzirá sensivelmente o risco da parcialidade nos julgamentos.

Ainda que já decidida sua instituição pela Corte Maior, algumas ponderações devem ser realizadas sobre a figura do juiz das garantias, em especial no que diz respeito a existência de mecanismos jurídicos inibidores da tão

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

propalada parcialidade judicial, um dos sustentáculos para a implementação do instituto no ordenamento jurídico pátrio.

Do Juiz das garantias – perspectivas sociais em construção

O magistrado com autoridade exclusiva para atuar em todas as questões que tenham implicações na fase de investigação é conhecido como juiz de garantias, levando a um critério de exclusão desse mesmo juiz em relação à fase processual, impedindo-o de atuar na fase futura. Claramente incompatível com o "novo processo" e o instituto da "prevenção". O "novo processo penal brasileiro" é inquestionavelmente incompatível.

O artigo 3º – B, do CPP, que estabelece as prerrogativas do juiz das garantias e foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei nº 13.964/2019, é uma inovação nacional, mas já está consagrado há décadas em diversos países, inclusive alguns "latinos". Como foi demonstrado acima, o papel do juiz é garantir que os direitos do acusado sejam observados no processo.

Como as garantias e a impunidade são frequentemente e incorretamente confundidas no Brasil, o apelido escolhido não foi o melhor. No lugar de impunidade, poderia ter sido mais apropriado usar a expressão 'juiz investigativo', tendo em vista os preconceitos do instituto. Deve-se observar que o título escolhido pelo Brasil é idêntico à nomenclatura adotada pelo Chile, e que o instituto tem características e atribuições semelhantes às dos Códigos de Processo Penal de muitos outros países do mundo, incluindo Portugal, Paraguai e Uruguai.

O Juiz de garantia é imparcial e impassível; ele responde apenas à invocação. Quando necessário, o acusado usa sua defesa enquanto o Ministério Público e a polícia conduzem investigações sobre os fatos. Ele então decide se deve ou não tomar medidas que restrinjam os direitos fundamentais que estão sujeitos à reserva de jurisdição, como buscas e apreensões, violações de sigilo, prisões cautelares, medidas de segurança etc. Ele também atua como protetor da lei, dos direitos do acusador e de suas garantias.

O juiz de garantias deveria atuar na fase pré-processual de acordo com as regras da reforma de 2019, mas ela criou uma construção híbrida ao permitir que ele atue até o momento processual especificado no artigo 399 do CPP; em outras palavras, além de receber ou rejeitar a acusação ou a denúncia, ele também pode pedir ao réu que apresente uma defesa preliminar. Quando tiver decidido se concederá ou não a absolvição sumária, marcará a audiência de instrução e julgamento. Se, mesmo assim, decidir prosseguir com o caso, ele tomará essa medida.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O dever de motivar as decisões é um desses mecanismos

Antes do enfrentamento do tema propriamente dito – existência de mecanismos legais inibidores da parcialidade judicial –, torna-se imperiosa algumas considerações sobre imparcialidade, subjetividade e neutralidade.

A intenção de imparcialidade de qualquer pessoa é louvável, contudo, de difícil efetividade: o ser humano, em sua vida privada e profissional, sofre influências diversificadas (cultural, familiar, pessoal, educacional, sociais etc.) que, inevitavelmente, são formadoras de sentimentos diversos na pessoa (emoções, convicções, preferências, compaixão, amor etc.).

Quando submetido a qualquer situação, o homem, em razão de suas influências e sentimentos, possui conceitos preestabelecidos e opiniões sobre questões a ele submetidas, demonstrando, inevitavelmente, suas preferências, empatias e antipatias, grau de aceitação e reprovação de condutas.

Não se mostra crível, pois, a admissão de neutralidade incondicional da pessoa. Se a premissa anterior é verdadeira – acredita-se que seja –, a toda evidência, cai por terra o fundamento de que a criação e instalação do juiz de garantias elidirá a parcialidade de qualquer magistrado na aplicação da lei penal.

A imparcialidade de magistrados (de garantia ou de instrução), em linhas gerais, deve se caracterizar pela aplicação do direito frente a prova a ele destinada, abstraindo-se de qualquer motivação interna ou externa no exercício de suas funções.

O juiz, ainda que tenha pontos de vistas pessoais sobre determinado assunto, somente poderá dizer o direito e a justiça levando em consideração a prova a ele submetida, aplicando a lei ao caso analisado e fundamentando (motivando) suas decisões.

A fundamentação das decisões elide a parcialidade

O dever de fundamentação encontra-se inserido na Constituição Federal de 1988 (art. 93, IX) que expressamente declara que todas as decisões do Poder Judiciário serão motivadas, pena de nulidade processual:

> Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: [...] IX todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e **fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade,** podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação; [...] [Grifos e omissões nossos].

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Fundamentar uma decisão judicial significa dizer que o juiz deve analisar todas as questões fáticas e jurídicas postas para julgamento (art. 381, CPP c/c art. 489, CPC), devendo demonstrar a necessidade e a adequação da medida imposta ou da invalidação do ato (art. 20, LINDB):

> CÓDIGO DE PROCESSO PENAL
> Art. 381. A **sentença conterá**:
> I – os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;
> II – a exposição sucinta da acusação e da defesa;
> III – a **indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão**;
> IV – a indicação dos artigos de lei aplicados;
> V – o dispositivo;
> VI – a data e a assinatura do juiz [Grifos nossos].
>
> CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL
> Art. 489. São **elementos essenciais da sentença**:
> I – O relatório, que conterá os nomes das partes, a identificação do caso, com a suma do pedido e da contestação, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;
> II – Os **fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito**;
> III – O dispositivo, em que o juiz resolverá as questões principais que as partes lhe submeterem [Grifos nossos].
>
> LEI DE INTRODUÇÃO ÀS NORMAS DE DIREITO BRASILEIRO
> Art. 20. Nas esferas administrativa, controladora e judicial, não se decidirá com base em valores jurídicos abstratos sem que sejam consideradas as consequências práticas da decisão.
> Parágrafo único. A **motivação demonstrará a necessidade e a adequação da medida imposta ou da invalidação de ato, contrato, ajuste, processo ou norma administrativa,** inclusive em face das possíveis alternativas [Grifos nossos].

Além de expressar o significado de fundamentação de uma decisão judicial, o arcabouço jurídico pátrio assinala não ser motivada, dentre outras hipóteses, o *decisum* que não explicar a sua relação com a causa ou a questão decidida, que não explicar o motivo concreto de incidência ao caso analisado e que for em desconformidade com súmulas ou precedentes jurisprudenciais.

Na seara criminal, é importante salientar no comando legal do §2º, do artigo 315, do Código de Processo Penal:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Art. 315. A decisão que decretar, substituir ou denegar a prisão preventiva será sempre motivada e fundamentada.
> [...]
> §2º **Não se considera fundamentada qualquer decisão judicial**, seja ela interlocutória, sentença ou acórdão, que:
> I – **limitar-se à indicação, à reprodução ou à paráfrase de ato normativo, sem explicar sua relação com a causa ou a questão decidida;**
> II – empregar conceitos jurídicos indeterminados, **sem explicar o motivo concreto de sua incidência no caso;**
> III – invocar motivos que se prestariam a justificar qualquer outra decisão;
> IV – não enfrentar todos os argumentos deduzidos no processo capazes de, em tese, infirmar a conclusão adotada pelo julgador;
> V – limitar-se a invocar precedente ou enunciado de súmula, **sem identificar seus fundamentos determinantes nem demonstrar que o caso sob julgamento se ajusta àqueles fundamentos;**
> VI – **deixar de seguir enunciado de súmula, jurisprudência ou precedente invocado pela parte, sem demonstrar a existência de distinção no caso em julgamento ou a superação do entendimento** [...] [Grifos e omissões nossos].

Em mesmo sentido, o Código de Processo Civil – de aplicação subsidiária ao processo penal –, consagra também o postulado da motivação das decisões, assinalando que, dentre outras hipóteses, não se considera fundamentada a decisão que não explicar a sua relação com a causa ou a questão decidida e que não explicar o motivo concreto de incidência ao caso analisado:

> Art. 10. O **juiz não pode decidir, em grau algum de jurisdição, com base em fundamento a respeito do qual não se tenha dado às partes oportunidade de se manifestar, ainda que se trate de matéria sobre a qual deva decidir de ofício** [Grifos nossos].
> Art. 11. **Todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade.** [...] [Grifos e omissões nossos].
> **Art. 371. O juiz** apreciará a prova constante dos autos, independentemente do sujeito que a tiver promovido, **e indicará na decisão as razões da formação de seu convencimento.** [...]. [Grifos e omissões nossos].
> Art. 489. **São elementos essenciais da sentença**:
> [...]
> II – **os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito**;
> [...]
> §1º **Não se considera fundamentada qualquer decisão judicial**, seja ela interlocutória, sentença ou acórdão, que:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> I – **se limitar à indicação, à reprodução ou à paráfrase de ato normativo, sem explicar sua relação com a causa ou a questão decidida;**
> II – empregar conceitos jurídicos indeterminados, sem explicar o motivo concreto de sua incidência no caso;
> III – invocar motivos que se prestariam a justificar qualquer outra decisão;
> IV – não enfrentar todos os argumentos deduzidos no processo capazes de, em tese, infirmar a conclusão adotada pelo julgador;
> V – **se limitar a invocar precedente ou enunciado de súmula, sem identificar seus fundamentos determinantes nem demonstrar que o caso sob julgamento se ajusta àqueles fundamentos;**
> VI – **deixar de seguir enunciado de súmula, jurisprudência ou precedente invocado pela parte, sem demonstrar a existência de distinção no caso em julgamento ou a superação do entendimento.** [...] [Grifos e omissões nossos].

Extirpando quaisquer dúvidas sobre o dever de motivação das decisões judiciais, o **Supremo Tribunal Federal (STF)**, em sede de repercussão geral, **expressou que exigente a fundamentação de qualquer decisão judicial, ainda que não seja necessário o exame pormenorizado das questões avultadas pelas partes**:

> **Tema 339. STF.** O art. 93, IX, da Constituição Federal exige que o acórdão ou a decisão sejam fundamentadas, ainda que sucintamente, sem determinar, contudo, o exame pormenorizado de cada uma das alegações ou provas.

Como se colhe das argumentações precedentes, sem quaisquer dúvidas, tem-se que a imparcialidade de qualquer magistrado (de garantia ou de instrução) é assegurada através de seu dever de motivação das decisões.

Alheando-se qualquer magistrado desse comando pétreo, o procedimento judicial deve ser declarado nulo, sendo farto e uníssono, neste sentido, o entendimento do **Supremo Tribunal Federal (STF)** e do **Superior Tribunal de Justiça (STJ)**:

> *HABEAS CORPUS — ACÓRDÃOS PROFERIDOS EM SEDE DE APELAÇÃO E DE EMBARGOS DECLARATÓRIOS — IMPUTAÇÃO DE ROUBO DUPLAMENTE QUALIFICADO — DECISÕES QUE NÃO ANALISARAM OS ARGUMENTOS SUSCITADOS PELA DEFESA DO RÉU — EXIGÊNCIA CONSTITUCIONAL DE MOTIVAÇÃO DOS ATOS DECISÓRIOS — INOBSERVÂNCIA — NULIDADE DO ACÓRDÃO – PEDIDO DEFERIDO EM PARTE. A FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUI PRESSUPOSTO DE LEGITIMIDADE DAS DECISÕES JUDICIAIS. — **A fundamentação dos atos decisórios qualifica-se como pressuposto constitucional de validade***

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

e eficácia das decisões emanadas do Poder Judiciário. A inobservância do dever imposto pelo artigo 93, IX, da Carta Política, precisamente por traduzir grave transgressão de natureza constitucional, afeta a legitimidade jurídica do ato decisório e gera, de maneira irremissível, a consequente nulidade do pronunciamento judicial. *Precedentes. A DECISÃO JUDICIAL DEVE ANALISAR TODAS AS QUESTÕES SUSCITADAS PELA DEFESA DO RÉU. — Reveste-se de nulidade o ato decisório, que, descumprindo o mandamento constitucional que impõe a qualquer juiz ou Tribunal o dever de motivar a sentença ou o acórdão, deixa de examinar, com sensível prejuízo para o réu, fundamento relevante em que se apoia a defesa técnica do acusado.* (STF. HC 74073, ministro relator CELSO DE MELLO, Primeira Turma, julgado em 20/05/1997) [Grifos nossos].

PROCESSO PENAL. *HABEAS CORPUS*. ROUBO DUPLAMENTE CIRCUNSTANCIADO. JULGAMENTO DO RECURSO DE APELAÇÃO. ACÓRDÃO QUE ADOTA COMO RAZÕES DE DECIDIR MOTIVAÇÃO CONTIDA NA SENTENÇA DE PRIMEIRO GRAU E EM PARECER DO MINISTÉRIO PÚBLICO. FUNDAMENTAÇÃO PER RELATIONEM NÃO CONFIGURADA. AUSÊNCIA DE FUNDAMENTAÇÃO DO ACÓRDÃO. NULIDADE ABSOLUTA RECONHECIDA. ORDEM CONCEDIDA. 1. A necessidade de motivação das decisões judiciais se justifica na medida em que só podem ser controladas ou impugnadas se as razões que as justificaram forem devidamente apresentadas, razão pela qual, ante a inteligência do art. 93, IX, da Carta Maior, se revelam nulas as decisões judiciais desprovidas de fundamentação autônoma. 2. As Cortes Superiores de Justiça têm consolidado entendimento jurisprudencial no sentido de não se afigurar desprovido de motivação o julgamento colegiado que ratifica as razões de decidir adotadas na sentença de primeiro grau, desde que haja a sua transcrição no acórdão, utilizando-se da denominada fundamentação per relationem. 3. In casu, porém, **a simples remissão empreendida** pelo Desembargador Relator no voto condutor do acórdão prolatado em sede de apelação, **não permite aferir quais foram as razões ou fundamentos da sentença condenatória ou do parecer ministerial incorporados à sua decisão, não se podendo constatar, ainda, se satisfatoriamente rechaçadas todas as alegações formuladas pela defesa no mencionado apelo, exsurgindo, daí, a nulidade do julgado**. Precedentes: HC n.º 219572/SP, DJe de 05/11/2012 e HC n.º 210981/SP, DJe de 21/11/2011. 4. Ordem de habeas corpus concedida para, reconhecendo a nulidade do acórdão hostilizado por falta de motivação, determinar que seja realizado novo julgamento da Apelação Criminal n.º 0047834-73.2005.8.26.0050, promovendo-se a devida fundamentação do decisum. (STJ. HC 220.562/SP, Rel. Ministra ALDERITA RAMOS DE OLIVEIRA (DESEMBARGADORA CONVOCADA DO TJ/PE), SEXTA TURMA, julgado em 05/02/2013, DJe 25/02/2013) [Grifos nossos].

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Não fundamentar uma decisão judicial, portanto, é atentar contra o próprio Estado Democrático de Direito fundado, dentre outros, no princípio da legalidade com fins de garantir e proteger os direitos fundamentais da pessoa humana.

A legalidade se materializa através dos postulados do devido processo legal (art. 5º, LIV, CF/1988) e seus consectários, o contraditório e a ampla defesa (art. 5º, LV, CF/1988):

> 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:
> [...]
> LIV – **ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal**;
> LV – **aos litigantes, em processo judicial e administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes**; [...] [Grifos e omissões nossos].

O princípio do devido processo legal (art. 5º, LIV, CF/1988) estabelece a obrigatoriedade da existência de processo legalmente constituído para privação de direitos ligados a liberdade e a propriedade, ou seja, qualquer agente somente poderá processado e julgado em conformidade com a lei.

Os postulados do contraditório e da ampla defesa (art. 5º, LV, CF/1988) asseguram ao agente o direito de contradizer e defender-se utilizando os meios e recursos a ele colocados à disposição pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Além de ser processado e julgado através de um procedimento legalmente instituído e com o exercício das prerrogativas do contraditório e da ampla defesa, qualquer acusado deve ser julgado por uma autoridade independente e imparcial, conforme consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> Art. 10 – toda a **pessoa tem direito**, em plena igualdade, a que a **sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial** que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida [Grifos nossos].

Da imparcialidade: atuação desinteressada do juiz no julgamento

A atuação alheia de sentimentos pessoais do juiz – de garantias ou instrutório – no julgamento da causa se dará quando a formação de sua convicção se fundar na apreciação da prova produzida sob o crivo do contraditório judicial, conforme previamente previsto no artigo 155, do Código de Processo Penal:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Art. 155. O **juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial, não podendo fundamentar sua decisão exclusivamente nos elementos informativos colhidos na investigação**, ressalvadas as provas cautelares, não repetíveis e antecipadas.
> Parágrafo único. Somente quanto ao estado das pessoas serão observadas as restrições estabelecidas na lei civil [Grifos nossos].

A fundamentação das decisões, em conclusão, é inibidora da parcialidade

A concepção de imparcialidade do magistrado, fundamento utilizado para a criação e implantação da figura do juiz de garantia no sistema processual penal brasileiro, não subsiste.

A subjetividade humana está relacionada a sua capacidade de empatia (ou não) que nos permite a percepção de diversas perspectivas, ampliando a compreensão sobre determinado assunto.

O ser humano, em qualquer área de atuação e em sua vida privada, sofre influências diversificadas (cultural, familiar, pessoais, educacionais, sociais etc.), não sendo crível, pois, admitir-se neutralidade sem a manifestação das particularidades de cada pessoa.

A subjetividade humana, portanto, não conduz a parcialidade, na medida em que:

> "[...] **Convicções pessoais de um magistrado não constituem, *per se*, uma vulneração à imparcialidade. A opinião e as crenças de um juiz, que são aceitáveis, devem ser distinguidas da parcialidade, que é inaceitável.** [...]" (Nações Unidas. Comentários aos Princípios de Bangalore de Conduta Judicial. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2008, p. 68) [Grifos e omissões nossos].

O que conduz a parcialidade é o julgar em desconformidade com as provas

Neste particular aspecto e também a corroborar as afirmativas precedentes, certo que a Constituição Federal de 1988 reconhece a instituição do júri, assegurando-lhe a plenitude de defesa, o sigilo das votações, a soberania dos veredictos e a competência para julgar crimes dolosos contra a vida:

> Art. 5º. [...]
> [...]
> XXXVIII – **é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados**:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> a) a plenitude de defesa;
> b) o sigilo das votações;
> c) a **soberania dos veredictos**;
> d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida; [...]
> [Grifos e omissões nossos].

Particularmente a soberania das decisões do júri, os tribunais brasileiros têm firmado entendimento de que suas decisões, ainda que não motivadas pelos jurados, não são absolutas e irrevogáveis, podendo as instâncias superiores cassá-las quando ficar demonstrada a total dissociação da conclusão dos jurados com as provas apresentadas em plenário:

> Ementa: AGRAVO REGIMENTAL EM *HABEAS CORPUS*. TRIBUNAL DO JÚRI. DECISÃO MANIFESTAMENTE CONTRÁRIA À PROVA DOS AUTOS (ART. 593, III, d, DO CPP). NÃO VIOLAÇÃO DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA SOBERANIA DOS VEREDICTOS. IMPOSSIBILIDADE DE REEXAME DE FATOS E PROVAS. 1. **A possibilidade de recurso de apelação, prevista no art. 593, I, "d", do Código de Processo Penal, quando a decisão dos jurados for manifestamente contrária à prova dos autos, não é incompatível com a Constituição Federal, uma vez que a nova decisão também será dada pelo Tribunal do Júri.** Precedentes 2. O exame do suporte probatório, de forma a infirmar o entendimento do Tribunal de apelação, é providência incompatível com os estreitos limites do habeas corpus. 3. Agravo regimental a que se nega provimento" (HC 142621 AgR, Relator(a): ALEXANDRE DE MORAES, Primeira Turma, julgado em 15/09/2017, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-222 DIVULG 28-09-2017 PUBLIC 29-09- 2017) [Grifos nossos].

As decisões do júri, portanto, não são absolutas. Pensar de forma diversa é negar vigência ao §3º e alínea "d" do inciso III do artigo 593 do Código de Processo Penal:

> Art. 593. Caberá apelação no prazo de 5 (cinco) dias:
> [...]
> III – das **decisões do Tribunal do Júri, quando**:
> [...]
> d) **for a decisão dos jurados manifestamente contrária à prova dos autos**.
> [...]
> §3º **Se a apelação se fundar no III, *d*, deste artigo, e o tribunal *ad quem* se convencer de que a decisão dos jurados é manifestamente contrária à prova dos autos, dar-lhe-á provimento para sujeitar o réu**

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> **a novo julgamento**; não se admite, porém, pelo mesmo motivo, segunda apelação. [...] [Grifos e omissões nossos].

Reafirme-se, a fundamentação das decisões é inibidora da parcialidade

Para coibir a parcialidade judicial, independentemente de qualquer norma – onde se insere a figura do juízo de garantias –, existem mecanismos postos à disposição dos jurisdicionados para enfrentá-la.

O postulado da fundamentação das decisões judiciais é um deles.

O princípio da imparcialidade e o juízo de garantias

A ideia de imparcialidade evoluiu naturalmente para ser reconhecida como algo que não é parcial, que aprecia e julga sem ter vínculos equitativos, e que é criterioso em seu tratamento na terminologia comum e corrente da língua portuguesa.

É imperioso buscar incessantemente a complexa garantia da imparcialidade objetiva e subjetiva do juiz, a fim de aumentar a efetividade e a aplicabilidade do novo sistema processual proposto pela Lei nº 13.964/2019. Não basta ter um juiz, é preciso que o juiz atenda a requisitos mínimos para que possa exercer sua função. De acordo com Lopes Junior (2021, p. 76).

> A imparcialidade do órgão jurisdicional é um "princípio supremo do processo" e, como tal, imprescindível para o seu normal desenvolvimento e obtenção do reparto judicial justo. Sobre a base da imparcialidade está estruturado o processo como tipo heterônomo de reparto (Lopes Junior, 2021, p. 76).

O princípio da imparcialidade não pode ser reduzido a um conceito; ele deve ser examinado à luz da estrutura constitucional e apoiado por outros princípios arraigados no sistema de leis em vigor atualmente. O conjunto de valores, direitos e garantias que compõem o devido processo legal inclui inerentemente a imparcialidade.

Portanto, deve ser entendido como um princípio constitucional implícito se o princípio da imparcialidade for ou fizer parte do conceito de devido processo legal, que é especificamente declarado no presente em vigor como um princípio fundamental dos julgamentos democráticos judiciais e administrativos.

Apesar disso, deve-se destacar que somente a abordagem acusatória garante a objetividade. Portanto, a imparcialidade somente será alcançada quando o magistrado for afastado da atividade investigativa/instrutória, além da separação

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

original dos papéis de acusador e juiz. Aqueles que acham que é suficiente a constituição do sistema acusatório no sistema constitucional moderno no modelo constitucional atual, devem compreender isso como a realidade fundamental.

A imparcialidade subjetiva é a ausência de "pré-julgamentos" por parte do juiz específico que tem conhecimento sobre um determinado assunto.

Se um juiz é objetivamente imparcial, isso significa que ele é apoiado por garantias suficientes para dissipar quaisquer dúvidas legítimas sobre sua objetividade.

Ao observar normativamente uma série de hipóteses em que se supõe que o magistrado seja parcial no tratamento dos atores do processo, o legislador processual brasileiro, tanto no âmbito civil quanto no penal, foi além do simples conceito de imparcialidade. Um capítulo de exceções, "suspeição" e "impedimento" está previsto no Código de Processo Civil, especialmente nos artigos 144 e 145, e nos artigos 112, 252 e 254, do Código de Processo Penal.

Os fundamentos para o *impeachment* estão descritos no artigo 144 do Código de Processo Civil, que afirma que um juiz não pode exercer a jurisdição se for difícil manter sua objetividade. Quando a imparcialidade não puder ser garantida, o juiz não poderá exercer a jurisdição. No caso de recusa ou inação, isso dá origem à possibilidade de a parte alegar jurisdição voluntária ou excepcional.

Do ponto de vista do legislador, é impossível que o juiz participe e atue como um magistrado imparcial e livre de pré-julgamentos nessas situações, pois sua decisão não seria, pelo menos em teoria, baseada em um julgamento de neutralidade subjetiva. Isso se deve ao fato de o juiz estar extremamente próximo dos interesses em jogo na disputa ou ação judicial. O caso não é de obstrução, mas sim de suspeição, uma falha ligada às questões particulares do juiz, quando há suspeita de que o juiz possa estar tendencioso a um ou outro lado do caso.

A esse respeito, é importante enfatizar que o legislador tratou os dois tipos de exceções de forma diferente, sendo que uma delas, a suspeição, constitui potencialmente um defeito sanável sempre que não for contestada oportunamente pela parte interessada, e a outra, uma nulidade relativa. Circunstâncias íntimas, às vezes pessoais, que parecem estar menos intimamente relacionadas aos interesses que estão sendo buscados e também mostram um perigo reduzido de contaminação no caso específico, estão ligadas ao ceticismo do juiz. Nesses termos, há apenas uma presunção relativa de parcialidade (*juris*) no caso de suspeita e, uma vez que o impedimento tenha sido descoberto, há uma presunção absoluta (juris et de jure) de contaminação do juiz.

O CPP também inclui em suas disposições teorias de causa de suspeição e obstáculo, de acordo com o viés do direito civil. Essas exceções podem ser encontradas no artigo 252, do código. Os comentários bibliográficos sobre as observações de Nucci (2014) sobre o assunto são os seguintes:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Considera-se impedido de atuar o juiz que é parcial, situação presumida pela lei, em casos específicos. Logo, as hipóteses previstas neste artigo, de caráter objetivo, indicam a impossibilidade de exercício jurisdicional em determinado processo. A sua infração implica inexistência dos atos praticados (Nucci, 2014, p. 332).

Os procedimentos estão manchados porque o juiz pode estar sendo influenciado por suspeitas. Essencialmente, os princípios fundamentais do devido processo legal, da independência judicial e dos vieses cognitivos foram violados por essa conduta, não apenas com relação às partes, mas também com relação à questão principal da disputa. Além disso, Nucci alega que a lista de elementos que levantam suspeitas do artigo não é exaustiva. Essa é uma lista de exemplo; ela não é completa.

Considerações

Ainda sobre o assunto, o ideal supremo de imparcialidade exige o respeito a todos os outros princípios, principalmente o direito a um julgamento justo e a um procedimento justo.

A ideia de um juiz imparcial visa a realizar as mesmas coisas que já foram veementemente comprovadas pela regra jurídica processual da abstenção e da necessária recusa do juiz em agir, ou seja, legitima qualquer posição jurídica que proíba a participação de um juiz que demonstre "parcialidade negativa" e é altamente válido estabelecer regras que exijam uma atitude favorável por parte do juiz.

Entretanto, para formalizar um julgamento e uma sentença justos, é importante que o juiz também leve em consideração em sua decisão as diferenças nas circunstâncias sociais, econômicas e legais, que são e estão intrínsecas à relação processual legal, às considerações econômicas e culturais que são intrínsecas ao sistema legal.

O juiz estará em condições de ser moral e eticamente neutro quando estiver ciente de todos esses aspectos e de como eles se relacionam com a "equação processual".

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 1941.

BRASIL. Lei 13.964, de 24 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 2019.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito Processual Penal**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO III

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: percepção dos estudantes acerca da atuação dos residentes pedagógicos no Complexo Integrado de Educação de Caetité – BA

Edelaine Nobre da Silva
Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
Antonieta Miguel

Caetité, BA; 3 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, o presente trabalho é fruto do subprojeto "O conhecimento histórico como norteador para a vida: construindo estratégias pedagógicas na docência" do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI. Iniciado em novembro de 2022, o subprojeto possibilitou a imersão dos discentes, dos anos finais da licenciatura, no cotidiano escolar do ensino básico proporcionando a eles uma participação ativa em sala de aula e a construção de experiências metodológicas que introduziram a pesquisa científica como ferramenta de produção do conhecimento histórico. Desta forma, este estudo tem por objetivo apresentar as percepções dos estudantes da educação básica acerca do ensino em tempo integral, o interesse pela disciplina de História e o impacto da atuação do professor em sua aprendizagem e principalmente busca compreender as percepções dos alunos do Complexo Integrado de Educação de Caetité, BA sobre da atuação dos residentes pedagógicos do Programa Residência Pedagógica (PRP) no processo de ensino-aprendizagem de História. O embasamento teórico incluiu as perspectivas de Guará (2006) sobre educação integral, e as ideias de Pereira e Seffner (2008) sobre os objetivos do ensino de História entre outros autores. Os dados obtidos destacam os efeitos positivos da atuação prática dos residentes pedagógicos no ensino básico e a relevância do programa em proporcionar a inserção de futuros docentes em formação no ambiente escolar.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: percepção dos estudantes acerca da atuação dos residentes pedagógicos no Complexo Integrado de Educação de Caetité – BA[6]

Edelaine Nobre da Silva
Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
Antonieta Miguel
DOI: 10.24824/978652516319-2.107-122

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Palavras iniciais...

O Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC) faz parte da rede estadual de ensino, localizado na cidade de Caetité, no estado da Bahia, contempla o Ensino Fundamental II[7], com oito horas aulas e o Ensino Médio[8], com nove horas aulas e funciona 100% integral. É uma instituição de ensino que conta com a parceria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *Campus* VI) e agrega em seu funcionamento três programas: Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Partiu Estágio, que contam com a atuação dos graduandos de licenciatura da UNEB em sala de aula e em outros setores como: a biblioteca, a secretaria escolar e a coordenação pedagógica dinamizando as ações, compartilhando saberes e estreitando os laços entre a universidade e a educação básica. Além disso, a instituição recebe estagiários dos seis cursos de licenciatura da UNEB[9], contribuindo ainda mais no processo de formação dos futuros docentes, os capacitando para a atuação na educação básica.

No ano de 2022 a escola foi selecionada e contemplada com três subprojetos do Programa de Residência Pedagógica para serem desenvolvidos em um período de dezoito meses (novembro de 2022 a abril de 2024) nos componentes curriculares de Língua Inglesa, Matemática e História. Realizado o processo de seleção dos preceptores e dos alunos bolsistas os subprojetos começaram a serem desenvolvidos em sala de aula e, no nosso caso específico, do componente

6 O presente trabalho é um estudo apresentado e publicado nos anais do "IX Encontro Nacional das Licenciaturas" na Universidade Federal do Vale do Taquari, Lajeado – RS em dezembro de 2023. Aqui segue em formato de capítulo de livro com alterações, acréscimos e análises.

7 O Ensino Fundamental II contempla: três turmas do 6º ano, uma turma do 7º ano, uma turma do 8º e três turmas do 9º ano.

8 O Ensino Médio contempla: três turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano.

9 Os cursos são História, Matemática, Ciências Biológicas, Letras Inglês, Letras Língua Portuguesa e Geografia.

de História ficou responsável por desenvolver o subprojeto: "O conhecimento histórico como norteador para a vida: construindo estratégias pedagógicas na docência". O objetivo do subprojeto consiste em aprofundar os elementos teórico-metodológicos que atravessam a construção do conhecimento histórico escolar, desenvolvendo formas de docência que considerem o conhecimento histórico como norteador para a vida, ou seja, que se confronte com a formação de uma consciência histórica ancorada na ciência (Rüsen, 2001). Este projeto foi aplicado nas turmas do 7º ano (38 alunos), 8º ano (39 alunos), 9º A (38 alunos), 9º B (33 alunos), 9º C (22 alunos) e 1º Ano B (20 alunos).

A equipe do Programa do Residência Pedagógica – História que atuou nas turmas, acima citadas, foi composta por cinco residentes[10], uma preceptora[11] e uma orientadora[12] com uma carga horária de 24 horas mensais para atuar no programa com atividades que vão desde o planejamento de aulas, execução, registros, avaliação, reuniões formativas, discussões teóricas acerca dos conceitos como, Cultura Escolar (Faria Filho *et al.*, 2004), Docência Compartilhada (Calderano, 2016), Docência Humana (Miguel Arroyo, 2013), Consciência Histórica (Rüsen, 2001, 2012), Aprendizagem Histórica (Schimidt, 2020), assim como, escrita acadêmica e participação em diversos eventos de comunicação oral.

A metodologia qualitativa utilizada para desenvolvimento deste estudo contou com aplicação de questionário com o objetivo de identificar e compreender quais as percepções dos(as) estudantes sobre o ensino integral, gosto pela disciplina de História, se a atuação do professor colabora ou não para suas aprendizagens e, principalmente, sobre a atuação e contribuições dos residentes pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular História a partir da atuação no Programa Residência Pedagógica. Para tanto, os questionários foram aplicados em dois formatos visando contemplar toda a turma sendo: um on-line pelo *Google forms* e o outro impresso para os alunos que não possuíam o celular ou estavam sem acesso à internet, no intuito de não deixar nenhum aluno fora da pesquisa. Depois da aplicação do questionário, seguimos para a leitura e análise das respostas.

Sujeitos da pesquisa: uma percepção a partir dos apontamentos dos estudantes

A turma selecionada para a aplicação do questionário foi o 8º ano. Ela é composta por 39 alunos, sendo 24 meninas e 15 meninos com faixa etária entre 13 e 16 anos. Pode-se dizer que é uma turma inquieta, mas participativa,

10 Edelaine Nobre da Silva, Jucilene de Souza, Leandra Maria de Souza, Maria Aparecida Silva Costa e Rodrigo Guimarães da Silva.

11 Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho.

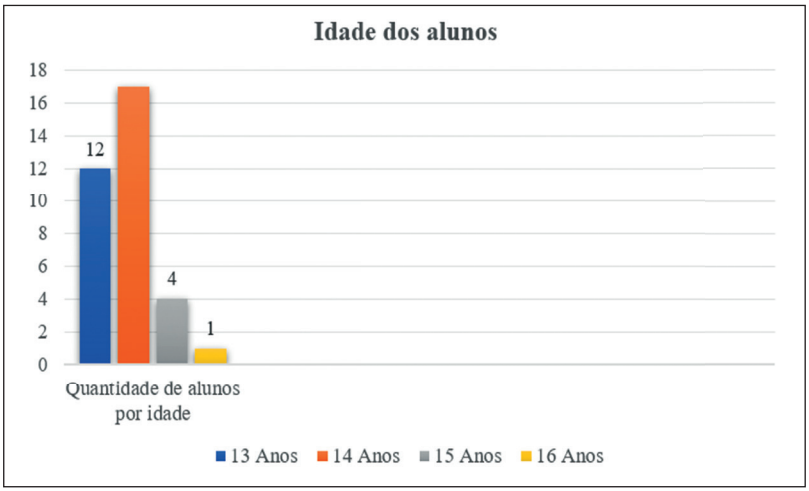
12 Antonieta Miguel.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

com bons rendimentos em História, muitos alunos possuem o hábito da leitura e um aguçado senso crítico, possibilitando debates em sala de aula durante a explanação dos conteúdos.

Com a aplicação dos questionários obtivemos 34 respostas dos estudantes que são base para este estudo. Primeiro dado a ser apresentado e analisado diz respeito a faixa etária dos estudantes que se encontram entre 13 e 16 anos, como pode ser observado abaixo:

Gráfico 1 – Idade dos alunos



Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

Como podemos verificar no gráfico os alunos em sua maioria se encontram em uma fase de pré-adolescência, momento este que estão passando por transformações, o que é natural no processo de desenvolvimento do ser humano, pelo qual o corpo passa a apresentar mudanças físicas e emocionais como aumento de irritabilidade, curiosidades, rebeldia, resistências a seguir regras, responsabilidades para cumprir etc., em outras palavras, é uma fase que requer uma atenção e um olhar sensível por parte dos pais, familiares, professores e colegas.

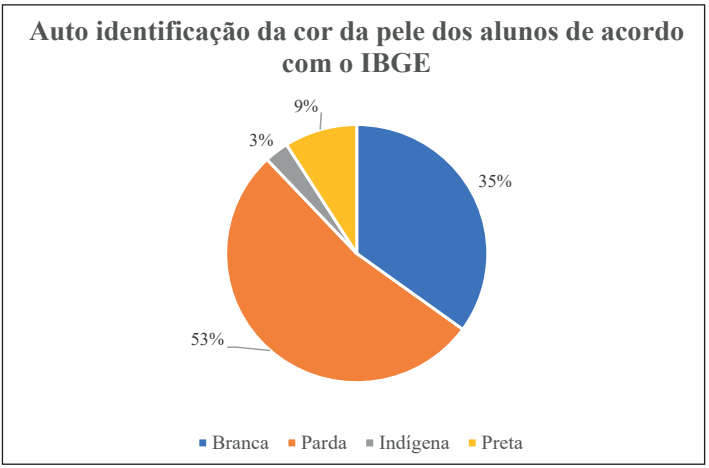
> Na adolescência, os indivíduos têm maior probabilidade de ter consciência dos seus ciclos emocionais, tais como sentir-se culpado por ficar irritado [...]. Embora as crescentes habilidades cognitivas e consciência dos adolescentes os preparem para lidar de modo mais eficiente com o estresse e as flutuações emocionais, muitos adolescentes não administram bem as suas emoções (Somerville; Casey, 2010 *apud* Santrock, 2014, p. 174).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Deste modo, pode-se observar que, é uma fase que exige que professor esteja preparado para lidar com esses turbilhões de emoções individuais e também coletivas que envolvem os alunos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, nossas ações em sala de aula prezam muito por aulas mais dinâmicas, dialogadas, partindo de temáticas locais e atuais, de forma a possibilitar uma maior aprendizagem por parte dos alunos, objetivando sempre, que eles sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro dado sobre a turma diz respeito a auto identificação da cor da pele dos alunos que seguiu as classificações instituídas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao responder o questionário 53% se declararam como pardos, 35% brancos, 9% pretos e 3% se auto identificaram como indígenas como se pode ser verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Auto identificação da cor da pele dos alunos de acordo o IBGE



Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

Vivemos em uma sociedade que apresenta muitos traços, classificações e divisões e, infelizmente, a cor da pele é um fator que interfere muito na vida dos estudantes, impactando diretamente em sua autoestima ao se compararem com os padrões impostos pelos meios midiáticos, que em determinados momentos acabam gerando um sentimento negativo de inferioridade e desmotivação. Trabalhar temas como, racismo, preconceito, desigualdades sociais, questões de gênero, se faz necessário, pois é preciso que a partir do ensino de História que os alunos entendam as origens das narrativas e das construções sociais que foram e que são construídas a todo o momento acerca dessas temáticas.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

De acordo com o estudo realizado em parceria com as universidades federais de Campina Grande e de Sergipe denominado de "O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças" que contou com a participação de crianças com idades de 9 a 13 anos aponta "que as crianças são agentes ativos na construção de suas identidades raciais e que a cor de pele destas incide efeitos significativos no processo, cujo debate precisa ser ampliado e democratizado" (Silva *et al.*, 2021).

Professores devem sempre estar atentos para essas questões em sala, pois a escola é uma extensão da vida sociocultural dos alunos, na maioria das vezes estes passam mais tempo na escola em contato com os professores do que em suas casas com seus responsáveis.

O ambiente cotidiano da sala de aula em que se estabelece as relações de ensino-aprendizagem é extremamente importante. A turma conta com a modalidade de ensino em tempo integral pelo qual é esperado uma educação que garanta o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões sendo elas: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Nas palavras da professora Isa Maria F. Rosa Guará no artigo "É imprescindível educar Integralmente, ela aponta que:

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (Guará, 2006, p. 16).

Como ressalta a autora colocar o aluno como centro das indagações e preocupações no ato de educar é necessário, principalmente quando se trata de um ensino em tempo integral que tem por objetivo proporcionar uma abordagem mais enriquecedora para os educandos, indo além dos componentes curriculares tradicionais, promovendo assim, o desenvolvimento integral dos mesmos. Assim, um dos aspectos que este trabalho buscou compreender foi a opinião dos alunos acerca do ensino integral no qual eles estão imersos e que foi instituído na escola no ano de 2020. Diante as respostas obtidas, selecionamos algumas respostas, como se vê na tabela, abaixo, em que, se é possível constatar as percepções dos alunos, que demonstraram um descontentamento gerado pelo cansaço em relação ao ensino em tempo integral.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Tabela 1 – Respostas dos alunos sobre o ensino integral[13]

O QUE VOCÊ ACHA DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL?	
Alunos	Respostas dos alunos
1	Acho muito cansativo.
4	Muito cansativo e fica mais difícil para aprender.
5	Bom, mas cansativo.
7	Acho ruim pois fico muito cansada e acabo n tendo tempo pra estudar.
8	Eu acho muito legal, mas também muito cansativo.
9	Não gosto é cansativo não consigo aprender tanto por quê a minha mente não consegue ficar ativa o dia todo, toda semana.
10	Muito ruim, por que ficamos muito cansados e não temos tempo para fazer outras coisas.
11	Eu acho legal, porém é bastante cansativo, tanto cansaço psicológico, quanto físico.
13	Não acho bom pois são muitas matérias no dia e em casa não temos muito tempo pra descansar porque tem algumas professoras que passam atividade pra casa então eu não acho bom o ensino integral.
14	Não gosto, pois desgasta muito os alunos.
16	Acho cansativo, mas gosto do ensino integral.
17	Eu acho muito ruim porque eu chego muito cansada a tarde depois que saio da escola.
20	O ensino em tempo integral é bom, mas não é eficiente. Na minha opinião, não é possível ter tanto rendimento nos estudos quando o ensino é integral, afinal, muitos alunos não respeitam o espaço escolar, alguns professores faltam bastante, a maioria das aulas são vagas ou nenhum assunto é passado. O aluno, se quiser, tem que estudar por si só, além da escola consumir a maior parte do tempo, não se aprende muita coisa necessária.

Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

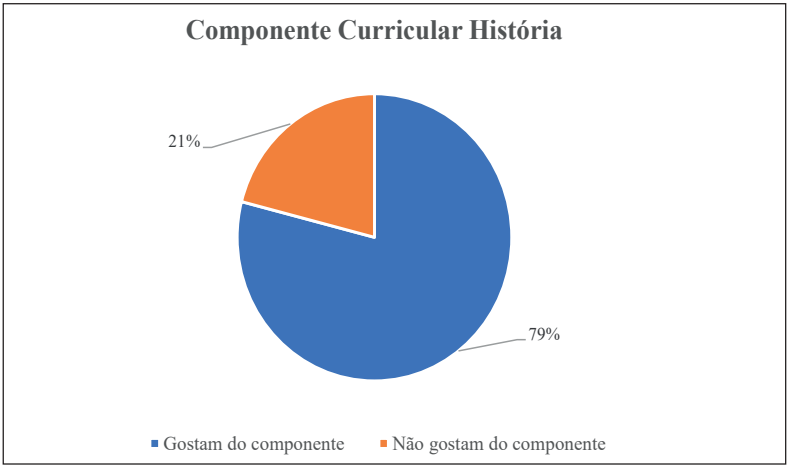
Como se pode perceber nas respostas dadas pelos alunos uma parte é favorável ao ensino em tempo integral enquanto a maior parte encontra-se insatisfeita, porém eles sinalizaram de forma contundente que o cansaço físico e mental tem atrapalhado o desempenho escolar. É unânime que as condições e o contexto estão os deixando cansados, o que prejudica o rendimento no quesito aprendizagem, algo a ser pensado e problematizado por nós. Devido essas condições, precisamos nos atentar para a prática pedagógica que desenvolvemos em sala, para não se tornar algo maçante e mais cansativo que já é, como reiteram os alunos ao longo de suas falas.

Outro questionamento levado aos alunos foi se eles gostam ou não do componente curricular de História, uma informação importante e necessária para nós enquanto educadores, diante das respostas obtivermos os seguintes dados: 79% dos alunos gostam do componente curricular, enquanto que 21% demonstram não gostarem do componente como se pode observar no gráfico 3:

13 Cada aluno que respondeu o questionário recebeu um número de identificação enumerados de 1 a 34, com o objetivo de manter os sujeitos da pesquisa em anonimato, no qual selecionamos as respostas mais completas para apresentarmos neste trabalho. A respostas foram transcritas do jeito que recebemos sem nenhuma alteração ou correção ortográfica, isto é, na íntegra.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Gráfico 3 – Alunos que gostam do componente curricular História



Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

Os dados revelam que a maior parte da turma gosta da disciplina, o que é animador. A História enquanto disciplina escolar exerce uma função crucial na vida do ser humano, pois ela permite entender quem somos, de onde viemos, o porquê certa coisas são de determinadas formas e não de outra, ou seja, o conhecimento histórico permite ao educando ter uma visão mais crítica da sociedade em que vivem.

Os autores Pereira e Seffner (2008) apontam que:

> O alvo principal do ensino de história na escola é a construção da compreensão de que estudar esta disciplina é uma ação social que se dá no presente. A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. Em última análise, o ensino de história deve levar homens e mulheres do meio urbano ou rural a se tornarem artífices de si mesmos, a construírem-se como singularidades e a olhar para seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado (Pereira; Seffner, 2008, p. 120).

Na perspectiva dos autores, o componente curricular de História tem um papel social indispensável na formação e construção das identidades das pessoas, permite perceberem que são frutos de um mesmo passado histórico no qual elas devem compreender e usar esse entendimento como um norteador de suas vidas práticas.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Schimidt (2020) aponta que toda compreensão de mundo e todo conhecimento sobre a realidade surgem e são moldados a partir das relações sociais, ou seja, das interações entre indivíduos em contextos históricos específicos, como classe social, grupos, visão política, interesses materiais e influências culturais. A conexão com o conhecimento é mediadora da relação com o mundo, a vida cotidiana e a prática, contribuindo para uma interpretação da realidade. Através do conhecimento, as pessoas estabelecem conexões com a realidade por meio de elementos simbólicos e linguagens, dentro de um espaço dialógico formado e influenciado pela interação social, mesmo que conflituosa.

Trabalhar essas competências é importante, pois os estudantes precisam ser capazes de olharem para as diversas situações do seu dia a dia, de situações passadas assim como para os diversos contextos sociais e terem uma compreensão mais ampla do mundo e da realidade ao seu redor e serem capazes de direcionarem seus agir social.

Contribuição dos residentes pedagógicos pela ótica dos estudantes

Toda a prática pedagógica desenvolvida em sala com os alunos pela equipe da residência pedagógica preza por um ensino que coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem, com aulas diversificadas no que se refere aos recursos pedagógicos, como trabalho com mapas, uso de *slides* dinâmicos com muitas imagens para atrair atenção dos alunos em sala, *quiz* histórico ao longo dos assuntos para avaliarem suas aprendizagens, caixa de curiosidades históricas, dentre outros, de modo a fazer com que os alunos possam interagir cada vez mais nas aulas.

Essas estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala foram norteadas pelas observações das dificuldades e necessidades dos estudantes em consonância com os teóricos e conceitos que eram discutidos nos encontros formativos. Todos os materiais pedagógicos produzidos para aplicação em sala tinham por intuito promover a aquisição da Aprendizagem Histórica (Lee, 2001), que é a ação de capacitar os educandos a pensarem historicamente. Para Schimidt (2020, p. 98) "[...] aprender história é aprender a temporalizar a humanidade [...]" pois o que se aprende tem que fazer sentido para o aprendiz e para construir esse entendimento é preciso que haja a inserção do sujeito na vida prática do presente e a através de questionamentos históricos que permitam dar significado a esse presente por meio do passado.

Partindo desta perspectiva foi perguntado aos educandos sobre nossa atuação em sala, eles apontam que está sendo positiva e produtiva, como se pode verificar nos dados abaixo:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Tabela 2 – Respostas dos alunos acerca da atuação dos residentes em sala de aula

O QUE VOCÊ ACHA DA ATUAÇÃO DOS RESIDENTES EM SUA SALA DE AULA?	
Alunos	Respostas dos Alunos
2	Excelente, ensinam muito bem!
4	Acho eles bem dedicados.
8	Acho muito bom, pois eles explicam muito bem além de ajudar muito a gente.
9	Muito bom é legal ter vários professores pra aprender casa um tem uma dinâmica diferente assim não fico entediada.
14	Os residentes são ótimos e conseguem explicar o assunto muito bem eu consigo entender facilmente então o trabalho deles na sala é muito bom.
19	Acho que tive grande desempenho no estudo.
21	A atuação dos residentes em minha sala de aula foi ótima. Os residentes explicaram muito bem os assuntos, sempre trazendo novidades e realizando aulas dinâmicas, cativando os alunos.

Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

É gratificante e satisfatório receber esse tipo de *feedback* positivo dos alunos, é uma sensação de dever cumprido e um incentivo para cada vez mais buscar melhorias e implementar atividades que auxiliem nossos estudantes em seus processos de aprendizagem e formação cidadã.

Acerca das atividades desenvolvidas os alunos apontaram que:

Tabela 3 – Respostas dos alunos acerca dos recursos / atividades desenvolvidas em sala

ELES TROUXERAM / ESTÃO TRAZENDO ALGO DINÂMICO OU INTERESSANTE PARA AS AULAS?	
Alunos	Respostas dos Alunos
7	Sim, estão trazendo várias coisas legais para que nos consigamos aprender totalmente o conteúdo.
9	Sim eles trazem umas coisas muitos legais para as aulas.
10	Estão trazendo sim, os assuntos bem explicados.
13	Sim algumas vezes eles trouxeram atividades dinâmicas e interativas o que é muito bom pois assim fica melhor a aula e ajuda no desemprego dos alunos.
21	Sim, os residentes trouxeram muitas aulas dinâmicas. Entre elas curiosidade do dia, imagens, perguntas (quiz) etc.
23	Simples trazem várias dinâmicas pra fazer a gente entender os assuntos de uma forma divertida.

Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

As respostas refletem nossas preocupações e esforços em contribuir para o progresso na aprendizagem dos estudantes, capacitando-os a melhorar sua expressão oral e escrita, a analisar diversas fontes históricas e a se tornarem os protagonistas de seu próprio aprendizado, por meio de atividades e metodologias que incorporam o aspecto lúdico como um elemento essencial.

Entendemos o lúdico para esse público alvo como um recurso necessário e assertivo quando o quesito é prender atenção e promover aprendizagem.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Na percepção de Elena Roloff no artigo "A importância do lúdico em sala de aula", o lúdico na sala é percebido como:

> [...] integrador e facilitador da aprendizagem, como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e a auto-estima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade, capaz de aumentar a frequência de algo bom (Roloff, 2018, p. 1-2).

Nessa perspectiva, o lúdico é um elemento indispensável, ainda mais no atual contexto social que estamos vivendo, pelo qual o uso demasiado do celular e influência das redes sociais afetam cada vez mais a vida das pessoas. Vivemos em uma sociedade dependente do celular, das redes sociais, que por mais que tenham suas vantagens e facilidades apresenta também seu lado negativo, que a cada dia vem adoecendo as pessoas e interferindo diretamente na aprendizagem nos ambientes escolares, intensificando alguns sentimentos como depressão, ansiedade, agressividade, constante comparação de si com o outro etc., configurando-se uma realidade que precisa ser percebida, problematizada e superada.

O professor é peça chave na vida dos estudantes, e sua postura em sala de aula é um fator determinante que influencia no ato da aprendizagem e motivação para estudar como revelam os próprios alunos nos dados da tabela 4:

Tabela 4 – Respostas dos alunos sobre atuação dos professores em sala de aula

VOCÊ ACHA QUE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERFERE NO FATO DE VOCÊ GOSTAR OU NÃO GOSTAR, SENTIR DIFICULDADE OU FACILIDADE NO COMPONENTE DE HISTÓRIA? POR QUÊ?	
Alunos	Respostas dos Alunos
3	Sim, porque através da explicação deles que iremos aprender e tem professores que não explicam muito bem e acaba dificultando.
4	Na minha opinião não, por que se a pessoa tem interesse e bem mais fácil.
5	Sim, pois o modo q eles explicam interfere no nosso aprendizado.
8	Sim, eu acho que interfere muito porque dependendo do jeito de explicar começamos a ver a matéria como uma coisa chata e ruim.
15	Sim, pois se o aluno não gostar da professora o aluno não irá presta atenção na aula.
21	Sim, na minha opinião, o professor precisa cativar os alunos, porque a presença dele, na sala de aula, é de fundamental importância e interfere no fato de gostar ou não gostar, sentir dificuldade ou facilidade no componente de história e em outras disciplinas. Parece que quando o professor é legal, a matéria se torna mais simples.

Fonte: Silva, Carvalho e Miguel (2024).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Dentro dessa seleção, com exceção do aluno número 4, que diz que a atuação do professor não interfere no quesito gostar ou não do componente curricular de História e o que interfere é o interesse próprio da pessoa, os demais alunos confirmam que sim, que a atuação interfere e acaba dificultando ou facilitando a aprendizagem. Na fala do aluno 8 a matéria pode passar a ser vista como chata e ruim, o aluno 15 destaca "se o aluno não gostar da professora o aluno não irá presta atenção na aula", e para completar o aluno 21 chama atenção para necessidade de cativar os alunos e para o fato de "que quando o professor é legal a matéria passa a se tornar mais simples". Os alunos evidenciam a importância da atuação docente em sala e que a forma como os professores conduzem a aula impacta diretamente em sua aprendizagem.

Ao realizar essa pesquisa ficou perceptível a satisfação dos alunos no que diz respeito ao trabalho dos residentes pedagógicos em conduzir as dinâmicas e os conteúdos em sala de aula

Considerações

A experiência docente possibilitada pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) é extremamente importante para a formação dos graduandos, pois evidencia a necessidade de políticas públicas na formação de professores, bem como a inserção desses sujeitos no ambiente escolar em diferentes etapas e em convívio direto com o professor, pois esses graduandos passam a colaborar e enriquecer as práticas pedagógicas do professor preceptor e a escola que os acolhe passa a funcionar como um laboratório da universidade, como um ambiente de troca de conhecimentos entre os graduandos, o professor e os alunos.

Por meio da aplicação do questionário conseguimos perceber a percepção dos alunos sobre o ensino integral, do gosto pela disciplina de História, como a atuação do professor pode ou não colaborar para suas aprendizagem, e principalmente sobre a atuação dos residentes pedagógicos na sala de aula o que nos faz refletir sobre a importância do planejamento pedagógico e a atuação em sala de aula, e de como ações conjuntas resultam em bons resultados quando aplicados de forma coerente e responsável visando um ensino de qualidade capaz de promover o protagonismo juvenil e uma reflexão da sociedade que estamos inseridos.

Pela perspectiva dos estudantes o programa tem surtido efeitos positivos em sala de aula, ao dinamizar os recursos e metodologias de ensino de forma que todos os sujeitos envolvidos nessa prática são beneficiados, os alunos ao demonstrarem maior interesse pelos conteúdos trabalhados, assim como melhora na própria aprendizagem como exposto em suas falas ao longo deste

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

estudo. Assim como os residentes e preceptora que aprendem muito e se aperfeiçoam no ato da dedicação em estudar, pesquisar e incrementar recursos diversificados nas aulas.

Ademais vale ressaltar, que os dados coletados, analisados e apresentados ao longo deste trabalho revelam que conhecer nossos alunos é fundamental para que toda a prática pedagógica em sala de aula seja alinhada com a realidade deles e assim alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20projeto%20institucional%20deve%20ser,e%20dimens%C3%B5es%20da%20resid%C3%AAncia%20pedag%C3%B3gica. Acesso em: 1 maio 2023.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada**: contextos e viabilidade prática. Universidade Federal de Juiz de Fora, ago. 2016. (Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na banca visando promoção na carreira para Professor Titular).

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Educação. **Estado implanta Complexo Integrado de Educação em Caetité**. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/estado-implanta-complexo-integrado-de-educacao-em-caetite. Acesso em: 4 maio 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In*: BARCA, I. (org.). **Perspectiva em Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13- 27.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História – fundamentos da ciência histórica. Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SANTROCK, John W. **Adolescentes**. 14. ed. AMGH Editora Ltda., 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Jefferson *et al*. O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. **Quadernos de Psicologia**, v. 23, n. 3, 2021. Disponível em: https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v23-n3-silva-costa-lima-etal. Acesso em: 4 set. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO IV

FORMAÇÕES DE PROFESSORES: Práticas Efetivas do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no contexto do estado do Amazonas

Juliana dos Santos Figueiredo
Jorge Luís de Freitas Lima

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Rolim de Moura, RO; Benjamin Constant, AM; 19 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, neste texto apresentamos o resultado de pesquisa bibliográfica sobre as contribuições do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) no contexto do estado do Amazonas, para a melhoria da qualidade do ensino que ocorreu a partir da instrumentalização da prática pedagógica docente, reflexões entre teoria e a pratica realizada junto as Universidades e com a socialização de saberes entre os próprios docentes. Em um contexto pedagógico significativo que fomenta o olhar do sujeito como agente transformador, o ensino como fonte de saberes e a promoção da cidadania. Esse Programa é uma ação das políticas nacionais de formação de professores, ofertada pela CAPES, em regime de parceria junto às Instituições de Ensino Superior (IES) e as prefeituras municipais, que oferece aos docentes da educação básica os cursos de primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica. Sua regulamentação ocorreu pela Portaria de nº 159 de 15 de agosto de 2017. O Estado do Amazonas entre as instituições conveniadas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a Universidade Estadual do Estado do Amazonas – UEA que desenvolvem o programa sob a forma de coparticipação dos municípios para realização dos cursos. Salientamos também que no decorrer dessa pesquisa encontramos diversos relatos da efetivação das ações do PARFOR no contexto de sala de aula interligadas ao contexto teórico apresentado durante as aulas dos cursos de licenciaturas. Ou seja, o processo de formação por meio do Programa no contexto da educação amazonense proporcionou um processo continuo de reflexão entre teoria e prática.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

FORMAÇÕES DE PROFESSORES: Práticas Efetivas do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no contexto do estado do Amazonas

Juliana dos Santos Figueiredo
Jorge Luís de Freitas Lima
DOI: 10.24824/978652516319-2.123-136

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Primeiras palavras...

O presente texto apresenta o resultado de pesquisa bibliográfica sobre o Plano Nacional de Formação de professores na Educação Básica (PARFOR), como política pública de acessibilidade e reflexão onde o ensinar e o aprender tem sido propiciado como possibilidades individuais e coletivas de formação em diferentes aspectos, seja nas aulas presenciais ou nas propostas didáticas mediadas pelas TICs, como descrevem Freiesleben e Colombo (2018) que elencam as diversas possibilidades de aprendizagem que os "ambientes digitais e interativos" podem oportunizar.

Assim, a formação inicial e continuada de professores apresenta elementos culturais e científicos que instrumentalizam não apenas educadores, mas toda a comunidade na qual estes indivíduos estão inseridos, tornando-se assim um importante instrumento de transformação social. Possibilitando um processo de aprendizagem emancipador, que estimula a autonomia e a leitura crítica da realidade social, permitindo-os, assim, a apropriação de habilidades e competências para conduzir e instrumentalizar seus alunos para a atuação docente. Nesse sentido torna-se fundamental uma formação adequada e crítica na promoção de um contexto real de aprendizagem. Como vemos nos enfoques teóricos de Paulo Freire (2003, p. 177) "[...] o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador".

Contudo, a aplicabilidade do programa PARFOR nos municípios do interior evidenciou muitos outros desafios, que não estavam elencados em suas diretrizes, como a logística de acesso e permanência dos cursistas devido às especificidades logísticas dos municípios do Estado do Amazonas.

Assim, em muitos lugares, a acessibilidade aos cursos de Primeira e Segunda Licenciatura contrasta com diversas dificuldades, sejam elas de localização geográfica ou de limitações financeiras, como vemos nas cidades do

Estado do Amazonas e, nessa perspectiva, o propósito o Programa Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (PARFOR) surge como oportunidade propícia e necessária de formação inicial para professores leigos, e os cursos de Segunda Licenciatura aos docentes, em que os professores se deslocam de seus locais de origem até os polos de ensino, facilitando assim o acesso e a permanência desses professores durante os períodos de formação.

O Estado do Amazonas apresenta-se com a maior área territorial dentre os demais Estados da federação. Um território cercado por florestas, "[...] o que constitui um grande desafio para mobilidade da população, uma vez que o acesso a muitas localidades, que só ocorre por meio do transporte fluvial e / ou aéreo, inclusive", Souza *et al*. (2020) para de bens ou serviços.

Ou seja, os aspectos geográficos já foram um dos fatores que mais prejudicou a efetivação do processo educacional no interior do Estado do Amazonas e atualmente vem sendo minimizados pelos recursos tecnológicos e programa de formação mais acessíveis.

No entanto, as Instituições de Ensino Superior (IES), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que ofertam cursos por meio do PARFOR, driblam cotidianamente os desafios logísticos e acadêmicos para promover com maestria a formação dos professores durante as férias escolares.

A organização do Programa apresenta a divisão das disciplinas em conformidade com a matriz curricular por módulos, contempladas as Ementas de cada disciplina do curso.

O planejamento e execução das aulas são organizados pelas IES conveniadas e o apoio logístico e administrativo durante os módulos é garantido a partir da coparticipação das Secretarias de Educação dos municípios.

Como vemos Souza, *et al*. (2020) que professores e cursistas, mediados pelos recursos tecnológicos estão contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional na região a partir da efetivação e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas formações e cursos organizados pela PARFOR.

Assim, acredita-se em cada módulo, apesar das dificuldades, cursistas e professores superam as expectativas e apresentam a cada semestre aulas de qualidade e tornam-se protagonistas nesse nosso cenário educacional de inovações tecnológicas, cientificas e de emancipação política.

Para a elaboração deste trabalho os embasamentos teóricos fundamentaram-se nos estudos de Ferreira e Brzezinski, (2020), Freiesleben e Colombo (2018) entre outros que enfatizam a formação de professores como política pública para formação de professores.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Da fundamentação teórica – princípios

Ao iniciar a compreensão do contexto histórico do PARFOR, buscamos a partir das pesquisas de Pinto (2020), onde o autor descreve que a criação do programa iniciou no âmbito das Ações Articuladas – PAR (Planos e Metas e Compromisso Todos pela Educação) e do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

Segundo a CAPES (2019), o PARFOR:

> [...] visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (Brasil, 2019).

O Programa de Formação Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR foi regulamentado pelo Decreto de nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Segundo as definições desta resolução é um programa da CAPES, que visa a contribuir para a adequação de formação inicial dos professores em serviço que atuam na rede pública e de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura.

A efetivação do curso se deu a partir da Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017, onde em seu Art. 3º apresenta a definição de termos constituintes da organização do PARFOR.

> Art. 3º Para os efeitos desta Portaria, considera-se:
> I – turma especial: é aquela ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do PARFOR, em cursos de licenciatura que possuam calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica que atendam às especificidades da formação de professores em serviço;
> II – sede da IES: Campus ou espaço onde funciona o curso de origem das turma especial;
> III – unidade acadêmica: é o espaço físico onde funciona a turma especial, com organização, estrutura e meios necessários que assegurem a qualidade da formação e o bom funcionamento do curso;
> IV – professor bolsista: professor da IES ou colaborador externo que exerce função de coordenação ou de docência no curso do PARFOR, mediante o recebimento de bolsas pagas pela CAPES; V – professor cursista: professor da rede pública de educação básica matriculado no curso do PARFOR (Brasil, 2017, p. 1).

Os principais objetivos do PARFOR são: o fomento a oferta de cursos de licenciatura e oportunização do acesso à formação em nível superior nas áreas de atuação dos docentes. Para a realização do Programa, o Decreto nº 8.977 apresenta o regime de coparticipação entre IES, Municípios e CAPES.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Para os docentes que ministram as disciplinas nos respectivos cursos são concedidas bolsas remuneradas; remunerações estas que não geram vínculos empregatícios dos bolsistas com a CAPES e nem com as IES conveniadas.

Especificidades da aplicabilidade do Programa no Estado do Amazonas

A compreensão da realidade amazônica, segundo Vasconcelos (2016) apresenta-se um entrelaçamento entre as dimensões sociais e socioambientais. Esse entrelaçamento de variáveis ambientais e sociais não é uma novidade do ponto de vista teórico, autores como Sachs (2008) e Veiga (2010) já vem discutindo o tema (Vasconcelos, 2016).

Há sempre inquietações e debates sobre as dimensões sustentáveis no contexto amazônico não só econômico, mas em todo, e em muitas ações elaborações de políticas públicas apenas emblemam-se as "[...] problemáticas políticas, sociais, culturais, ambientais, ecológicas e econômicas" (Vasconcelos, 2016, p. 100).

Contudo, se observarmos os avanços históricos da Amazônia, observa-se em diversos estudos o quanto a formação identitária dos amazonenses vem se desenvolvendo e se organizando em busca de seus direitos e em defesa da própria região amazônica e, assim, a percepção da importância da apropriação do conhecimento cientifico e acadêmico foi se tornando cada vez mais relevante para o desenvolvimento educacional da região.

> Na formação de professores da Amazônia, em especial, a dimensão socioambiental envolve uma trama histórica, na qual se verifica a influência de seu processo de (trans) formação identitária, conformação política e social. Esses aspectos são contemplados aqui, no sentido de perceber como eles influenciam a formação do PARFOR, sem desprezar elementos didáticos e pedagógicos relevantes nessa relação (Vasconcelos, 2016, p. 101).

Cabe elencar também que as populações dos municípios já não se encontram mais isoladas do mundo atual. Elas têm acesso aos recursos tecnológicos e às redes de comunicação, ou seja, encontram-se conectados e não apenas assistem, mas produzem conteúdos que são amplamente divulgados.

> Além disso, o próprio ambiente onde este vive mudou e tem apresentado problemática que sugerem a necessidade de saber mais. Porém, a ideia de atraso e de marginalização social com que, muitas vezes, são tratados pode diminuir sua autoestima e com ela a curiosidade imperativa para aprender mais. O que se observa é que a condição sociológica dos amazônidas no processo de desenvolvimento da própria região, a ideia de vazio

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> demográfico já indica sua não consideração enquanto seres capazes. E isso pode afetar o modo como estes sujeitos reagem diante seus problemas cotidianos nos dias atuais. Assim, essa designação histórica que está vinculada às imagens de cultura denegada, tem ratificado a exclusão das pessoas dominadas por esta ideia no cenário social e político impedindo-as de alcançarem a plena cidadania (Castro, 2013 *apud* Vasconcelos, 2016, p. 101).

E como afirma Santos (2005, p. 483) sobre como a instrumentalização científica propicia aos indivíduos letrados serem agentes de transformação e a tomarem suas decisões, questionando até mesmo o próprio aparelho dominador que são os "avanços tecnológicos".

> Nessa perspectiva, o sujeito amazônida tem condições de questionar sua realidade, o processo de desenvolvimento a que foi e está sendo submetido de modo mais consciente e fundamentado no conhecimento científico o qual em virtude de sua natureza, linguagem e construção histórica lhe permite maior alcance no cenário social. Nesse sentido, a formação escolar e acadêmica tona-se essencial para o exercício da cidadania. Percebe-se que a desvalorização dos sujeitos na formação do PARFOR está atrelada a um mecanismo histórico que perpassa esferas sociais, políticas, e também formativas. E este os torna cativos de si mesmos (ao se verem como incapazes) e de seus formadores que também o julgam dessa maneira (Vasconcelos, 2016, p. 101).

Assim, torna-se fundamental, que o núcleo formador compreenda a história social dos polos de ensino, bem como a cultura local dos alunos para que boas práticas sejam efetivadas.

A pratica formativa a partir do contexto do aprendiz instrumentaliza e proporciona as discentes ações efetivas em suas comunidades.

Ou seja,

> [...] A formação desses professores pode contribuir para libertação desses sujeitos que, ao tomarem consciência de sua historicidade, bem como das problemáticas que enfrentam, passam a assumir uma consciência de si em relação ao enfrentamento de sua realidade (Freire, 2014). Especialmente, quando a Licenciatura lhes oferece a oportunidade da práxis por meio da reflexão sobre a relação homem mundo. [...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que historicamente, se dão as "situações limite". E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as "situações limites (Freire, 2014, p. 126).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

É sob essa perspectiva que as formações ofertadas pelo PARFOR no estado do Amazonas vêm contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica nas escolas amazonenses e possibilitando uma reflexão positiva sobre a forma modular de ensino e o uso da mediação tecnológica como metodologias assertivas para a formação de professores.

> Quando se considera a historicidade dos acontecimentos no processo de desenvolvimento da Amazônia com a vocação humana de ser, estar consciente de si e do mundo, as situações-limites passam a ter outros significados. Por exemplo, a não participação social histórica e a não consideração dos interesses locais no manejo socioambiental da região deixam de ser uma sensação de dominação, destruição e impotência (conforme dito anteriormente) e passam a ser acontecimentos históricos que revelam situações-limites a serem enfrentadas (Vasconcelos, 2016, p. 101).

Desse modo, não se apresentam no contexto atual dos alunos cursistas apenas indivíduos excluídos do sistema, ouvintes, mas grupos e turmas que estão se tornando referência em sua área de atuação, como descreve Vasconcelos (2016), em sua Tese de Doutorado, referente à temática do programa PARFOR.

Contribuições da UEA

A UEA embarcou nessa aventura cheia de desafios desde 2009, onde tenta amenizar, o déficit de professores habilitados em suas áreas de atuação e desde o início vem viabilizando propostas e ações comprometidas com as especificidades das comunidades que atende.

> Em 2022, o PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas possui 22 turmas pertencentes a 13 municípios de distintas macrorregiões do estado. Porém, na ocasião da pandemia do Covid-19, o programa atendia 42 turmas de 1ª licenciatura distribuídas em 21 municípios. As aulas no período letivo normal (sem pandemia) são realizadas de forma presencial, em módulos durante as férias e/ ou recesso dos professores cursistas. No entanto, com a pandemia do Covid-19 houve a paralisação das aulas presenciais no Amazonas, e em todo o país. Em outubro de 2020, para evitar grandes períodos sem aulas, a coordenação institucional do PARFOR elaborou alternativas de ensino que atendessem a continuidade dos módulos, garantindo a segurança sanitária dos envolvidos na execução do programa. Desse modo, o formato não presencial, que não exige acesso à internet, foi a melhor opção mediante os desafios do ensino à distância na Amazônia (Vasconcelos, 2016, p. 76).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A atuação da UEA junto ao programa PARFOR "já ofereceu mais de nove cursos de 1ª e 2ª Licenciaturas, formando cerca de 1740 professores. As demandas para a formação de pedagogos vêm se mostrando maiores em comparação a outros cursos" (Vasconcelos, 2016, p. 76).

Contribuições da UFAM

Em relação à UFAM, a mesma já está vinculada às ações do Programa de Formação de Professores – PARFOR há cerca de 10 anos. São muitos os capítulos de história e encantos vivenciados e escritos por esses docentes e discentes, que segundo Vasconcelos (2016), possibilitaram a mais de 1.740 professores a obtenção de seus diplomas de licenciatura.

Resultado da parceria que realiza uma prática efetiva e transformadora desde a sua instituição de ensino superior no Estado em 1909:

> A Universidade Federal do Amazonas foi instituída em (1909) com o nome de Escola Universitária Livre de Manáos, a qual funcionou durante dezessete (17) anos, pois foi desativada em 1926. A partir de então, funcionaram como unidades independentes de ensino superior, mantidas pelo Estado, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia. A faculdade de Direito formou seus primeiros bacharéis em 1914, e foi incorporada pela Universidade Federal do Amazonas. Esse elo histórico entre as duas instituições testemunha e revalida a atual UFAM como a mais antiga universidade brasileira (UFAM, 2016). A realização do PARFOR – UFAM já alcançou trinta e seis municípios no Estado do Amazonas e, até o segundo semestre de 2014, contava com o número de 6.409 alunos matriculados. Número muito expressivo e que revela a necessidade de muitos professores que já se encontram em sala de aula sem uma formação que os habilite (Vasconselos, 2016, p. 73).

Desde a aprovação do programa PARFOR no Estado e a autorização das Instituições de Instituições de Ensino Superior (IES) pelo Ministério da Educação (MEC), para atender a realização dos cursos de licenciatura, a UFAM oferece diversos cursos e, ao longo de sua trajetória junto ao PARFOR, já ofereceu 67 cursos em diversas áreas do conhecimento.

> Curso de Artes Plásticas, Artes – Música –, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Língua/Literatura Portuguesa, Letras – Língua/Literatura Estrangeira – Espanhol, Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Baniwa –, Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> – Nheengatu –, Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Tukano –, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia (Monteiro, 2014, p. 67).

Monteiro (2014) também descreve que "alguns desses cursos foram ou vêm sendo ofertados na modalidade de 1ª Licenciatura, outros apenas de 2ª e alguns em ambas. A maioria das turmas se concentra no interior do Estado do Amazonas, mas há também turmas na capital, Manaus" (Monteiro, 2014, p. 67).

Práticas efetivas do PARFOR no Estado do Amazonas

Ao buscar compreender as contribuições do Programa de Formação de professores PARFOR no Estado do Amazonas ofertados pela UEA e UFAM, destacamos através das pesquisas bibliográficas que os cursos de licenciaturas contribuíram significativamente com o desenvolvimento educacional na Educação Básica. Foi estimulada a apropriação de novas metodologias e práticas para que cada aluno conseguisse participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, apoio didático-metodológico e reflexões sobre o currículo e o processo de inclusão.

> O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não esgota nos cursos de formação, mas para a qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecendo finalidades, direção e sentido) enquanto identificação e criação das condições técnico- instrumentais propiciadas da efetivação da realidade que se quer. Enfim enquanto formação teórica (onde a unidade teórica e prática é fundamental) para a práxis transformadora (Pimenta, 2002, p. 105).

Outro ponto relevante nas ações efetivas do PARFOR como Programa de Formação de Professores foi a construção de um vínculo entre as Universidades e as redes municipais de Educação, propiciando assim novas reflexões também dentro da academia. Pois nem todos os professores formadores atuaram na educação básica antes de iniciarem a carreira docente no ensino Superior e o contato com os professores que já atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio tornou-se um laboratório de pesquisa e aprendizado.

Outrossim, "O início de uma carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir de certezas e dos condicionamentos de experiências práticas que os professores julgam sua formação universitária" [...] (Tardif, 2008, p. 86).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Neste contexto, as observações Tardif (2008) tornam-se importantes no processo de compreensão da efetivação da prática do PARFOR, junto ao contexto formativo do professor da Educação Básica, quando a autora descreve em suas pesquisas que a socialização de saberes entre os próprios docentes durante os períodos de realização das aulas nos polos, aproxima uma realidade da outra e fomenta reflexões concretas e assertivas em relação ao contexto educacional; ouvir e ser ouvido torna-se uma socialização de saberes e crescimento de vínculo entre os cursistas.

> Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar suas decisões, a comunicação, a dinâmica de grupo (etc.) por um problema ou atitudes. Em suma é necessário destacar a convivência e desenvolver uma formação em que trabalhar atitudes torne-se tão significativo quanto ensinar um conteúdo (Imbernón, 2002, p. 16).

E assim o fazer pedagógico e a relação teoria e prática vai se tornando uma prática de construção continua entre docentes e também formadores.

Considerações

Os diversos autores pesquisados elencam o quanto as IES se mobilizam junto às prefeituras para que os módulos sejam viabilizados e os acadêmicos, mesmo no período pandêmico, tivessem garantidos espaços de ensino e não tivessem o seu processo de aprendizagem interrompido.

A formação de Professores por meio do PARFOR tornou-se uma política pública efetiva e permanente de acesso ao conhecimento e a melhoria da qualidade do ensino em todo o Brasil, instrumentalizando e fomentando práticas efetivas de aprendizagem ao discente a partir da capacitação dos professores em suas respectivas áreas de atuação.

Sabemos que para um cursista finalizar sua licenciatura torna-se um grande desafio, além dos aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, permanência no curso, pois o mesmo é realizado no período de férias escolares e até mesmo as condições de existência humana, relacionadas aos seus familiares. Porém, ao longo desses anos em funcionamento, mesmo com todos os desafios, o PARFOR e as IES parceiras apresentam muitos alunos formados e também resultados positivos em relação à efetivação prática dos conhecimentos construídos nas formações.

A partir da contextualização apresentada, observa-se que a Educação Básica tem experenciado um novo contexto de aprendizagem no Estado do Amazonas, com relação aberta e dialógica entre os docentes e os centros acadêmicos refletindo sobre a relação teoria-prática bem como a aplicabilidade

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

desses conceitos teóricos em projetos práticas inovadoras e multidisciplinares e um grande avanço está sendo a própria socialização de saberes entre os docentes, tornando-se um elemento motivador no contexto educacional.

Destacar essas práticas efetivas do PARFOR, deixa não apenas a certeza de que a formação adequada e integrada à realidade transforma uma práxis, mas destaca o processo de aprendizado docente contínuo e inacabado.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC**. Apresentação. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. **Portaria GAB 220/2021-SITE (1610902) SEI 23038.005296/2017-80 30/12/2017. SEI/CAPES – 1607895**. Disponível em: https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1752958&infra_si… 2/19 VI

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Dez. 2019. Disponível em: http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/PARFOR. Acesso em: 20 dez. 2024.

COIMBRA ARAUJO, C. *et al*. **Ações de divulgação e popularização das Ciências Exatas vis ambientes virtuais e espaços não formais de educação**. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2017v34n2p649. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIESLEBEN, M.; COLOMBO, I. M. Alfabetização Científica e sua Efetivação na Modalidade EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo á Luz do Letramento crítico (LC). Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194044/PLLG0637-T.pdf?sequence=-1. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, v. 32, n. 3, 10 set. 2009.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade Teoria e Prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. **O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária**: impactos e resultados. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4118. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, P. O.; BISPO, J. S.; OMENA, M. L. R. A. O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O Pensar Educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. 2019. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2. Acesso em: set. 2020.

SOUZA, L. L.; SILVA, A. S. M.; PAIVA, N. S. PARFOR UEA: avanços, desafios e perspectivas. *In*: PARFOR UEA: 10 anos formando professores no Estado do Amazonas. v. 1. Curitiba: Editora CRV. 2020. p. 23-43. (Coleção PARFOR 10 anos).

SOUZA, Luciane Lopes de Souza. **Ensino não-presencial na formação de professores do PARFOR no Amazonas**: uma experiência em meio a pandemia do covid-19. 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7590. Acesso em: 20 jan. 2024.

TARDIF, Morin. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, E. R.; FREITAS, N. M. S. **Discursos de professores sobre a Amazônia**: reflexões para um Ensino de Ciências em busca da Sustentabilidade. Dissertação (Mestrado) – Belém, PA, 2011. p. 125.

VASCONSELOS, Elizandra Rego de. **A formação de Professores na Amazônia e as dimensões socioambientais**. Tese (Doutorado) – UFSC, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168212. Acesso em: 12 jan. 2024.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO V

TIC E EDUCAÇÃO: uma análise do uso da tecnologia como instrumento facilitador para a prática docente

Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Francisco das Chagas do Nascimento
Raimunda Rosilda Sales Dias

Parnaíba, PI; 2 de fevereiro de 2024.
(Festa de Nossa Senhora das Candeias)

Caros leitores, ao longo do desenvolvimento e da interação com a tecnologia, busca-se a melhor maneira de integrá-la no processo de desenvolvimento escolar, lembrando que a mesma faz parte da história de todo indivíduo. Com o avanço da internet, os indivíduos estão conectados com o mundo, sem limites geográficos, tudo acontecendo de forma concomitante. A comunicação dar-se-á livremente através da conectividade e interação através dos meios tecnológicos, dessa forma, todos devem colocar-se em um mesmo processo colaborativo, de troca de experiências, de saberes, de conhecimento, aprimorando o processo comunicativo e de interação social. Para isso, faz-se necessário discutir o uso da tecnologia de informação no processo de desenvolvimento educacional, principalmente, no uso das tecnologias como um instrumento facilitador para o trabalho do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Diante do exposto, apresentamos esta pesquisa, que foi desenvolvida em uma escola da rede de ensino municipal do município de Parnaíba – PI, para atender aos seguintes objetivos: a) Conhecer a relação do professor com as tecnologias; b) Identificar como o professor utiliza da tecnologia em suas práticas, c) Discutir\identificar qual a opinião docente sobre a socialização de informação e conhecimento em suas aulas. Para a concretização deste artigo optou-se por pesquisa de campo, tendo como base os direcionamentos e estudos da BNCC (Brasil, 2017), Castro (2001), Cruz (2000), Haddad (2001), entre outros estudiosos. Como principais resultados percebemos que a formação para o uso das tecnologias nas escolas deve ser feita na perspectiva de complemento para a vida profissional dos docentes, no entanto a maioria dos professores entrevistados não dispõem de uma formação e atuação que contemple o uso das tecnologias em suas salas de aula.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TIC E EDUCAÇÃO: uma análise do uso da tecnologia como instrumento facilitador para a prática docente

Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Francisco das Chagas do Nascimento
Raimunda Rosilda Sales Dias
DOI: 10.24824/978652516319-2.137-152

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Palavras introdutórias...

O sistema educacional constitui-se em um cenário cada vez mais exigente e dinâmico. A comunicação nesse processo deve acontecer livremente, sendo a peça-chave para uma interação efetiva na sociedade contemporânea, e as tecnologias proporcionam meios para essa interação em rede que o mundo atual nos exige.

Nesse cenário, observamos que o Governo Federal tem investido em cursos de aperfeiçoamento e de formação, não somente restritos a área pedagógica em si, mas, também, em cursos que visam à interação das práticas docentes e a tecnologia da informação e da comunicação (TIC).

Para isso, o presente artigo tem como objetivo discutir o uso da Tecnologia de Informação no processo de desenvolvimento educacional, principalmente, no uso das tecnologias como um instrumento facilitador para o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem. Foi escolhido em virtude do quanto às tecnologias podem contribuir e enriquecer a prática pedagógica na sala de aula, ampliando a interação, a comunicação e facilitar o trabalho do professor. Destina-se aos profissionais da educação, informação e tecnologia, visto que o mesmo trata do uso da tecnologia como instrumento facilitador para o trabalho do professor em suas aulas e demais profissionais com interesses em comum, para que assim possam compartilhar o conhecimento.

Realizamos nossa pesquisa em uma escola da cidade de Parnaíba, PI, tendo como sujeitos da pesquisa os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, contratados e efetivos. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e a obtenção dos dados foi realizada através de um questionário, que nos proporcionou alcançarmos os nossos objetivos.

Mesmo que as tecnologias façam parte da vida diária de muitos profissionais, quando se trata de educação, muitas vezes, as tecnologias ficam limitadas

a alguns espaços. Essas dificuldades e conflitos fazem parte da constituição de um novo processo, de uma mudança de expectativa diante das possibilidades adequadas. No entanto, não basta aceitar a presença das novas tecnologias nos contextos de ensino; é preciso aceitar, indagar, rejeitar, criticar. Ou seja, é fundamental um posicionamento crítico diante dessas questões, tendo em vista o papel das novas tecnologias no contexto histórico mais amplo no qual nos inserimos e sua relação com a escola.

O uso da tecnologia como instrumento facilitador para a prática docente

Ao pesquisarmos sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola percebemos que existe uma necessidade de atualização ininterrupta e constante, apresentada como forma indiscutível na formação docente que devem estar inseridos no contexto da então denominada sociedade do conhecimento, onde o conhecimento é construído pelos estudantes por meio da mediação do / a professor / a que atua como um agente problematizador e orientador diante do processo de um trabalho colaborativo, onde também surgem como pilares de um novo caminho na educação.

Aqui entendemos as TIC como meio facilitador da aprendizagem, exatamente por ser um campo rico de interações e possibilidades, que tendem a garantir aos estudantes, e até mesmo aos professores, um processo significativo de aprendizagem e possibilidades de interação e comunicação.

Segundo os estudos feitos por Cruz (2000), a Tecnologia da Informação "é todo e qualquer dispositivo que tenha capacidade para tratar e ou processar dados e ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada no produto, quer esteja aplicada no processo" (Cruz, 2000, p. 24).

Os instrumentos que constituem a Tecnologia da Informação (TI) tiveram seus primeiros vestígios durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mas foi a partir de 1970 que essa inovação se difundiu. Nesse ano, surgiu a internet e revoluciona a capacidade de processar, armazenar e transmitir informações no mundo globalizado.

De acordo com Castro (2001) a: "tecnologia de informação pode ser utilizada para compensar aquilo que os sistemas convencionais não têm condições de oferecer". Além disso, seria de grande valia à utilização de ferramentas tecnológicas no sistema educacional, dado que os resultados proporcionarão reflexos em várias áreas da educação. No entanto, existem obstáculos que dificultam a inclusão de novos métodos de ensino/aprendizagem no âmbito escolar.

Tendo em vista que as tecnologias são carregadas de relações de poder, que modificam e são transformadas nas relações sociais, é importante discutir

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

o papel das tecnologias presentes no mundo atual. Na atual sociedade da informação e do conhecimento, a internet oferece recursos indispensáveis para o seu desenvolvimento, o que indica a necessidade de gestores e professores saberem utilizar estes recursos de forma eficiente para fortalecer a participação de todos na vida da escola (Damasceno, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) indica o uso das tecnologias como estratégia de ensino, pois torna-se possível, através destes recursos, uma integração da vivência do sujeito educando com a aprendizagem, principalmente, se tomamos por base o fato de as salas de aula da atualidade serem formadas por alunos diversificados. Dessa forma, podemos afirmar que, ao mediar o conhecimento para uma geração de berço tecnológico, o uso desses instrumentos faz com que o aprendizado seja mais acessível aos alunos. Por isso, é preciso desenvolver uma fluência tecnológica dentro da escola, a qual poderá ser construída apenas a partir do uso natural das tecnologias no cotidiano escolar.

As tecnologias devem estar presentes nas escolas por muitos motivos, no entanto é preciso promover as práticas de organização e mediação do conhecimento, tornando assim essas tecnologias acessíveis aos seus usuários, que além de oportunizar a amplitude da inclusão digital, torna o ambiente escolar mais próximo da realidade dos alunos (Damasceno, 2022).

As tecnologias digitais na educação, ligadas às tecnologias da comunicação, oferecem novas possibilidades de aprender e interagir com a comunidade escolar. Assim, a escola deve tornar-se centro de outra forma de educação, que afeta, em primeiro lugar, a mudança nos modos de comunicação e de interação.

No final do século 20, a educação ganhou centralidade com a promulgação da LDB 9.394/96 e com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este evento foi um momento importante de reflexão sobre a educação mundial, que possibilitou visualizar diferentes realidades e projetar as mudanças almejadas em âmbito geral. Frutos dessa economia global, as novas tecnologias permitem uma rede de comunicação rápida e acessível e a distância deixa de ser um fator que impossibilita a comunicação (Barata, 2010).

Paulo Freire, que, já em 1977, apontava que:

> [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido. [...] Aquele que é enchido por outro de conteúdos. Cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (1977, p. 28).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Desta forma, se apresenta o desafio e a possibilidade de trazer as novas tecnologias como forma de modificar as relações e posições de educando e educadores nos processos de ensino / aprendizagem, de maneira que as mesmas se tornem menos verticais, ou como diria Paulo Freire, que possibilitem práticas transformadoras, onde alunos e professores possam tornar-se autores de coautores dos conhecimentos produzidos em contextos de ensino.

Dessa maneira, pensamos aqui sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas orientações para a elaboração e implementação dos currículos estaduais e municipais, os quais contempla o desenvolvimento das tecnologias digitais de maneira transversal e direcionada, abrangendo as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com vários objetos de aprendizagem, apontando como trabalho próprio de competências relacionadas ao uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, tanto que as competências se voltam para o uso e a criação dos usos da tecnologia, tal como se destaca na competência geral 5 da BNCC (Damasceno, 2022).

Diante da nossa pesquisa constatamos que incorporar as tecnologias digitais na educação não diz respeito apenas de utilizá-las somente como suporte para possibilitar aprendizagens ou desenvolver o interesse dos alunos, mas compreender que sua utilização objetiva que os estudantes construam conhecimento com e sobre seus usos em uma sociedade tecnológica e digital.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa ora realizada possui uma abordagem qualitativa, diante da temática: o uso das tecnologias como um instrumento facilitador para o trabalho do professor. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada sobre o objeto pesquisado. Sendo assim, ela não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (Fazenda, 1997).

Minayo (1999) diz que a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica, que permeia a prática, que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de realidade, que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade em seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos.

Tal abordagem de pesquisa, também, se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Para que os objetivos sejam alcançados a abordagem qualitativa, nos permitimos buscar interpretações precisas sobre a temática pesquisada.

Na tentativa de elaborar uma definição para a pesquisa de campo, escolhida nesta pesquisa, Lakatos afirma que:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. [...] Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (Lakatos, 2003, p. 186).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Na definição de pesquisa de campo proposta por Lakatos nos chama atenção o fato de a autora explicar que o que diferencia a pesquisa de campo de outros tipos de pesquisa, é a mesma consistir na observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, ou seja, quando o pesquisador opta pela pesquisa de campo, tem a oportunidade de vivenciar os fatos pesquisados. Ele pode entender melhor a origem dos fatos, porque, além de coletá-los, presencia, assiste, convive com o objeto a ser estudado, e isso possibilita uma veracidade maior dos fatos pesquisados.

Para a realização do estudo foi utilizado um tipo de instrumento: o questionário. Sabemos que os instrumentos de coleta de dados são relevantes para a concretização de uma pesquisa científica, pois é por meio deles, que são adquiridas informações para o desenvolvimento do estudo científico. Segundo Gerhardat e Silveira (2009):

> A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validez, confiabilidade e precisão (Gerhardat; Silveira, 2009, p. 68-69).

De acordo com as autoras, na coleta de dados, o pesquisador irá se apropriar de instrumentos investigativos, a fim de encontrar informações, respostas, soluções sobre o objeto de estudo. Os instrumentais técnicos, utilizados pelo pesquisador, devem seguir alguns requisitos como validez, confiabilidade e precisão. A seguir abordaremos os dois procedimentos de coletas de dados utilizados para esta pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, com perguntas gerais e específicas, voltadas para os professores da rede de ensino

municipal, sobre suas práticas acerca de conhecer a relação do professor com as tecnologias, como este se utiliza da tecnologia em suas práticas, e qual a sua opinião sobre a socialização de informação e conhecimento.

Nesta pesquisa utilizamos o recurso do questionário, com o intuito de obter respostas e informações para o desenvolvimento deste estudo. O questionário é definido por Severino (2007) como:

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (Severino, 2007, p. 125).

De acordo com o autor, o questionário é um conjunto de indagações, que tem por finalidade, buscar informações dos sujeitos pesquisados, assim como conhecer a opinião dos mesmos sobre o objeto que está sendo investigado. É relevante que as perguntas sejam elaboradas de forma clara, para que não gere dúvidas a quem vai responder, ou seja, as perguntas devem ser objetivas. Macedo (2011 *apud* Bell, 2005, p. 39) defende que: "quanto mais estruturada for uma pergunta, mais fácil será analisá-la".

O questionário de perguntas abertas e fechadas foi realizado com três professores da rede municipal de ensino de Parnaíba, que foram selecionadas de acordo com a sua formação e disponibilidade das mesmas.

Parnaíba é um município do Estado do Piauí, o segundo mais populoso do estado, possuindo uma população de 162.159 (IBGE, 2022). Situado no litoral piauiense, é o portal de entrada para o Delta do Parnaíba, o único delta em mar aberto das Américas, tornando-se popularmente conhecido como a "Capital do Delta". A cidade apresenta grande valor histórico para o Piauí com inúmeros monumentos históricos tombados pelo Iphan, principalmente nas proximidades do Porto das Barcas. A comunidade escolar possui sua economia baseada na agricultura familiar, no comércio e funcionalismo público. Ressaltamos também como renda do alunado como beneficiários do Bolsa Família.

A cultura local é mantida por meio dos festejos da padroeira da cidade, Nossa Senhora Mãe da Divina Graça e demais festas religiosas realizadas ao longo do ano, tais como: Nossa Senhora de Fátima, São Sebastião, São Francisco. Também, existe uma forte representação da cultura nas festas juninas, tais como quadrilhas (festivais juninos) e Boi Bumbá.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Provém das escolas municipais projetos educativos para a comunidade, informações e propagação da cultura local. A escola pesquisada localiza-se na Zona Urbana da cidade de Parnaíba, e possuem a modalidade de ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Sobre os sujeitos da pesquisa, os seis professores participantes da pesquisa possuem graduação e especialização, e tem idade entre 30 a 55 anos.

Resultados e Discussão

Na atualidade, a tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios e, quando incorporada ao processo e ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, e aprender, em um momento no qual a cultura e os valores a sociedade estão mudando, exigindo novas formas e acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos. Neste sentido, considerando a importância que as tecnologias são carregadas de relações de poder, que modificam e são transformadas nas relações sociais, é importante discutir o papel delas presentes no sistema educacional. Mesmo que as tecnologias façam parte da vida diária de muitos profissionais, quando se trata de educação, muitas vezes, esse instrumento facilitador da aprendizagem ficam limitadas a alguns espaços. Portanto, não basta aceitar a presença das novas tecnologias nos contextos de ensino; é preciso aceitar, indagar, rejeitar, criticar.

Seguem-se às análises dos dados obtidos na aplicação dos questionários aos professores colaboradores. Ao questionarmos se o professor possui alguma ferramenta eletrônica destinada a seu uso pessoal, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 1 – Pergunta 1

Professor I	Celular, computador.
Professor II	Sim, celular, *notebook*.
Professor III	Computador, impressora, celular, caixa de som, *Datashow*.
Professor IV	Celular e computador.
Professor V	*Datashow*, *notebook* e tv.
Professor VI	Celular e *notebook*.

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

Apresentada a complexidade do sistema educacional e seus inúmeros desafios, torna-se necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atualmente os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

Diante das respostas dos colaboradores percebemos que boa parte dos professores já utiliza a tecnologia de forma pessoal e não aliam esse instrumento no processo de ensino e aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo. Já é perceptível certa mudança na forma de pensar dos professores, entretanto ainda encontramos aqueles que são resistentes, inseguros e que não acreditam nos benefícios que a tecnologia proporciona. Inúmeros estudos comprovam seus benefícios, suas vantagens, de modo que não existe razão para não aplicar os recursos tecnológicos em sala de aula.

Ao perguntar qual a sua intimidade em relação as práticas da informática, tivemos as seguintes respostas:

Tabela 2 – Pergunta 2

Professor I	Tenho pouco contato.
Professor II	Boa.
Professor III	Acredito que conheço o básico, sei digitar, pesquisar, criar slides.
Professor IV	Suficiente para realizar um trabalho pedagógico eficiente.
Professor V	Tenho conhecimento bastante avançado na área.
Professor VI	Dentro das minhas limitações, consigo realizar as principais funções básicas na informática;

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

A formação dos professores e profissionais da educação estão amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD, Lei nº 9394/96), que a partir do ano de 2009 os professores do ensino de tecnologias nas escolas brasileiras tivessem formação na área para atuar com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da informática. Como, também, ocorreram vários movimentos e projetos desenvolvidos pelo MEC para profissionalizar a realizar formações continuadas acerca das novas tecnologias.

O aperfeiçoamento para o uso das tecnologias nas escolas não é apenas formações em que o professor deve disponibilizar e transmitir para seus alunos, mas que, também, seja um complemento para a vida profissional desse professor, que ele possa levar esses novos conhecimentos acerca das novas tecnologias para uso pessoal e para ser utilizado além dos muros da escola.

Sobre como acontece o processo de preparo de suas aulas, obtivemos as seguintes respostas:

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Tabela 3 – Pergunta 3

Professor I	Planejamento diário.
Professor II	Planejamentos, mensais, semanal e diário.
Professor III	Além do planejamento mensal, realizo pesquisas diárias para organizar o plano de aula, de acordo com o conteúdo programado, utilizando diversos recursos e metodologias adequadas.
Professor IV	o preparo das aulas é fruto e uma mesclagem entre o material didático adotado e outros materiais pesquisados na *internet*.
Professor V	Consulto livros, sites e vídeo aulas para aperfeiçoar e inovar minha prática.
Professor VI	Baseado no cronograma do livro de didático e com pesquisa na internet.

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Uma questão que podemos abordar da aula é a forma como os professores a preparam e, a partir dessa preparação, como podem alcançar mais facilmente os objetivos traçados.

A aula ocorre de modo formal através de condições estabelecidas previamente, requer organização mental para sua concretização. Preparar-se para a ação é um ponto importante para o aumento da possibilidade de sucesso de qualquer tarefa dessa natureza. Portanto, se desejamos obter êxito em nossas ações, temos de apelar a um planejamento eficaz, que possibilite a ocorrência delas com base em objetivos e metodologias. Planejar, como sabemos, é uma atividade essencial ao ser humano.

Ao perguntar como o professor se utiliza do computador no ambiente de trabalho, tivemos as respostas:

Tabela 4 – Pergunta 4

Professor I	Pouco utilizo.
Professor II	Para pesquisar atividades relacionadas com os assuntos.
Professor III	Utilizo para pesquisar atividades, apresentar vídeos, filmes, documentários, músicas, e para digitação de avaliações.
Professor IV	Como um suporte arquivista e ou ligado ao projetor, além de um portal infinito e pesquisas;
Professor V	Na sala de aula não uso por conta que os demais alunos, não tem acesso, uso para o preparo as aulas e baixo conteúdos para reprodução em sala e aula.
Professor VI	Para pesquisar com relação a assuntos trabalhados em sala.

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

O uso do computador, como recurso didático, começou a causar mudança no processo de produção escolar, pois, atualmente, os alunos já manifestam capacidade de pesquisa como complemento do livro didático, digitação e apresentação de comunicação com os professores, além do fato do professor ter a oportunidade de propor atividades com aulas expositivas para motivar o estudo. Embora exista, atualmente, a possibilidade de inserção do computador

no ensino, a sua introdução foi um desafio para pesquisadores preocupados com a propagação dessas máquinas na sociedade.

Sobre quais as tecnologias utilizadas em suas aulas, eis as respostas:

Tabela 5 – Pergunta 5

Professor I	Músicas, vídeos.
Professor II	Quadro, pincel.
Professor III	TV, *Datashow*, caixa de som, celular, computador, impressora.
Professor IV	Quando utilizados (porque nem sempre ministramos com elas), fazemos uso o próprio celular (registrando e divulgando momentos relevantes do trabalho) e de um projetor atrelado a uma caixa a um computador.
Professor V	*Datashow* e TV.
Professor VI	Tv, *Datashow* e *notebook*.

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

Quando se trata em tecnologias nos habituamos a falar, imediatamente, em computadores, vídeo, softwares e internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. De acordo com Moran (2009, p. 92):

> A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na louça é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros isso também é tecnologia.

Para finalizar, questionou-se sobre a opinião quanto a possível implantação das TIC, obtivemos as respostas:

Tabela 6 – Pergunta 6

Professor I	Que ela venha contribuir positivamente para o desenvolvimento do aluno.
Professor II	Que ela venha contribuir positivamente para o desenvolvimento do aluno.
Professor III	Que possa proporcionar o acesso, dando capacitação aos professores, para que aconteça a troca de informação.
Professor IV	Para o ensino e aprendizagem é muito importante que haja uma gama de metodologias voltada para a escola e as tecnologias, direcionadas de maneira adequada, enriquecerão não só a diversidade de elementos e de materiais, mas também potencializaram o professor no dia a dia, implicando diretamente no entendimento dos alunos em relação ao objeto de aprendizagem.
Professor V	Em plena era digital elas são fundamentais para o desenvolvimento integral dos discentes e podem enriquecer e potencializar as práticas em sala de aula.
Professor VI	No mundo globalizado de hoje, é fundamental para um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Damasceno, Oliveira, Nascimento e Dias (2024).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Essa acepção do uso das TIC é entendida pelo documento da UNESCO: Padrões de Competência em TIC para Professores quando afirma que:

> Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Para tanto, se faz necessário o entendimento e a busca de atualização e adequação curricular diante do uso e existência das TIC no ambiente escolar, tal adequação vem regida pelos documentos que orientam a prática escolar, temos como principal norte curricular a Base Nacional Comum Curricular, que normatiza e direciona os currículos estaduais, municipais e escolares para o desenvolvimento de um trabalho que parte de habilidades essenciais para competências gerais.

Considerações

As vantagens da inserção das tecnologias são notórias em todas as áreas, inclusive na educação, área em que os recursos tecnológicos devem ser bem empregados e bastante utilizados, pois a educação é a base para a formação dos cidadãos, preparando-os para a vida, para a sociedade nos dias de hoje. Entretanto, é necessário saber usufruir esses recursos, fazendo com que eles contribuam para a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e não sejam utilizados simplesmente como uma nova forma de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino.

É necessário aliar as tecnologias as novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem e informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É nesse momento, que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atualmente os sujeitos ativos do processo e ensino / aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

Lembrando que a tecnologia faz parte da história de todo indivíduo, ganhando espaço cada vez mais rápido, busca-se a melhor maneira de integrá-la no processo de desenvolvimento educacional. Sendo assim, não basta

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

somente a presença física dos equipamentos no ambiente escolar. O professor deve ser capaz de usufruir os benefícios que este trará para seu dia a dia. O discente é o foco principal das aulas, é para ele que o educador prepara suas aulas, portanto cabe a ele vencer o desafio de tornar suas aulas mais fascinante para o aluno.

Desse modo, a utilização dos recursos tecnológicos, ainda encontra algumas dificuldades no ambiente escolar, porém esses obstáculos, não podem inibir o uso das tecnologias no processo de ensino / aprendizagem. Não basta aceitar a presença das novas tecnologias nos contextos de ensino; é preciso aceitar, indagar, rejeitar, criticar. Ou seja, é fundamental um posicionamento crítico diante dessas questões, tendo em vista o papel das novas tecnologias no contexto histórico mais amplo no qual nos inserimos e sua relação com a escola.

Diante do exposto, a incorporação das TIC no currículo e nas práticas pedagógicas não como metodologia, mas como objeto de aprendizagem requer especial atenção e não mais um assunto negligenciado pelas escolas e por seus educadores, é algo urgente e que precisa de tais discussões.

É importante considerar que as TIC consideram a escola e o / a professor / a como sujeitos fundamentais na mediação do uso das ferramentas tecnológicas aos estudantes diante do seu uso cotidiano. Para tanto, os educadores devem utilizar-se desses recursos sempre que possível dentro de sua sala de aula, viabilizando saberes e reflexões acerca da necessária atuação e uso das TIC, em uma feliz tentativa de formação de cidadãos e profissionais que utilizarão as ferramentas tecnológicas de forma crítica para uma aprendizagem significativa.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jéssica Zacarias de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. TIC e Currículo: uma conjugação possível. **CINTED-UFRGS**, v. 13, n. 2, dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017/2019.

CASTRO, C. de M. **Educação na era da informação**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

CRUZ, T. **Sistemas de informações gerenciais**: tecnologia da informação e a empresa do século XXI. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa. **Alfabetização digital**: uma análise das TIC no currículo escolar. UNICAP, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, W. Educação para Todos na Era da Globalização. *In*: CASTRO, C. de M. **Educação na era da informação**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 33-45.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Parnaíba**. Brasília, DF: IBGE, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO VI

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO DE ALUNOS CEGOS: uma experiência com alunos deficientes visual do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *campus* Humaitá

Marcos Serafim dos Santos
Adilson Rosa Teixeira

Humaitá, AM; Cacoal, RO; 19 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, a educação das pessoas com deficiências, em geral, no Brasil, é provocadora e suscita muitas inquietações e controversas. O avanço da Tecnologia da Informação, no cenário mundial, demanda por soluções tecnológicas e estão cada vez mais presentes no ambiente escolar proporcionando instrumentos possíveis à educação desses indivíduos. Entretanto, pouco é discutido a respeito dessa demanda relacionada à pessoa com cegueira que frequenta instituições de ensino, acerca da inclusão digital. O uso metodológico da Informática para promover a acessibilidade tem por objetivo desenvolver competências alternativas para o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos com alguma necessidade especial específica ou limitação. Neste estudo, as questões apresentadas foram analisadas de 2022 a 2023 e a faz de forma didática, mas muito bem fundamentada, sendo acessível aos professores que estão imbuídos nessa questão do dia a dia em sala de aula e buscam estratégias de como coordenar todos esses aspectos condensados frente ao aluno com cegueira. Esse trabalho tem a pretensão de apresentar uma atualização possível para o tema expresso ao título: "Tecnologia da Informação e suas Contribuições na Qualidade do Ensino de Alunos Cegos. Uma Experiência com Alunos Deficientes Visual do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *campus* Humaitá". Os autores acreditam que o trabalho de mediação do professor depende da compreensão

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

minuciosa das atitudes por ele tomadas e dos efeitos delas no educando. Apenas a leitura dos tópicos permitir-lhes-á rápido conhecimento e traz significativas contribuições teóricas, ações pedagógicas possíveis, construídas por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Assim, todas as informações têm como objetivo instrumentalizar o docente da educação básica, por meio da tecnologia levá-lo à consciência dos processos metodológicos envolvidos no ensino e aprendizagem do educando com cegueira.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO DE ALUNOS CEGOS: uma experiência com alunos deficientes visual do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, *campus* Humaitá

Marcos Serafim dos Santos
Adilson Rosa Teixeira
DOI: 10.24824/978652516319-2.153-172

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introito necessário...

O número de alunos cegos matriculados nas escolas públicas do Brasil representa cerca de 0,13% de toda a população estudantil, número esse assustador se verificado a quantidade de legislações e programas do governo federal que visam a inserção desses indivíduos no ambiente escolar.

Ao longo da história mundial da pessoa com deficiência, a população cega ficou na margem da sociedade por muito tempo, pois a ausência de políticas públicas, bem como, sua pouca representatividade nos órgãos da república, aliadas a preconceitos medievais, ventilavam perante a população que esses indivíduos eram incapazes sob todos os sentidos para atividades laborativas e convívio social.

Com o avanço da Tecnologia da Informação no cenário mundial aliado a Globalização que vivemos a demanda por soluções tecnológicas estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. Entretanto, pouco é discutido a respeito dessa demanda relacionada à pessoa com cegueira que frequenta instituições de ensino, acerca da inclusão digital.

O uso metodológico da Informática para promover a acessibilidade, tem por objetivo desenvolver competências alternativas para o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos com alguma necessidade especial específica ou limitação. Busca, ademais, pormenorizar uma discussão que contemple diversos fatores e competências superdesenvolvidas inerentes a cada tipo de deficiência.

Nesse aspecto, a influência sobre a aprendizagem de cada indivíduo está relacionada ao contexto social ao qual ele está inserido. Considerando que a cegueira é o menos discutido, deu-se por necessária a discussão do presente tema, relevante destacar que toda a extensão da discussão dar-se-á no cenário nacional atual, com uma breve síntese dos preconceitos e políticas segregalistas que ocorreram ao longo da história universal.

A presente discussão, leva em conta pesquisas de diversos teóricos que tentam sob todas as formas discorrer sobre o porquê de mesmo existindo uma gama considerável de legislações atinentes à matéria e políticas públicas inclusivas, pouco é verificado, atualmente, o protagonismo do indivíduo cego no ambiente educacional, pouco ocorrendo, portanto, a efetiva inclusão digital e social, que é objetivo principal do Estado promover.

O indivíduo cego no contexto social contemporâneo

A Cegueira, ao longo da História Universal, é objeto de estereótipos, marcada por sentimento de rejeição e intolerância com base em crenças religiosas e total desapreço pelo conhecimento.

Na antiguidade, até o início da Idade Moderna, tem-se a cegueira como causa de castigo divino a família que recebia um indivíduo cego (fruto de pecado dos pais, avós ou em virtude de pecado da própria pessoa, que tinha como punição a cegueira). O indivíduo cego estava sujeito à cruéis e ignorantes processos, como seu próprio sacrifício por ser considerado inútil ao trabalho daquela época, abandono, pena de morte e tortura, como no caso da Prússia onde os cegos eram vistos como possuídos por espíritos malignos.

A cultura Judaica, hoje difundida por todo o mundo, no mesmo viés, demonstra como o pecado era considerado consequência da cegueira, o trecho do Evangelho de São João demonstra tal questão, “E os discípulos lhe perguntaram, dizendo: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestasse nele a glória de Deus” (João, 9:2-3).

No século XIX, uma invenção de Louis Braille mudaria completamente a visão da época em relação aos cegos, até então, incapazes de ler e trabalhar. A invenção era inspirada em um código militar denominado Escrita Noturna, usados pelos soldados de Napoleão Bonaparte para se comunicarem silenciosamente à noite e sem uma fonte de luz. A invenção ficou conhecida como Sistema Braille, que é utilizado até hoje.

O Sistema Braille, consiste na escrita e leitura, baseado em 64 símbolos em relevo, permitindo a representação de letras, algarismos e sinais de acentuação. No Brasil foi reconhecido desde 1856, é chave no processo de

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

aprendizagem e contato da pessoa cega não só ambiente educacional, como também no mercado de trabalho.

Apesar do marco histórico da criação do Sistema Braille, no Brasil os cegos continuaram com pouca representatividade. Certamente, nas últimas décadas houve importantes avanços no que tange aos direitos humanos e sociais da pessoa cega, reconhecido, até então, como incapazes a atividades laborativas. Após anos de lutas, esses indivíduos começam a usufruir de seus direitos como pessoa humana, detentor de garantias e direitos fundamentais, além de específicos, representando, portanto, um significativo avanço no desenvolvimento social do país.

A Carta Magna Brasileira, faz menção em 7 (sete) dos seus 250 (duzentos e cinquenta) artigos sobre deficiência, aplicáveis à pessoa cega. No que concerne a direitos sociais, proíbe-se qualquer discriminação em relação a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; a reserva de um percentual de empregos toda vez que realizar um concurso para admissão de servidores, atinentes aos três poderes da república; assegura a assistência social, além do atendimento educacional especializado, cuja obrigação é do Estado e da família proporcionar, observa-se a preocupação do legislador constituinte em garantir a efetividade desses direitos as pessoas injustiçadas no transcorrer da história por crenças e sensos irracionais na ótica lógica.

Na mesma ótica, com o objetivo de erradicar barreiras atitudinais, tal qual, pormenorizar as regras que devem ser observadas para assegurar a efetividade dos direitos das pessoas com deficiência, concentra-se em uma única lei, um quasímodo objeto regulatório, marcado por reunir leis, decretos, portarias, e atribuindo responsabilidade a cada autor na perspectiva inclusiva. Criava-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), marco histórico na luta por direitos civis e humanos da pessoa com deficiência, conforme perceber-se no capítulo quatro.

> IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Brasil, 2015).

A Lei propõe um reconhecimento mais justo, asseverando a dignidade do indivíduo, além de exigir um protagonismo ativo do Estado. Atesta que a deficiência não incapacita, mas sim a sociedade e o espaço que o indivíduo está inserido, através de obstáculos sociais, barreiras atitudinais, arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais, as quais devem ser erradicadas.

Querer que os filhos nasçam com saúde e sem nenhuma deficiência ou limitação é um desejo legítimo de cada pai e mãe, entretanto a natureza e o destino não seguem os padrões de perfeição que muitas vezes temos na cabeça. Podemos dar saúde, boa alimentação, mas os filhos são o que são, há coisa que não podemos moldar ou mudar é o caso da temática abordada aqui e, nem todos, estão abertos à aceitação. Em função disso, o principal escopo da LBI/2015 é combater a discriminação.

Não há dúvidas de que, dentre as barreiras acima citadas a atitudinal é a que mais interfere de maneira negativa nesse processo, uma vez que impede que as pessoas mudem seus comportamentos e a mudança de conduta resulta na eliminação dos obstáculos.

A cegueira

A cegueira é uma deficiência visual, portanto, uma limitação. No contexto médico, há dois tipos de deficiência visual, as quais sejam: cegueira e baixa visão.

Pela existência de discussões no sentido de deficiências e seus descréditos, o que se compara a preconceitos, comumente ouve-se pessoas chamarem cegos de deficientes visuais, conceito equivocado se comparados a termos médicos. É constante a utilização desses termos devida à preocupação com a palavra cega, o que pode ser considerado pejorativo por algumas pessoas, muito embora sua utilização esteja correta. Assim, os termos cego e deficiente visual não são equivalentes.

O indivíduo cego possui a cegueira como limitação sensorial, podendo ela ser adquirida em razão de acidentes, ou alguma doença que afeta a retina do olho, podendo ainda haver desgaste da retina provocada de modo natural. Em nosso meio, acredita-se que a visão é o sentido mais utilizado pelos seres humanos, assim, a pessoa cega é privada dele, ocorrendo, portanto, limitações e exigindo adaptações.

Segundo Rocha (2000 *apud* Santos, 2004), a deficiência visual pode ser congênita, quando o indivíduo já nasce com ela, podendo se agravar ao

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

longo do tempo, ou adquirida, ocorrendo quando, em virtude de acidentes, ou através de doenças, há um comprometimento do campo de visão, podendo em ambos os casos ocorrer o comprometimento total da visão.

A perda do campo visual é complexa, pois, envolve além da limitação, consequências psicológicas, principalmente quando a pessoa perde a visão após o nascimento. Toda a adaptação deve ser providenciada com auxílio médico e psicossocial, à medida de proporcionar ao indivíduo sua dignidade como pessoa.

Assim, não há cegos com comportamentos iguais. O comportamento é diferenciado, pois o contexto psicológico, econômico, influencia diretamente nas suas ações, não necessariamente esses sejam os únicos fatores influenciadores na vida do indivíduo cego, nem tampouco fator determinante para sua condição futura. Isto explica, notadamente, o motivo de poucas pessoas cegas frequentarem instituições de ensino ao longo da vida.

Para Amiralian (1997), preocupações preliminares com a cegueira foram de ordem médica, que a tinham como consequências de doenças e buscavam reverter o quadro e estabelecer a visão do indivíduo. Os médicos dedicavam-se a saber o quanto uma pessoa com deficiência visual era capaz de enxergar, daí surge a definição e avaliação das duas funções oculares, usadas até hoje, acuidade visual: capacidade do olho para perceber detalhes espaciais, distinguindo formas e campo de visual: consiste na área do espaço percebida pelo olho.

A capacidade visual, é medida a partir dessas medidas, quando possível, ocorrem as correções através de lentes, óculos, cirurgias. Após 1970, o diagnóstico de cegueira deixou de ser somente através da medida de acuidade visual, passando a considerar aspectos de percepção do sujeito, como por exemplo, se ele apreende o mundo por meio do tato, olfato, a pessoa é diagnosticada como cega, do contrário, possui baixa visão.

A comunicação humana através da visão é fundamental, permite permuta de informações e interação social, para a pessoa cega, os desenvolvimentos de habilidades verbais e auditivas se tornam indispensáveis, à medida que permite à interação verbalizada, consoante a ausência da visão, portanto, dotando o indivíduo de mecanismo parcialmente eficaz no que tange à comunicação.

Amiralian (1997), sustenta que a pessoa cega substitui o que ela não vê pela linguagem, o que justifica algumas palavras incompreensíveis que eles falam. O sujeito cego percebe o mundo através de outros sentidos (audição, tato, olfato, paladar), entretanto, o significado dos fatos que são, frequentemente, repassados por pessoas videntes com pouco desenvolvimento desses mesmos sentidos, pode causar uma confusão mental no que concerne a interpretação cognitiva daquilo que está sendo explicado, por isso, o indivíduo tem que fazer ajustes entre o que ele conhece e o que outra pessoa está explicando.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Noutro viés, verifica-se que o indivíduo não-vidente utiliza-se da fala ao seu redor para o desenvolvimento cognitivo, portanto, a fala se concentra em uma função organizadora e planejadora, fundamental para o desenvolvimento daquele indivíduo como pessoa autônoma, nesse sentido, Rabêllo (2003, p. 78) pondera que, as pessoas com cegueira "[...] se tornam extremamente sensíveis aos matizes de inflexão, de volume, de cadência, de ressonância e das várias intensidades dos sons das falas dos outros, que passam despercebidos aos videntes".

Além do desenvolvimento "superdotado" destes sentidos cognitivos, o tato tem papel fundamental, pois proporciona a compreensão de objetos adaptados, possibilitando, porquanto, a compreensão de atividades e situações escolares, mais que isso, situações do dia a dia, inobstante a estas e outras possibilidades efetivadas pelo tato, a lentidão é objeto determinante em sua utilização. Ochaíta e Rosa (1995, p. 185), diferenciam o tato em duas gamas, baseados em Gibson: *tato passivo* – consiste na recepção da informação de forma receptiva e não intencional pela pele e tecidos subjacentes, como a sensação de calor causada pela roupa – e *tato ativo* ou *sistema háptico* – que é a busca de informação de modo ativo através do toque. Nesse tato, estão enredados não só a pele e tecidos subjacentes, mas também os "[...] receptores dos músculos e tendões, de maneira que o sistema perceptivo háptico capta a informação articulatória motora e de equilíbrio".

Demonstra-se, portanto, que o tato tem papel determinante na compreensão do mundo pelo indivíduo cego, sem ele, restringe-se uma gama importante de possibilidades de aprendizagem pela pessoa cega em relação a sua interpretação do mundo em que vive. Resumindo, a aquisição de informações pela pessoa cega se dá pela junção das sensações táteis e auditivas, ligadas às informações que ora construída pelo sujeito, tanto pela ocasião sensorial, corporal, quanto pelo acesso de formas de adaptações, enfaticamente com experiências vivenciadas não visivelmente.

Destarte, a cegueira não é condição fática para limitações corroboradas por barreiras atitudinais na instituição social, como se vislumbra atualmente. Fato é que ao conhecer uma pessoa cega, comumente se estabelece relações afetivas primeiro com a deficiência da pessoa, depois disto, raramente, se conhece o ser humano que tem atrás da cegueira. É certo que situações deste gênero implicam cabalmente nas limitações do indivíduo, observando, ainda, que ele traz consigo outras limitações, como sua condição econômica, em muitos casos.

Deve-se então ser relevado que esse indivíduo apresenta diferentes necessidades, além da deficiência, para possibilitar o pleno desenvolvimento de sua pessoa enquanto humano, detentor de desejos como qualquer vidente.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O cego no ambiente educacional

No ambiente educacional, o aluno cego é detentor de garantias que asseguram seu pleno desenvolvimento acadêmico, como qualquer pessoa vidente, através do AEE (Atendimento Educacional Especializado), regulamentada pelo decreto nº 6571, de 18 de setembro de 2008, trata-se de um serviço que o aluno tem direito e não pode ser confundido como um reforço ou substituído pela sala de aula, como norteia a proposta de Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *In verbis*:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A Educação Especial é, sem dúvida, uma modalidade de ensino revolucionária, à medida que permite ao aluno sua integral inserção no contexto escolar, obedecendo meticulosamente suas limitações. O Atendimento Educacional Especializado tem a missão de identificar e elaborar recursos na gama pedagógica, para possibilitar ao indivíduo, independentemente de suas limitações, sua efetiva participação na escola, possibilitando, ademais, o desenvolvimento e aprimoração da autonomia fora da escola.

Segundo regulação do MEC, as atividades relativas ao AEE devem acontecer no horário contrário às aulas, ou seja, no contraturno, fornecido por profissionais com alguma especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva ligada, prioritariamente, a área da saúde, assim como, educação especial e com vasta experiência acerca das patologias ou distúrbios dos alunos.

A Lei nº 5.540/1968, disciplina que a função do professor especializado é trabalhar como especialista, ao passo que é um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem ao orientar a instituição de ensino no que tange aos direitos do aluno com deficiência e, consequentemente, sobre a sua educação. Desta forma, o professor especialista pode atuar não só na escola, mas na comunidade e família, tudo para assegurar a efetividade das participações dos indivíduos cegos ou com alguma outra patologia associada, distúrbios e transtornos mentais como protagonista na sociedade.

O Ministério da Educação junto a Secretaria de Educação Especial criou um instrumento com medidas operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Esse documento

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

define a função pedagógica e define quem são o público-alvo AEE, como pode se observar a seguir.

> Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2008).

Para corroborar, em 2001 o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu diretrizes para essa modalidade de ensino ao instituir como deve ser a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica e quem são os atores envolvidos nesse processo. É importante deixar claro que, é uma necessidade que este sujeito apresenta no contexto escolar, pode ser, em muitos casos, que ele não carece desse serviço outros espaços. É o que se vê nas linhas da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

> Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (MEC, 2001).

Nesse sentido, o aluno cego necessita em sua vida escolar de materiais adaptados que possam acarretar em conhecimento através das funções táteis, auditivas ou olfativas, tudo isso para que ele possa ter oportunidade que os alunos-videntes têm de assimilar os conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula.

Os preconceitos afetam drasticamente a autoestima e gera insegurança no cego, prejudicando, certamente, sua capacidade de aprendizagem, em detrimento da limitação sensorial. Exatamente por isso, o atendimento especial tem um protagonismo na escola, para que possa através de mecanismos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

buscar a erradicação de barreiras atitudinais, assegurando inquestionavelmente a frequência, permanência e êxito do indivíduo na escola.

Monte Alegre (2003), em seu estudo explica que a ausência de atendimento especializado nas escolas, seja pela carência de materiais, seja pela falta de capacitação do docente desencadearam em um lapso temporal de insegurança por parte dos profissionais, por não saberem como trabalhar com o aluno cego, gerando, portanto, prejuízo a pessoa, além da violação de diversos dispositivos normativos que hodiernamente estabelecem a inclusão da pessoa cega na escola, através de artefatos pedagógicos.

Distintamente, em instituições que detém de atendimento educacional especializado, verificou-se o "enriquecimento"[14] profissional do docente – pois através disso ele acumula mais conhecimentos, portanto, poderá em outras situações saber como agir, além disso a descoberta e desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos, como a seguinte situação hipotética: "João é cego congênito, cursa o terceiro ano do ensino médio. Durante toda sua vida acadêmica João estudou em escola pública, sem atendimento especializado. Um professor de matemática, com experiência na educação inclusiva inicia um trabalho de ensino com o discente, rapidamente esse percebe que João tem muita facilidade em compreender e aplicar números primos, certamente que estes poderão, juntos, desenvolver aplicações que visem a segurança da informação, tendo em vista que este conteúdo é fundamental na criptografia".

Assim, percebe-se que ao comparar o indivíduo cego com o vidente, deixando-o sem a participação do cenário escolar, afeta o seu desenvolvimento. Como no exemplo apresentado acima, caso o personagem João tivesse sido inserido em um ambiente inclusivo, como no ensino médio desde o ensino fundamental, certamente ele teria aplicado perfeitamente os pressupostos teóricos adquiridos em sala com projetos acadêmicos.

O professor especialista deve trabalhar com o indivíduo em espaço específico para essa função, exemplos disso são salas que possuem recursos tecnológicos, ambientes multifuncionais, salas de Atendimento Educacional Especializado, no caso dos Institutos Federais o NAPNE, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, assim denominado, foi criado em 2011 e, nas universidades, os núcleos de acessibilidade, todos, contudo, têm o mesmo propósito, oferecer atendimento educacional especializado, com profissionais capacitados para esse fim. Em relação aos Institutos Federais, esse núcleo foi criado há 9 anos, no caso de Humaitá, AM, essa implantação ocorreu em meados de 2016, o que pelo curto tempo de atuação não permite o efetivo atendimento como preceitua a lei.

14 O termo foi utilizado para designar a alta aquisição de conhecimento com a prática.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Por outro lado, não demonstra que o ensino deve ocorrer em sala de aula especial, pelo contrário, o ensino deve ser realizado em sala comum, com o fito de permitir a convivência da pessoa cega com os mais variados grupos da instituição social contemporânea, permitindo além do desenvolvimento acadêmico, o conhecimento social, o que é fundamental no processo de ensino.

Em contrapartida, em uma instituição de ensino regular sem o Atendimento Educacional Especializado, verifica-se que a pessoa cega somente possui a voz do professor como foco, o que traz consigo ainda mais limitações. É que, a fala do professor é indispensável, todavia, em virtude da cegueira, o indivíduo precisa de material de apoio, como por exemplo, para o ensino das células animal e vegetal, na disciplina de Biologia à medida que tão somente a fala do professor não consegue criar uma imagem na mente da pessoa cega, isso ocorre em casos que os professores que nas salas não utilizam de material audiovisual, necessitando, pois, que o professor descreva detalhadamente o que está se desencadeando.

Camargo *et al*. (2008), perceberam a importância fática da fala do docente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de física. As dificuldades mais presentes, por outro lado, relacionam-se à apresentação de conteúdos visuais, sem adaptação.

Tal estudo, por si só, demonstra de maneira clara que não é pelo fato do professor falar que o aprendizado do aluno cego é efetivado. A efetividade do aprendizado é fruto da relação entre fala e adaptação, que materializam na mente muito desenvolvida relativamente a limitação cegueira, que criam circunstâncias para que a pessoa consiga de forma precisa compreender o que está sendo explicado.

Em consequência do pouco saber sobre a cegueira, os professores frequentemente têm baixa expectativa sobre à aprendizagem do aluno. Acredita-se que, pelo fato do indivíduo ser cego, sua capacidade cognitiva também é afetada, o que não procede. Tal crença equivocada prejudica e muito, conforme já descrito, a educação da pessoa cega.

Consoante a falta de preparo do docente quanto à educação inclusiva, ou especializada, comumente acontece de o professor adotar como instrumentos avaliativos praxes que são destinadas a alunos videntes, tal medida implica na recusa total do professor em enfrentar limitação, e propor avaliações alternativas que levam em conta e sopesem aspectos de dedicação do aluno em relação ao ensino. Ainda nesse aspecto, Caiado (2003, p. 84), dá um exemplo disso no depoimento de um participante de sua pesquisa: “Essa professora, ao invés de falar comigo, perguntava para o meu companheiro do lado; outros professores não gostavam de ditar, porque já tinham passado a matéria na lousa”.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A prática da escrita no quadro como único recurso de ensino, precisa, inquestionavelmente, ser passivo de adaptações. Configura preconceito o professor argumentar que não pode mudar este método sob a tese de não prejudicar os outros alunos, conforme preconiza o artigo 3º, da Lei nº 13.146, de julho de 2015:

> IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> [...]
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Esta prática, temerária e atentatória as legislações aplicáveis ao tipo, reflete não somente a dificuldade do docente, mas a materialidade de segregação dentro da ótica inclusiva, ou seja, ele (o cego) está na sala de aula, mas as barreiras atitudinais desmerecem sua atuação.

Este é um dinamismo perverso e totalmente reprovável, pois na visão da escola, como organização, existe a inclusão, pois é aceito para matrícula alunos cegos, mas sem a adaptação para a receptividade do aluno, ou seja, se o aluno se evadir ou reprovar, prega-se que eximir-se-á a responsabilização da instituição educacional.

Nessa direção, Gil (2005, p. 16) sustenta que, "A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos, os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados".

Além de perversidade, observa-se injustiças, haja vista que inúmeros dispositivos aprovados pelo legislador são descumpridos em uma única atitude do agente. Seja pela sua sutil gentileza em aceitar um aluno na sua escola, dizendo que está promovendo a inclusão, seja pela degradação das potencialidades do indivíduo mediante práticas desumanas de preconceitos carentes de natureza racional.

Conforme abordado, portanto, a cegueira é imaginada, ainda que de forma sutil, como uma incapacidade humana, isto é claro ao ver pessoas admiradas quando se vê uma pessoa cega desenvolvendo atividades que são rotineiramente desenvolvidas por vidente. Há dispositivos que regem a matéria, entretanto, coexiste uma inércia do Estado em fiscalizar a aplicação estrita da lei no próprio âmbito público e em detrimento de particulares. Conclui-se

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

que, o termo utilizado em diversas escolas do país, o qual seja: inclusão, carece de reforma integral, pois somente aceitar matrículas de alunos cegos não configura, por si só, o emprego literal do termo.

Assim, as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego não dizem respeito a sua limitação (ausência de visão) e intelecto, mas deixam evidentes que o alto índice de reprovação, evasão escolar, por exemplo, são somente consequências advindas de práticas medievais, cruéis, e total falta de preparado do sistema educacional atual, que persegue e intimida o indivíduo quanto a sua maior esperança, uma educação de qualidade, conforme preceitua a lei observando suas restrições visionais e efetivando seus direitos constitucionais.

As contribuições

Em um mundo globalizado, a utilização da tecnologia atingiu patamares que não eram esperados pelo próprio mundo capitalista, em consequência disso, alguns setores da sociedade contemporânea não conseguiram acompanhar tal revolução. Um dos setores é o ambiente educacional para pessoas com necessidades especiais, principalmente o aluno cego.

Quando se fala em utilização de tecnologia no cenário escolar, não se trata da mera utilização do computador por alunos ou professores, cuida-se da utilização da tecnologia com fins inclusivos, no caso dos alunos com deficiência. Anteriormente, verificou-se que a escola, ainda que nos tempos atuais, é dotada de barreiras atitudinais por seus próprios agentes. No presente contexto, não é distinto, tal fato requer atenção especial.

Qual a utilidade de um aparelho projetor de imagem para o auxílio no ensino de uma pessoa cega? A resposta é simples, nenhuma. Limitando-se a este exemplo, surge a observância de que as barreiras tecnológicas, citadas na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, estão claramente sendo ignoradas pelo agente, o qual seja nesse exemplo, o professor, destaque-se, que nem sempre a culpa de tal barreira é do docente, mas sim da instituição de ensino que não detém de materiais que visem a referida inclusão. Cumpre frisar, ademais, que quando o professor está cursando o nível superior, a ausência do ensino ligado à informática contribui para tal situação.

A guisa disso, o computador não veio mudar os caminhos de ensino em sala de aula, nem tampouco substituir a presença do docente. O computador veio sob forma de revolução metodológica, para permitir não somente um modelo sólido de suporte em atividades do cotidiano, mas também para criar um ambiente interativo e, através de seus softwares, tornar acessíveis a algumas pessoas, atividades que outrora não eram possíveis, bem como, automatizar tarefas que eram desenvolvidas, exclusivamente, através de um humano.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

No que concerne às pessoas com deficiência, conforme o delineamento em comento, a informática tem fomentado o crescimento profissional através da educação onde está sendo aplicada. Ocorre que, em escolas públicas é pouco difundido, muito embora as verificasse o grande número de legislações aprovadas a favor da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, observa-se, por exemplo, a utilização de projetores de imagem, computadores sem softwares de acessibilidade, em salas de aulas, o que na ótica inclusiva, cuida-se de uma barreira tecnológica.

De forma cabal, a informática está presente no contexto escolar da pessoa cega como oportunidade de uma nova perspectiva de garantir autonomia na aquisição de conhecimento, mediante artifício, o qual seja; softwares possibilitando, ademais, a efetiva inclusão digital, tanto difundida pelo Poder Público, porém, cuja eficácia não é vislumbrada no cotidiano. Os softwares que podem ser utilizados para o ensino de pessoas cegas é o Dosvox e Virtual Vision, além das Linhas Braille que permitem a interpretação da informação.

Sistema DOSVOX

O Dosvox é um sistema computacional baseado na síntese de voz, desenvolvido pelo Instituto Tércio Paciti, cuja tarefa principal é possibilitar à pessoa cega a oportunidade de interação com o microcomputador, gerando, portanto, autonomia do indivíduo cego ao realizar tarefas que necessitariam de apoio de um vidente para ser desenvolvida.

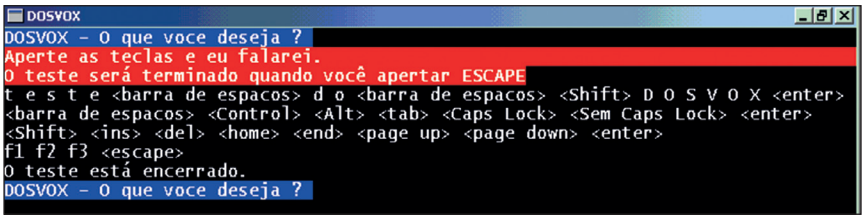
O sistema Dosvox utiliza a síntese de voz para a comunicação entre o indivíduo e a máquina, sendo que o idioma principal é o Português podendo ser configurado outros idiomas a depender das necessidades da pessoa, bem como, sua localidade. Permite, ainda, ao indivíduo escolher a voz que melhor se adapte ao seu conforto, sendo dispostas cinco vozes. Essas ferramentas são importantes, principalmente no que concerne ao aprendizado da digitação no computador, pelo indivíduo cego.

Conforme imagem abaixo, o software possui uma interface gráfica pouco robusta, dado a sua finalidade, portanto não requer um desenvolvimento avançado. A atividade consiste em o sistema ler o que está aparecendo na tela e a pessoa segue o que o programa pede.

No exemplo abaixo, a pessoa está aprendendo a localização das teclas no teclado comum do computador. O programa pede, através de uma voz humana gravada, que o aluno pressione as teclas. Quando a pessoa termina, a aplicação indica se o teste foi satisfatório ou não, apresentando o número de acertos através de narração.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Figura 1 – Tela de Comandos Dosvox



Fonte: Autoria própria, 2019.

O Sistema é uma suíte de escritório, além de uma ampla plataforma de suporte ao usuário, pois é composto por um sistema operacional próprio, o sintetizador de voz que é a principal atratividade para a pessoa cega, além de editor de texto, impressor de texto em Braille, programas de acesso à *internet*, bem como, correios de mensagens, jogos didáticos, e leitor de telas para o sistema operacional *Windows*.

Conforme explanado, o sistema apresenta uma gama de recursos que podem ser usados não somente para a área da tecnologia da informação, mas para todas as áreas de conhecimento, visto que sua interação com o usuário permite a navegação por todos os recursos disponíveis no aparelho (computador). É indiscutível que os programas que já vêm instalados nas máquinas são repletos de possibilidades para o ensino de disciplinas. Por exemplo, na Língua Portuguesa o Dosvox pode permitir uma produção textual no seu próprio editor de texto, não precisando de uma impressora em Braille para a execução.

Sistema Virtual Vision

O Sistema Virtual Vision, ao contrário do Dosvox, se restringe apenas na leitura da tela do computador. A estratégia do software consiste em localizar qualquer informação textual na tela do Sistema Operacional e reproduzi-la através da fala mediante utilização do sintetizador de voz do próprio computador.

A navegação ocorre por meio da utilização de um teclado comum e a reprodução ocorre através da placa de áudio instalada no próprio hardware. A aplicação permite, ainda a navegação por toda a internet, pois realiza a reprodução de páginas inteiras através de áudio.

Atualmente, a aplicação do sistema é muito difundida para o comércio bancário em virtude da população cega está muito empregada no ramo, em razão da promoção inclusiva. Entretanto, não há fatores que impossibilitem sua utilização no cenário escolar para o ensino de disciplinas comuns, como Português e Matemática.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A utilização de *softwares* para o ensino da Matemática está cada vez mais aplicada nas metodologias de ensino, isso porque os recursos tecnológicos permitem de forma eficaz a resolução de problemas e exercícios e fazem passo a passo a solução das questões, sem nenhuma intervenção humana. Não obstante, esses softwares não são desenvolvidos com a finalidade do ensino de pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, torna-se impossível o docente explicar o que está ocorrendo à pessoa cega com a utilização da lousa na sala de aula ou simplesmente com a tela do computador, como ocorre na maior parte das escolas do país. Assim, uma alternativa provável para minimizar tal questão seria a utilização desses do sistema em comento que, através de programas já existentes, realizaria a explicação detalhada de todos os processos que estão acontecendo na tela dos dispositivos, através de uma interação amigável com o usuário, porque a voz é humana, e não uma linguagem estruturada de máquina.

Linhas braille

Diferentemente do Dosvox e Virtual Vision, o Display Braille ou Linha Braille sintetiza o que é demonstrado na tela não através de áudio, mas sim de forma tátil. Sua utilização consiste em um dispositivo conectado ao computador que reproduz a informação da tela em Braille. Conforme a informação textual na tela, um conjunto de pontos são levantados e abaixando, formando assim linhas de texto em Braille, possibilitando a pessoa cega a interpretação de forma tátil de uma informação visual.

Os dispositivos contam com botões que controlam a navegação pelo ambiente de trabalho do computador. Sua utilização é indicada para pessoa surdo-cegas, superando-se a ausência da visão e audição, através do tato.

Figura 2 – Linhas de Braille

Fonte: Disponível em: https://www.google.com/search?q=o+Display+Braille&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiE4fif4LPpAhVTILkGHQLDAC0Q_AUoAnoECBEQBA&biw=1366&bih=625#imgrc=7h4cmaR6V9YAKM 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Considerações

O fator determinante para a escrita deste trabalho foi a experiência de como o indivíduo cego atua na escola, em observação a discente Kathelleen Umbelino do Nascimento, do terceiro ano – Curso Técnico em Informática, do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Humaitá. Frente a isso, surgiu o desejo de pesquisar sobre o assunto, inicialmente para descobrir o motivo pelo qual poucas pessoas cegas frequentam a escola, regularmente.

Nesse viés, estabeleceu-se os objetivos que todos foram atendidos, inobstante suas complexidades, visto que envolve metodologias pedagógicas que escapam do alcance cognitivo nessa etapa escolar.

A pesquisa surgiu da vertente da Informática como auxílio no processo de ensino-aprendizagem sob a ótica inclusiva, dada as legislações que obrigam o Estado, a família e toda a sociedade promover. No transcurso, verificou-se que ainda no século XXI, o século da informação e globalização, como assim é definido por alguns autores, ainda existem preconceitos medievais que impedem um protagonismo mais presente das pessoas cegas na escola, em parcela pelo agente e, em outro sentido, pelo próprio Estado que se exime de suas obrigações que ele mesmo implantou.

Não restam dúvidas de que, a Informática está presente em todos os espaços sociais da população, ao passo que facilita não somente o ensino, mas tarefas do cotidiano que demandariam grande empenho de humanos para sua concretização.

Assim, nada melhor do que utilizar essa ciência que avança dia após dia para o ensino daqueles que ainda precisam de subsídio maior para concretizar seus estudos de forma digna como todos.

A principal dificuldade foi discorrer acerca da possibilidade da implantação desta metodologia, pois tem que haver uma fundamentação razoável de métodos e técnicas que se demonstrem mais eficazes do que os que estão sendo utilizados. Mas, com um mero olhar para a causa, se observa que da maneira em que está sendo conduzidas as atividades, não caminha para a efetiva inclusão das pessoas cegas no cenário escolar, então, por que não utilizar a informática como auxílio no ensino?

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ALEGRE, Paulo Augusto Colaço Monte. **A cegueira e a visão do pensamento**. 2003. v. 1. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. CD-ROM.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 332p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. V. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica [Versão eletrônica]. **Revista Brasileirade Ensino de Física**, v. 30, n. 3, p. 3401, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-47442008000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2020.

COSTA, Renata. **Como funciona o sistema Braille?** 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille. Acesso em: 14 abr. 2020.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. 2006. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/martagil.php. Acesso em: 14 abr. 2020.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 183-197.

QUEIROZ, Marco Antonio de. **Acessibilidade Legal** – O que é um Display Braille. 2008. Disponível em: http://www.acessibilidadelegal.com/33-display-braille.php. Acesso em: 14 abr. 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

RABÊLLO, Roberto Sanchez; MASINI, Elcie F. Salzano. **Análise de um experimento de teatroeducação no Instituto de Cegos da Bahia**: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

RIO DE JANEIRO. Antônio Borges. **Projeto Dosvox**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROSCH, E.; SIMPSON, C.; MILLER, S. Structural bases of typicality effects. **Journal of Experimental Psychology**: Human Perception and Performance, v. 2, n. 4, p. 491-502.

TÁSSIA ROCHA. **O que é o Virtual Vision**. 2016. Disponível em: https://www.virtualvision.com.br/Virtual-Vision/O-Que-E-O-Virtual-Vision.aspx. Acesso em: 14 abr. 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 66, 135, 151, 177, 180, 181

Amazônia 7, 128, 130, 131, 136, 177, 178, 180, 183, 185, 186

Ambiente escolar 39, 107, 119, 141, 149, 150, 153, 155

Aprendizagem 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 107, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 164, 170, 181, 182, 185

B

Braille 156, 157, 167, 168, 169, 171, 172

C

Cegueira 44, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 164, 165, 171

Colonização 12, 47, 53, 55, 60, 62, 63, 65, 70

Conceição Evaristo 9, 41, 43, 47, 51

D

Diversidade 21, 25, 31, 38, 148, 179

Docência 107, 109, 110, 121, 127, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Dosvox 167, 168, 169, 172

E

Educação básica 41, 107, 109, 123, 125, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 154, 162, 183

F

Ficção 51, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 66, 68, 69, 70

Formação de professores 119, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 177, 181, 184, 186

Franz Fanon 9, 41, 43, 45, 47

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

I

Imparcialidade 91, 93, 95, 98, 100, 101, 103, 104, 105

Inclusão 15, 132, 140, 141, 153, 155, 156, 157, 163, 165, 166, 167, 170, 171, 178, 184

Índios 12, 13, 16, 69

Internet 110, 131, 137, 140, 141, 147, 148, 151, 168

J

Juiz de garantias 91, 93, 94, 95

L

Liberdade 45, 58, 61, 100, 157, 165

Libras 64, 179, 185

M

Mediação 44, 130, 140, 141, 150, 153, 154

Metodologia 60, 110, 150, 151, 170, 177, 178, 179, 180, 182, 185

N

Náufrago 53, 57, 59, 63, 64, 65, 70

P

PARFOR 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Pessoa cega 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Pessoa com deficiência 155, 157, 159, 165, 167, 171

Preconceitos 94, 155, 156, 158, 162, 165, 170

R

Racismo 41, 45, 48, 49, 50, 112

Robinson Crusoé 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

S

Sala de aula 11, 33, 34, 36, 39, 107, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 131, 137, 139, 146, 147, 148, 150, 153, 161, 162, 164, 165, 166, 169

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

T

Tecnologia 6, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 158, 166, 168, 185, 186

TIC 137, 139, 140, 148, 149, 150, 151

V

Violência 16, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Christina de Sousa Damasceno
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/9705646502434212
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1677-3900
É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU/2011) e em Letras/Português (UESPI/2012). É Especialista em Educação Infantil (UESPI/2016), em Gestão Municipal de Educação (UFPI/2016), em Formação de Professores em EaD (FAESPA/2021), em Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter/2022), e em Linguagens, suas Tecnologias e Mundo do Trabalho (UFPI/2023). É mestre em Letras (UESPI/2016) e Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/ CNPq – IFRO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017) e no GREPET (Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos) do IFCE. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa da SEDUC, onde atua na formação dos professores da Educação Infantil. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA onde também atua na coordenação do Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas na modalidade presencial. É coordenadora do NEAD, professora conteudista e atua na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD da FAESPA. Atualmente é Diretora Acadêmica da FAESPA. Em sua produção acadêmica tem se dedicado às áreas de alfabetização e letramento, formação docente (inicial e continuada), metodologia da língua portuguesa e currículo. É Autora e colaboradora das obras Almanaque de Formação Continuada (Editora CRV). Poetisa membro do Grupo Piauí Poético. Sua pesquisa se concentra na área de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações. Contato: anachristinadamasceno@gmail.com

Juliana dos Santos Figueiredo
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/5408267297643980
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8067-2875
Mestre em História e Estudos Culturais (UNIR). Licenciada em Pedagogia (UNIR) e Letras/ Espanhol (FAVENI). Especialista em Educação Inclusiva e

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Análise do Comportamento Aplicada (ABA) / (FAVENI/2022). Professora da Rede Municipal de Rolim de Moura/SEMEC, Tutora na Universidade Norte do Paraná. (UNOPAR). Pesquisadora no Projeto Humanitas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/FAPEAM): Inclusão pela linguagem. Contato: julianatutorauab@gmail.com

Simone Matia da Silva
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/8896749747512296
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-0247-0562
Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa/2024), Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa/2024), Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano/2023), Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano/2023) e Multilinguagem e Ensino (UNESC/2009). Licenciada em Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas pela (UNESC/2009). Cursa Graduação em Pedagogia pelo (IPEMIG/2024). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. Contatos: simonematia2014@gmail.com – teacher.simone.matia@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS AUTORES

Adilson Rosa Teixeira
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/9185463334459082
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0008-5134-6470
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura – UNESC/RO. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IF/ES. Especializando em Gestão Estratégica Educacional – UNINASSAU; Graduado em Letras – FEC/RO. Professor das disciplinas de Língua Portuguesa, Redação, Língua Inglesa, Libras (teoria) e Metodologia Científica. Docente em cursos de Oratória e Retórica. Experiência profissional na rede pública e particular de ensino, com atuação em cursinhos preparatórios para concursos públicos e Enem, Ensino no campo, Educação de Jovens e Adultos-EJA e Ensino superior. Revisor gramatical de trabalhos acadêmicos. Atualmente leciona no Centro Técnico Estadual de Educação Rural Abaitará. Instituição de Ensino Superior de Cacoal (FANORTE) e Cooperativa Educacional de Cacoal (COOPECC e Cursinhos). Contato: tradilson@gmail.com

Antonieta Miguel
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6807226750659924
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2845-3768
Pós-doutorado pelo Programa em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UFRB. Doutora em Educação pelo programa Educação e Contemporaneidade PPGEduC/UNEB. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991) especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2000). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – Campus VI, atuando como docente na graduação e Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. Líder do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia PROMEBA/UNEB/CNPQ; compõe a Comissão Departamental de Estágio do Departamento de Ciências Humanas – Campus VI. Coordenou o Laboratório de Pesquisa em Didática da História, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão. Coordenou a Especialização Educação e Diversidade Étnico-Racial. Coordena o Projeto Memórias da Educação: 200 anos da Instrução Pública na Bahia. Docente Orientadora do Programa de Residência Pedagógica, com o subprojeto "O conhecimento histórico como norteador para a vida: construindo estratégias pedagógicas na docência/ HISTÓRIA". Tem

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação docente, ensino de História, Educação afro-brasileira e História da Educação. Contato: antonietamiguel40@yahoo.com.br

Antônio Conceição da Silva
Graduando em Fisioterapia pela São Lucas (2023). Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UNESC/2009) e Especialização em Fisiologia do Exercício Físico pela (FACIMED/2017). Licenciado em Educação Física pela (ULBRA/2006). Contato: dedodasilvaantonio@gmail.com

Bruna Caroline Farias Alves
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/2815645418490760
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-0119-0264
Especialista em Direito Material e Processo Penal pela Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). Cursa especialização em Direito Penal e Criminologia (Centro Universitário Celso Lisboa). Cursa especialização em Direito Internacional (Centro Universitário Celso Lisboa). Bacharel em Direito pela Faculdade Pan Amazônica (FAPAN-PA). Cursa Graduação em Enfermagem pela Faculdade Estácio de Sá (Estácio). Faz parte do grupo de pesquisa Direito Penal e Democracia (DPD) – CNPq-UFPA, campus Belém. Diretora Jurídica do grupo de pesquisa Liga Acadêmica de Ciências Forenses – LIACF-UFPA, campus Belém. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Contato: brunacarol1095@gmail.com

Celso Ferrarezi Junior (Apresentação)
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6396955256879565
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9221-0432
Licenciado em Letras Português/Inglês (1989). Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 50 livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e tem publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contatos: cferrarezij@gmail.com – celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/9369546022244570
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0519-2721
Mestranda em Artes, Patrimônio e Museologia, pela UFDPAR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Psicopedagogia pelo INTA. Especialista em Formação de Professores em EAD pela FAESPA. Especialista em Currículo e Prática Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI. Professora Efetiva da Rede Municipal de Parnaíba desde 2011. Trabalhou na Escola Arco-Íris (2005-2014), na Escola Municipal Samuel Santos (2011-2014), na APAE (2014-2019). Ministra aulas na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima, desde 2014. Foi supervisora do PIBID (2015-2018), coordenou o programa Mais Alfabetização na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima (2019). Foi preceptora do Programa Residência Pedagógica da UFDPar 2020-2022, 2022-2024. Professora-autora do Material Didático Complementar do PRO Alfabetização - Piauí para 2022, elaborado pela NOVA ESCOLA. Ministra cursos de formação de professores pela Empresa Dinâmica Consultoria e pela ELIBRAS com Oficinas voltadas para a Educação Inclusiva. Professora do Curso de Pedagogia contratada na UNIP e na FAESPA. Ministra aulas nas turmas de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior na FAESPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação especial, Alfabetização e Psicopedagogia. Contato: tiachrisphb@gmail.com

Claudineia Aparecida Bertóchi
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/3783409117047415
Especialista em Linguística (FIVE-MT). Especialista em História (UNOPAR-PR). Graduada em Letras-Português (UNESC-RO). Graduada em Letras Português e Inglês (UNIFAVENI-SP). Graduada em História (CLARETIANO-SP). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia - PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal. Tem experiências nas áreas de Gestão Educacional e Articulação da Aprendizagem. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual Ewaldo Meyer Roderjan em Brasnorte, MT. Contato: claudineia.bertochi@edu.mt.gov.br

Edelaine Nobre da Silva
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6000506753368296
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-0371-4178
Graduanda em História pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI; atua como monitora voluntária no programa Tempo de Aprender;

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

atualmente faz parte do programa de Residência Pedagógica (PRP) no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo- CETEP; participante do grupo de estudo Memória da Educação na Bahia, coordenado pela professora Dr. Antonieta Miguel; foi bolsista de monitoria de extensão no projeto "PROMEBA/UNEB e Portal do Bicentenário: produção de conteúdo sobre processos de independência e seus desdobramentos no ensino e na educação (2022), foi bolsista voluntária na monitoria de extensão do projeto "Laboratório de Pesquisa e Didática da História" coordenado pela professora Dr. Luciana Oliveira Correia(2021); foi bolsista de Iniciação Científica da PROAF com subprojeto intitulado "Antecedentes históricos e políticos da Lei 10.639/2003 observados nos anos de 1990-1997" sob a supervisão do professor Dr. Genilson Ferreira (2021/2022), atuou como bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2018/2019); desempenhou o cargo de monitoria de ensino na Escola Antônio Carlos Magalhães (2018). Possui experiência na área de educação, ensino-aprendizagem. Contato: nobredasilvae@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/0798966113973182
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5488-7108
Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-Graduanda em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduanda em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia - PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: lizsouza1972@gmail.com

Fernanda dos Santos Pereira
Lattes iD: https://lattes.cnpq.br/1571406982223909
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0006-9563-4090
Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, UNEB, campus VI, Caetité-BA. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional – UNINTER-BA. Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas – UNEB, Campus VI. Desenvolveu pesquisa enquanto bolsista do Programa Interno de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pela CNPq (2014-2015), na qual investigou as ocorrências inovadoras e conservadoras das construções negativas dentro do corpus amadiano. Nos biênios seguintes, foi bolsista PIBIC/FAPESB (2015-2016), investigando a exclusão social e a sociedade baiana: representação e linguagem

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

no Rap e FAPESB (2016-2017) dando continuidade à pesquisa anterior com ênfase ao Rap baiano do grupo OPANIJÉ. Contato: nanda_gbi2013@hotmail.com

Francisco das Chagas do Nascimento
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/2886322405225113
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0006-2750-979X
Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, (UFPI), Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí, (UESPI) e, em História pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes (ISEDS). Especialista em Políticas Públicas Etnias e Raças pela (UFPI) e, em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (F.E.C.R). Mestrando em História, pela Universidade Estadual do Piauí, (UESPI). Professor de Pedagogia Empresarial pela FAERPI, polo de Parnaíba. Professor da Educação Básica no Colégio Apoio- PHB. Professor e Tutor da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba-FAESPA, presencial e EaD. Contato: profranciscocnascimento@gmail.com

Francisco Valadares Neto
Bacharelado em Direito pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Ji-Paraná (ILES/ULBRA). Advogado militante desde 2001. Pós-Graduação em Direito Público pela Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIP (2004). Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidad Del Museo Social Argentino – UMSA (2016). Procurador Jurídico do Município de Brasiléia – Estado do Acre. Palestrante e escritor. Contato: efv97@hotmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/8848135440647626
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9381-2598
Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM lotado no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Rolim de Moura), com Postdoctorado en Investigación Superior (2023) pela Universidad Interamericana – PY. Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO – (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Foi coordenador do Projeto de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Professores Indígenas – PAINTER/FAPEAM e coordena o Projeto de Pesquisa sobre a Inclusão de alunos indígenas pela Linguagem – HUMANITAS/ FAPEAM. Coautor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Participa como organizador e autor do Almanaque de formação Continuada do Professor (vol. I (2020), vol. II (2021), vol. III (2022) e vol. IV (2023) e como organizador na obra Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças (2022). Autor de capítulos nas obras Transbordando Fronteiras: lenguages desde el entrelugar, resistência y pluralidade em los Brasiles (2020); Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021); na obra Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas (2021) e na obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Organizador e autor da obra Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant, AM (2021). Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/0406045235502240
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1745-6090
Doutoranda em Desenvolvimento Social (PPGDS / UNIMONTES – MG), mestre em História (PPGH / UNIMONTES – MG), possui pós-graduações em: Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB – Campus VI); Gestão do Trabalho Pedagógico (FACINTER – Polo Caetité); Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação – na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (FACINTER); Filosofia Contemporânea (UESC) e graduação em: História (UNEB- Campus VI) e Educação Física (UNOPAR – Polo Caetité). Foi bolsista / supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – 2012 /2014; 2014-2018). Atuou como preceptora no Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). É professora concursada da Rede Municipal e Estadual de Ensino. É preceptora do Programa Residência Pedagógica, no Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa "Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces" (http:/dgp.cnpq.br/dgp) coordenado por Jaqueline Moll. Contato: jumaracarla@yahoo.com.br.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Marcos Serafim dos Santos
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6287259649959203
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6241-9726
Aspirante em Psicanálise pelo IPFIS, Instituto Freudiano de Santos/SP. Graduado em Letras e Pedagogia. Mestre em Saúde e Educação/UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto/SP, Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais, Docência em Libras, Educação Especial e Neurolinguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem. Atualmente é professor de Libras do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Amazonas- IFAM, coordenador da CAPNE – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Possui experiência na área de Educação Inclusiva com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística aplicada a Libras, Ensino de Língua Portuguesa como língua materna e segunda língua para surdos. Contato: marcos.serafim@ifam.edu.br

Nara Dantas de Azevêdo
Lattes iD: https://lattes.cnpq.br/9129897670065180
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-3563-3487
Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, UNEB- Campus VI, Caetité-BA, Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Coautora da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Coautora da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I, IV e V. Participa como organizadora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetité-BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). DGP-CNPq: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103. Contato: narazevedo@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Raimunda Rosilda Sales Dias
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/7713046394039369
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0009-7562-6597
Possui Graduação em Ciência da Religião pelo Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Estado do Maranhão (2007) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2007). Especialização em Formação de Professores em EaD (FAESPA/2021). É Coordenadora da Pós-Graduação da FAESPA, e Diretora Geral da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Gestão.
Contato: rosildasalesphb12@gmail.com

Sérgio Nunes de Jesus (Coordenação)
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/9648583745536616
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8255-751X
Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia – PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Cursa Master of Science in International Law pela Must University (Flórida-EUA). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE (UNIFAL-MG). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador associado aos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM); Pesquisador efetivo no projeto Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de Povos e Comunidades Tradicionais – a formação de extensionista em contexto dos ODS (UEA, FAPEAM) e pesquisador efetivo no projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Pesquisador, escritor, músico

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

e poeta. Contatos: grupo.pda.ifro@gmail.com – sergio.nunes@ifro.edu.br – Indexadores de pesquisador: Academia.edu: https://independent.academia.edu/SC3A9rgioNunesdeJesus – CPE: http://plataforma-cpe.org/profile/sergio-nunes-de-jesus/ – DGP-CNPq: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103 – GP afiliado: https://www.unifal-mg.edu.br/gplin/. Contato: sergio.nunes@ifro.edu.br

Zoraide Portela Silva
Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/2229669948834374
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5226-064
Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1993). É Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: alteridade, identidade cultural, literatura afro-brasileira, afro-brasileiros e literatura. Membra da Comissão de Criação do Doutorado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS – UNEB- Campus VI. Membro fundador/Coordenação do Grupo de Pesquisa – Leituras Subversivas.
Contato: zoraideportelas@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO
Tiragem: Não comercializada
Formato: 16 x 23 cm
Mancha: 12,3 x 19,3 cm
Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18
Arial 8 | 8,5
Papel: Pólen 80 g (miolo)
Royal | Supremo 250 g (capa)