

# Almanaque de Formação Continuada do Professor

VOLUME 2

Organizadores:

Angela Maria Santos de Souza

Elza Moreira Alves

Jorge Luís de Freitas Lima

Nara Dantas de Azevêdo

Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus

Coleção  
Ciência Aberta  
Volume nº20



*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus  
(Coordenador)

Angela Maria Santos de Souza  
Elza Moreira Alves  
Jorge Luís de Freitas Lima  
Nara Dantas de Azevêdo  
(Organizadores)

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR  
VOLUME 2

Coleção Ciência Aberta  
Volume 20

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Revisão:** Analista de Escrita e Artes, Organizadores e Coordenador

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

AL444

Almanaque de formação continuada do professor – volume 2 / Sérgio Nunes de Jesus (coordenador), Angela Maria Santos de Souza, Elza Moreira Alves, Jorge Luís de Freitas Lima, Nara Dantas de Azevêdo (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021.  
358 p. (Coleção Ciência Aberta – volume 20)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-1009-7

ISBN Físico 978-65-251-1008-0

DOI 10.24824/978652511008.0

1. Educação 2. Formação continuada 3. Formação do professor I. Jesus, Sérgio Nunes de. coord. II. Souza, Angela Maria Santos de. org. III. Alves, Elza Moreira. org. IV. Lima, Jorge Luís de Freitas. org. V. Azevêdo, Nara Dantas de. org. VI. Título VII. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL  
EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 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) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- 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 Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élseo José Corá (UFSF)  
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)  
Helmuth Krüger (UCP)  
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)  
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)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- 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 (Univ Americ. de Asunción – 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)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
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*.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>C. Ferrarezi Jr.</i>	

## PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

LITERATURA MEDIEVAL:	
influências 'no/do' processo de romanização .....	17
DOI: 10.24824/978652511008.0.15-50	
<i>Claudineia Aparecida Bertochi</i>	
<i>Lucineide Magri Scolaro</i>	
<i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
<i>Marcos Serafim dos Santos</i>	
<i>Dionéia Motta Monte-Serrat</i>	

A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS INDÍGENAS EM 2ª LÍNGUA: analisando textos escritos.....	73
<i>Ianis Gonçalves Pinto</i>	

CANTAR PARA APRENDER:	
a canção e o ensino de língua espanhola.....	89
DOI: 10.24824/978652511008.0.87-112	
<i>Solano da Silva Guerreiro</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	
<i>Maiara Barros de Assis</i>	

## PARTE II CIÊNCIAS HUMANAS

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO CONTEXTO DA BNCC, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA EDUCATIVA COM JOVENS APRENDIZES NUM AMBIENTE LABORAL .....	115
<i>Lupicino Costa Teixeira</i>	

O ENSINO REMOTO E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA COMO CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	135
DOI: 10.24824/978652511008.0.133-152	
<i>Joceli Mota Correa da Rocha</i>	
<i>Jaqueline Correa Rocha</i>	
A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM POVO TRADICIONAL.....	155
<i>Antonio Ferreira Neto</i>	
<i>José Roberto Linhares de Mattos</i>	
PROFESSORES KNOWMADS: novos conhecimentos para além do currículo formal.....	179
DOI: 10.24824/978652511008.0.177-190	
<i>Nádia Barros Araújo</i>	
<i>Henrique Oliveira Araújo (in memoriam)</i>	
<i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	
O USO DAS CORRESPONDÊNCIAS EM SALA DE AULA E SEUS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES .....	193
<i>Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho</i>	
ESCOLA E SOCIEDADE: da formação à transformação do sujeito .....	205
DOI: 10.24824/978652511008.0.203-218	
<i>Elizângela Ataíde de Souza Moraes</i>	
<i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	
UMA DISCUSSÃO SOBRE HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO DO POVO TRADICIONAL POMERANO .....	219
<i>Erineu Foerste</i>	
<i>Jandira Marquardt Dettmann</i>	
POVO TRADICIONAL POMERANO: 160 anos de lutas coletivas e resistências .....	249
<i>Erineu Foerste</i>	
A OCUPAÇÃO DE RONDÔNIA E SEUS IMPACTOS NA CULTURA E SAÚDE DO POVO PAITER SURUÍ .....	277
<i>Nauama Dias Suruí</i>	
<i>Chicoepab Suruí Dias</i>	

RECRUTAMENTO MILITAR INDÍGENA NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS.....	291
<i>Jaiane da Silva Albuquerque Nunes</i>	

**PARTE III  
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA**

QUÍMICA, DE UM PESADELO PARA UM ENCANTO.....	305
<i>Lucas Ferrarezi</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA.....	317
<i>Luís Eduardo Sarto</i>	

NANOTECNOLOGIA: um tema para o ensino.....	327
<i>Ana Cristina Honorato de Castro</i>	

POSFÁCIO .....	339
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	

ÍNDICE REMISSIVO .....	341
------------------------	-----

SOBRE OS AUTORES.....	349
-----------------------	-----

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# APRESENTAÇÃO

Depois do sucesso da primeira edição, o Almanaque de Formação Continuada do Professor chega a sua segunda edição, ainda mais recheado de conhecimentos variados e atualizados que, certamente, auxiliarão os professores em sua jornada pedagógica. Aliás, chega em um tempo difícil da caminhada docente em todo o mundo, tempo em que os professores tiveram que se reinventar, em que precisaram aprender novas tecnologias de informação e comunicação e em que tiveram que desenvolver novas aptidões didáticas para dar conta de uma realidade de ensino descorporificada, a distância, sem olhares, sem cheiros, sem presenças reais.

Neste último ano que vivemos, não mais abraços, não mais pegar na mão para ensinar a desenhar as letras, não mais um bom dia caloroso, não mais a conversa pessoal, o olho-no-olho que tanto faz falta para o processo de humanização em sala de aula. Os tempos têm sido de dificuldades, mas têm sido de superação, a despeito dos muitos problemas iniciais. E tivemos que dar conta disso tudo sem parar de fazer, sem ter tempo para aprender com calma – as coisas continuaram a correr e tivemos que correr atrás delas!

E é justamente nesse interstício histórico que este Almanaque chega para ajudar professores de todas as áreas da Educação Básica a pensar seu ensino e a melhorar seus conhecimentos específicos. Aliás, é esse mesmo o ideário do Almanaque, ou seja, que em um mesmo volume editado vários professores da mesma escola possam ser atendidos em suas áreas de atuação, além é claro, de propor que os professores de uma área se interessem por ler material de outra área.

Neste volume, por exemplo, são contempladas as áreas de Linguística, Letras, Artes, ensino de língua materna e de língua estrangeira, Química, interculturalidade em relação ao povo pomerano e às culturas indígenas, entre outros assuntos entremeados ao longo dos textos. Ou seja, muita coisa interessante que merece ser lida por professores de todas as áreas para aumentar sua formação geral e permitir uma gama de conhecimentos mais abrangente, mais “holística”, por assim dizer.

No Brasil, infelizmente, a formação humana de base – o que inclui a formação profissional de base – ainda é muito restrita nesse aspecto. A Educação Básica mal tem dado conta da mínima formação geral. A isso, se soma que as graduações brasileiras, sejam bacharelados ou licenciaturas, são muito específicas e restritas a um campo único de conhecimentos, sem permitir ampliação da visão de mundo e a respeito do conhecimento humano mais geral. Essa triste situação se fecha com o fato, sobejamente conhecido, de que a maior parte dos brasileiros não tem o hábito de ler e que, quando essa parte da população lê

alguma coisa, em sua quase totalidade, somente lê textos de interesse imediato. Isso resulta em profissionais até bem formados em suas áreas específicas, capazes de realizar um conjunto restrito de tarefas imediatas, mas com baixa cultura geral, com níveis de conhecimento aquém do desejado nas outras áreas do saber humano. A consequência é que essas pessoas têm visão de mundo acanhada e, em muitos assuntos, distorcida, uma vez que baseada em conhecimento rápido de Internet e, na maior parte das vezes, errado.

Quando essa situação se verifica em professores, a situação é ainda mais triste e prejudicial. Um professor que somente conhece a sua área específica de atuação e que não sabe nada de nenhuma outra área, ou seja, que nunca se dedica a ler nada de outras áreas, certamente é um profissional de ensino bastante limitado. Essa situação deve ser combatida com todos os esforços possíveis. E, como já dissemos na primeira edição deste Almanaque, ele surge, também, com essa finalidade.

Então, aproveite, professor(a)! Não leia apenas aquilo que diz respeito a sua própria área, mas amplie seus conhecimentos e descubra a beleza das outras áreas. Isso terá consequências inusitadas para a maior parte das pessoas: em primeiro lugar, ajudará você a compreender melhor a sua própria área; em segundo lugar, vai permitir a você tecer relações interdisciplinares que, antes, nem achava possíveis. Afinal, conhecimento é conhecimento: não ocupa espaço, faz sempre parte de um todo universal muito maior do que podemos imaginar e, além disso, muda vidas.

Que os muitos excelentes textos contemplados nesta edição ajudem você nessa compreensão. Boa leitura!

*C. Ferrarezi Jr.*  
Alfenas-MG, 14 de maio de 2021.  
(...em tempos de pandemia...)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I  
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

*Versão final*

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO I

## LITERATURA MEDIEVAL: influências ‘no/do’ processo de romanização

*Claudineia Aparecida Bertochi  
Lucineide Magri Scolaro  
Sérgio Nunes de Jesus*

---

*Rondolândia-MT; Ministro Andreazza-RO; Cacoal-RO  
25 de fevereiro de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

Diletos, colegas, estudantes e estudiosos – o presente texto consiste num retorno ao passado, a saber, da Cultura Romana, bem como nas bases do processo de assimilação cultural e linguística, denominado de ‘Período da Romanização’. A busca por fatores, da época, que influenciaram na constituição da literatura e a formação das inúmeras línguas contemporâneas e como foram prósperas e eficazes na existência atual. Uma vez que, os resultados obtidos na história e desenvolvimento cultural, demonstraram que o período da Romanização foi frutífero no tocante aos fatores que convergem aos desenvolvimentos linguísticos. Foi a partir do período em questão, com a evolução do latim, que se formaram diversas línguas, inclusive a Portuguesa – e é graças à Língua Latina que hoje se pode desfrutar do riquíssimo vocabulário existente para a comunicação social. Já na constituição da Literatura, o latim foi base e sustentação, pois deu origem às tendências da cultura medievalista. Logo, nessa perspectiva surgiu com o “Latim Vulgar” que evoluiu e passou para o Latim Literário. Assim, as inúmeras línguas românicas originaram-se de uma língua falada de estilo “baixo”, o “Latim Vulgar”. Portanto, as influências linguísticas advindas da cultura romana são evidentes e bases da estrutura social, política e econômica para se entender o seu processo e sua influência no mundo contemporâneo.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# LITERATURA MEDIEVAL: influências ‘no/do’ processo de romanização

DOI: 10.24824/978652511008.0.15-50

Claudineia Aparecida Bertochi

Lucineide Magri Scolaro

Sérgio Nunes de Jesus

---

## As bases de formação da cultura Romana

A história conta que Roma foi fundada em meados do século VIII a. C. por Rômulo e Remo, netos de Enéias, herói troiano, que após a destruição de Tróia fugiu para a Lácio. Assim, o local onde foi erguida a cidade de Roma; a região de Lácio, foi ocupada antes por habitantes *sabinos* e Latinos. Sendo os latinos próximos a Roma, perceberam que sem o poderio romano, já bastante forte na época, não conseguiriam conter as forças de ataque de povos que os ameaçavam. Então, houve a necessidade de formar-se uma liga de cidades latinas, em que a hegemonia pertenceria aos romanos. A partir de então, Roma começou a conquista dos territórios vizinhos e com isso foi adquirindo mais poder, chegando ao auge das conquistas e expansões territoriais. Foi detentora de muito prestígio tornando-se um império e propagando sua cultura para todos os povos submetidos à sua conquista. Uma de suas influências bastante propagada entre os povos suplantados, foi a linguística, que consistia em persuadir todos os povos a falarem a língua do dominador, ou seja, falarem o latim.

Na ocasião da invasão indo-germânica da Europa, os *latinos* adentraram a Itália para fundar a cidade de Roma. Assim, esta cidade no curso do desenvolvimento adquiriu *hegemonia* sobre os povos que habitavam a península dos Apepinos, uma vez que, Roma possuía uma população bastante mestiça por consequência de diferentes grupos que ali se estabeleceram. A cidade latina de Roma era favorecida por uma excelente situação, tanto estratégica quanto comercial e isso lhe deu possibilidade para uma grande conquista e assimilação dos povos próximos de suas divisas, tais como os *Celtas*, os *Gauleses* e os *Etruscos*, tendo essa conquista durado longo tempo. Já na primeira metade do século III a. C., Roma possuía o domínio de toda a Itália, com exceção do Vale do Pó. Assim, Roma tornou-se uma grande potência na bacia ocidental do Mediterrâneo, e uma rival imponente e perigosa da cidade comercial de *Cartago*. A saber: Roma e Cartago guerrearam durante sessenta anos, guerra, cuja vitória romana só veio favorecer e torná-la cidade imponente e majestosa de toda a bacia.

Destarte, com a expansão do poderio romano sua cultura enraizou-se e não perdeu influência nem mesmo com a queda do império. Ou seja,

A língua latina, a lembrança das instituições políticas, jurídicas e administrativas romanas, a imitação das formas literárias e artísticas da Antiguidade sobreviveram, até nos tempos modernos, toda reforma, todo renascimento da civilização europeia se inspirou na civilização romana, que representava, para a Europa central e ocidental, a totalidade da civilização antiga; pois tudo quanto se podia saber sobre a Grécia antiga chegou à Europa, até o século XVI, por intermédio da língua latina (AUERBACH, 1972, p. 45).

Por meio desta grande influência cultural, Roma tornou-se uma nação imponente, e termos como “povo romano” não significa somente uma questão racial e sim jurídica que designa um sistema de governo, isto é, um símbolo político ativo. Para tanto, observa-se que, o povo posteriormente chamado de “os romanos” foi uma mescla de populações diferentes, que romanizadas, conquistaram e governaram o mundo. Portanto, a antiga raça latina tornou possível a formação de um Império modelo e símbolo dos métodos de governo, tanto quanto do poderio político em que, observa-se sua superioridade política que se revelou de maneira incontestável, nas revoluções que por vezes as condições não as favoreciam.

Outrossim, Roma possuía uma estrutura de base sempre mais jurídica e ideológica do que racial e geográfica, com uma colonização claramente distinta de outras já ocorridas. Foi uma colonização em que os povos suplantados se tornaram também romanos, vale dizer que foi uma “romanização”<sup>1</sup>. Durante a romanização um dos fatores de relevância da cultura romana, que foi disseminado em cada lugar conquistado, sendo posteriormente usado como fonte para estudos por meio dos documentos existentes, foi o fator linguístico. Assim, observa-se que, a partir do poderio romano, o *latim* tornou-se a língua da administração e dos altos negócios. Então, foi a partir do prestígio da civilização romana que o latim começou a ser aceito, inicialmente pelas classes mais elevadas do povo e após romanizava-se também a classe mais pobre.

Assim sendo, nota-se que, o fator linguístico, ou seja, a língua implantada pelos romanos, foi o latim. Todavia, o latim que constitui as várias línguas românicas ou neolatinas não foi o latim literário. Assim, na Antiguidade, estas línguas originaram-se de uma língua falada, de estilo “baixo”, designado pelos eruditos como “latim vulgar”<sup>2</sup>. Era esse latim a chamada linguagem do povo, que nos primeiros séculos da Idade Média era oposição à linguagem literária,

1 Adoção ou transmissão de características da civilização Românica; adaptação às ideias de Roma ou dos antigos romanos (HOUAISS, p. 2471).

2 Ou “baixo latim”, era aquele falado pelas classes inferiores da sociedade romana, sendo denominador comum nessas camadas sociais mais humildes e que mais tarde se expande livremente com a ruína do império romano (COUTINHO, p. 30).

ou seja, o “latim vulgar” *versus* o “latim literário”, a linguagem rústica opondo-se à literária. Assim sendo, Roma como força dominante na península italiana, fez com que seu poderio e influência aumentassem ainda mais.

No final do século o latim já possuía o domínio de grande parte da atual Europa Ocidental, levando sua cultura urbana mediterrânea a terras ainda mergulhadas na idade do ferro.

Destarte, o Império Romano do Ocidente deixou de existir, porém a influência de Roma jamais foi abalada e sobrevive no mundo moderno por meio dos tempos. Roma propagou sua influência em algumas áreas, bem como a religião; assim quando o *Cristianismo* tornou-se religião oficial de Roma a Igreja Católica aderiu também à organização e à tradição romana e conseqüentemente foram aceitas as ideias romanas de ordem, juntamente com a língua latina.

A influência Romana nos tempos modernos foi principalmente a literatura, antes escrita em latim e que foi salva e preservada pela Igreja Católica, quando protegeu livros de escritores romanos nas bibliotecas e em mosteiros. Posteriormente, quando escolas e faculdades foram fundadas, seus alunos liam esses livros após aprenderem latim. Esse fato fez com que o latim adquirisse um valor externo, e grande interesse dos estudiosos, tornando-se pouco a pouco a língua base para o advento de novas palavras e conseqüentemente novas línguas europeias e línguas modernas, bem como o *italiano, espanhol, catalão, francês, romeno e português*<sup>3</sup>.

A importância do latim foi tão grande que mesmo após as invasões e as línguas trazidas pelos invasores, o latim não foi esquecido; tornando-se assim a língua dos novos reinos, mista já que adotaram muitas palavras do velho mundo romano.

Observa-se que, não são apenas influências linguísticas que Roma trouxe aos tempos modernos, pois nota-se também seu valor na arquitetura, sempre copiada em várias partes do mundo, em que podem se ver arcos, pontes e túneis que devem suas formas às romanas. Até mesmo grandes cidades como o Canadá e os Estados Unidos devem seu plano de construção aos romanos.

Outrossim, ideias romanas acerca da sociedade e de normas de conduta social foram herdadas pelas comunidades modernas, assim como o sistema de leis e de justiça que ainda formam a base das leis ocidentais.

Assim, é de suma importância ressaltar que, o processo de assimilação cultural e linguística, na romanização, trouxe várias influências para a constituição da literatura, séculos após na Idade Média. Pois observou-se no processo de colonização dos romanos, que a influência linguística foi a mais importante, partindo da premissa de que os primeiros textos literários foram escritos nas diversas línguas românicas, todas provindas do latim.

3 Línguas nacionais românicas que tiveram base em dialetos latinos e que se constituíram a partir do desenvolvimento de uma literatura e do uso nacional e político, ou seja, são idiomas que respondem a toda necessidade de uma sociedade (ILARI, p. 213-5).

## O processo de assimilação

O processo de romanização equivale à assimilação cultural e linguística dos povos incorporados ao universo da civilização latina. Este teve início com a invasão romana da Península Ibérica, inicialmente, depois expandiu por várias regiões, suplantando assim os povos que ali habitavam. Assim, impondo sua cultura, religião e língua, ou seja, a incorporação do latim romano nas sociedades suplantadas. Partindo desse pressuposto, nota-se que este processo fez parte da história das civilizações, pois a constituição do Império Romano se tornou um grande e complexo processo político, cuja história possui uma democratização progressiva do poder; isto posto, em que a capacidade de absorção de outros e conseqüentemente a imensa expansão territorial do estado romano foi incrível e marcou a história até os tempos modernos.

Os romanos, durante o processo de suplantação dos povos, encontraram situações bastante complicadas tanto na etnia quanto na política das regiões que pretendiam conquistar. Visto que, a ideia principal era unificar e assimilar os diferentes povos, pois pretendia-se dominar o que se denominava “*orbis terrarum*”<sup>4</sup> o mundo conhecido. Assim, enquanto as conquistas eram vencidas, Roma possuía dominação política, bem como cultural e linguística. Pois, Roma era detentora de qualidades que favoreceram a formação do grande império, a saber: o seu poderio político e conseqüentemente seus métodos e governo. Assim, observa-se que tais qualidades difundidas e introduzidas por uma tradição dos diferentes grupos de homens que constituíam o império são, sobretudo, de ordem administrativa e jurídica e militar. Estas características que foram conferidas ao Império Romano, só beneficiaram a colonização romana e lhe elevou ao “*cume*” da história das civilizações.

Todavia, Roma não deve seu poderio a uma conquista rápida; durante dez séculos, de etapa em etapa, sofrendo reveses terríveis e revoluções sangrentas, o povo romano realizou uma tarefa acerca da qual não tinha qualquer dúvida, desde os seus primórdios e poder-se-ia pensar numa seqüência de acasos, se cada vez, em condições as mais diferentes, por vezes em situações em que tudo pareça estar perdido, a superioridade política do gênio romano não se tivesse revelado de maneira incontestável. Os romanos não quiseram dominar o mundo; seu destino os arrastou a isso malgrado seu (AUERBACH, 1972, p. 831 e 1.242).

Nota-se então, que todas as conquistas e todo o valor do império, apesar das dificuldades enfrentadas e de todos os erros e situações particulares

4 *Orbis Terrarum*: As redondezas do mundo, país, região; terra fabulosa dos romanos. Dicionário latino-português. Junior e Cintra, p. 831 e 1.242.

e perigo, foram graças à tenacidade romana, bem como seu bom senso e grande capacidade de adaptação que se fortalecia com uma coragem e instinto frio e sustentado.

Os romanos combateram e derrotaram inimigos e com isso conquistaram novas fronteiras para manterem sua segurança. Assim, construíram um império quase sem perceber, tencionavam apenas o necessário. Porém, em meados do século IV d.C., o império começa entrar em decadência, com a invasão de tribos bárbaras nos territórios romanos sem serem impedidos. Houve muitas guerras civis em que foram assassinados grandes imperadores, os guardas imperiais não mais protegiam o império e vendiam o cargo de imperador a quem lhes pagasse mais.

Com as invasões, os romanos tiveram que pagar grandes somas de dinheiro para os chefes bárbaros, tudo para que as fronteiras romanas não fossem atacadas. Assim, os preços aumentaram, pois eram os cidadãos quem cobriam estes altos custos. O império estava em ruína, surtos de peste e fome terrível fizeram com que a situação piorasse, sua sólida unidade política baseada em uma superioridade romana inabalável também sucedeu em uma descentralização progressiva. Descentralização, depois agravada por uma política inconsequente e pela própria extensão do império.

No século II d.C. os *germanos* cruzaram o rio *Danúbio*<sup>5</sup>, invadindo assim o Império Romano pela necessidade de maiores extensões de terras. Nesta época o império já estava em grande decadência, isto veio dificultar sua luta contra os bárbaros que o invadiam.

Assim, neste mesmo século, como última esperança, o *imperador Diocleciano* tentou deter a queda, dando poderes a dois imperadores, um que governaria o Ocidente e outro o Oriente. Colocando o império na defensiva, seus recursos estavam dissipando-se inteiramente, enquanto a pressão do exterior cresceu. Pressão que veio do norte com os germanos e do leste com os partas. Para tanto, observou-se que a descentralização do poder e o desmembramento foram os causadores do enfraquecimento e declínio do Império Romano, que por conseguinte foi dominado por povos bárbaros, a saber: os saxões, vikings e normandos. Povos que formavam uma aristocracia tribal, o que os tornavam donos de vastos feudos na Europa Ocidental.

Outrossim, na ocasião do século V havia presença maciça das populações bárbaras no império, o que levou o imperador Rômulo Augusto a ser deposto após a invasão dos *visigodos* pela Itália; esse fato foi considerado um marco na queda do Império Romano. Todavia, apesar de que os bárbaros destruíssem todo o Império do Ocidente, o Império do Oriente ainda permaneceu forte por mais de mil anos.

5 Rio Danúbio: rio que corta vários países da Europa (HOUAISS, p. 909).

Assim, a grande cidade de Roma foi destruída e depois de 1200 anos nada restou, senão um montão de ruínas. Porém, a queda do império não pôs fim à influência cultural romana, que já estava em demasia fixa entre os povos. Se a cultura permanecia, a Igreja teve participação ativa, pois ocupou o vazio deixado pela fragmentação do Império Romano, contribuindo para unificar culturalmente a sociedade em um período em que a diversificação política tornava-se cada vez maior.

Visigodos: Povos formados dos ramos dos godos do Ocidente que surgiram no século IV na região do Danúbio (conquistaram Roma, a Gália e parte da Espanha, até serem submetidos pelos Árabes em 711) (HOUAISS, p. 2.871).

Portanto, observa-se que é a partir desse ponto que a “essência ideológica”, a qual concretiza a influência cultural, social e linguística advindas do latim nas literaturas Inglesas e Norte Americana, começa a florescer.

A partir da ascensão da “essência ideológica” e da sociedade culturalmente unificada pela Igreja, observou-se também que um fator de degradação e que ajudou na decadência do império foi o Cristianismo. Uma vez que se opunha à estrutura militar e escravocrata, sustentáculo do império Romano. Pois, o Cristianismo trazia Cristo, o legionário que derrota o mal e a Igreja ocupava lugar de destaque influenciando diretamente na atmosfera antiga. O homem estava ligado a concepções religiosas em que se poderia encontrar as respostas da vida, porém o mundo mítico da literatura era presença constante e situava o homem num plano cósmico de um universo e seus fenômenos fantasiosos. Foi por esse motivo, que após o século V, depois que a Inglaterra deixou de ser uma província romana, notou-se haver uma diferença na linguagem falada entre as classes sociais. O clero e a aristocracia falavam um dialeto francês e o latim, enquanto que o povo preferia um inglês parecido com o que existe contemporaneamente, sendo esta influência descendente de um dos três povos bárbaros invasores da Inglaterra, bem como os Saxões, Vikings e Normandos.

Então, observa-se que, o latim era língua falada na Lácio e possuía parentesco com dois outros idiomas, a saber: *o osco* e *o umbro*. Por possuírem uma grande semelhança, esses três idiomas deram origem a uma única língua, o *itálico*. Assim, pelo confronto de raízes do latim com outras línguas antigas, bem como certa semelhança entre as estruturas gramaticais fez surgir a hipótese da existência de uma língua primitiva, uma língua mãe cujo nome era *indo-europeu*, que se espalhou pela Europa e pela Ásia. Durante um longo período, o latim foi utilizado como língua viva e sofreu muitas transformações, sendo caracterizado de acordo com a época em que foi usado, podendo ser descrito como *latim pré-histórico*, *proto-histórico*, *arcaico*, *clássico*, *vulgar* e *pós-clássico*. Partindo desse pressuposto, observa-se que, o latim deveu sua importância, no passado, ao prestígio de Roma, pois mesmo não sendo língua “oficial” do império, foi sempre língua comum que a igreja encarregou-se

de acentuar e mostrar o papel importante que esta teve. Outrossim, nota-se claramente a importância do latim durante a Idade Média e até mesmo no início dos tempos modernos, uma vez que esta foi a língua da comunicação universal, da política, da religião, da cultura e da ciência.

No entanto, o latim perdeu sua unidade como língua quando o Império Romano foi extinto, fazendo assim com que surgissem vários falares locais que resultariam no desenvolvimento de inúmeros idiomas. Porém, as classes cultas procuraram por um longo tempo manter o uso do latim, e os tabeliões utilizaram-no até o século XII em documentos oficiais. Já a Igreja tornou-o sua língua oficial, dando ao latim a importância de idioma obrigatório até 1961. Para tanto, a ciência também viu no latim uma espécie de linguagem universal e serviu-se dele até o século XX. Pode-se afirmar então, que o latim foi de grande valia tanto para a literatura como para outras áreas do conhecimento e seu valor é lembrado até os tempos modernos.

De um lado há uma rica literatura deixada pelo mundo romano, que não só nos permite o desfrute de autênticas obras de arte como estende seu alcance por outras áreas do conhecimento: pela historiografia, pela filosofia, pela antropologia, pela teoria literária em todos os seus matizes, pela ciência pelo teatro. [...] De outro lado, há o interesse linguístico pelo latim. Sendo uma das mais antigas línguas indo-europeias, da qual temos conhecimentos pela documentação escrita, oferece-nos a solução de numerosas indagações que se referem ao conhecimento das línguas; sendo, por fim, a língua-mãe dos chamados idiomas românicos (português, espanhol, catalão, provençal, francês, italiano, sardo, rético, dálmata, romeno), fornece-nos explicações para fenômenos aparentemente inexplicáveis de nosso idioma e das línguas irmãs do português (CARDOSO, 2002, p. 10).

Essa importância do latim foi graças ao processo de romanização, pois os vencedores impunham o direito romano e apesar de permitirem que os povos suplantados falassem sua língua materna, o uso do latim pelos vencidos era considerado motivo de honra para os romanos. Além disso, as conquistas romanas foram responsáveis pela mistura do latim com outras línguas; estas línguas pertenciam a diferentes famílias linguísticas e se diferenciavam entre si. Assim, o latim passou por um período de grande diversificação regional, e muitas mudanças graças a alguns fatores externos, bem como os *substratos*<sup>6</sup>, os *superstratos*<sup>7</sup> e os *abstratos*<sup>8</sup>. A influência desses fatores deu-se na medida em que as línguas que precederam e seguiram o latim, participaram juntamente

6 O latim recebeu das línguas dos vencidos alguns elementos que, incorporados à sua estrutura, eram difundidos em seguida em todo o mundo romano (ILARI, p. 139).

7 Adoção das instituições dos povos submetidos, inclusive a língua (ILARI, p. 143).

8 As camadas não se superpõem, mais se interpenetram (ILARI, p. 149).

Já o latim literário permanecia estável tanto como língua da escrita, como língua falada, porém apenas em situações mais formais. As variedades do latim vulgar deu-se o nome *romance*.

com o mesmo de uma situação de *bilinguismo* ou de contato. Porém, as línguas românicas não derivaram do latim clássico, mas sim das variedades populares, ou seja, do latim vulgar. O surgimento do latim vulgar, segundo alguns autores, foi a corrupção do latim literário, contudo esta hipótese não procede pois o primeiro se constitui ao mesmo tempo que o latim clássico. Observa-se que, a diferença entre o latim vulgar e o latim literário não é cronológica, nem ligada à escrita, mas sim social. Estas duas variedades são culturas que conviveram juntas em Roma, de um lado a aristocracia e de outro a *plebe*. Para tanto, nota-se que, o latim literário é estável enquanto que o vulgar inova constantemente. Este era língua falada que foi derivando para variedades regionais e exercia influência sobre aquele, pois o latim vulgar possuía um número elevado de vulgarismos na língua da literatura.

O uso consciente dos romances na escrita só ocorreu na última etapa de sua emancipação: costuma-se entender que as línguas românicas nascem quando substituem o latim como línguas escritas, na redação de textos práticos, literários ou de edificação religiosa; mas para começar a escrever conscientemente as línguas faladas de seu tempo os letrados românicos precisaram tomar consciência de que o latim, tal como era escrito, além de não ter mais qualquer contacto com a língua falada, também se havia distanciado irremediavelmente dos modelos clássicos. Aparentemente, isto foi mais um efeito da Renascença Carolíngia. Com o renascimento dos estudos latinos, ficou claro até que ponto o latim clássico era mal conhecido e até que ponto a língua escrita havia sido permeada de elementos vulgares: a distância entre o latim e a língua falada pôde ser avaliada de maneira mais exata, abrindo-se espaço para que os vulgares passassem a ser escritos, em épocas que variam de região para região, mas que se localizam perto do fim do primeiro milênio (ILARI, 2000, p. 65).

Apesar da hegemonia do Império Romano, do grande valor do latim e de quatro séculos de ocupação, não foi o bastante para impor o latim como língua falada na Grécia e no mediterrâneo oriental. Neste aspecto a Grécia mostrou a superioridade cultural dos vencidos, e o grego manteve-se como língua coloquial e culta, posição que fez com que o Cristianismo se fortalecesse ainda mais, uma vez que utilizou-se do grego como língua oficial nas suas origens. A influência do grego sobre o latim vulgar foi maior do que a influência grega exercida na língua literária, pois com relação à definição do latim clássico como língua escrita e a do vulgar como língua falada se torna errônea; uma vez que, o latim literário foi uma língua falada e teve um suporte direto na expressão coloquial da aristocracia romana. Porém, essa definição tem um lado verdadeiro, a saber: que o latim vulgar de fato fez raras aparições em textos escritos.

Com isso, os gregos formaram-se a partir de um ramo que saiu de um conjunto de populações, os indo-europeus; que por sua vez não constituía uma raça única, era uma mescla de populações que possuíam uma língua em comum,

a saber: o indo-europeu. Portanto a Grécia possui origem indo-europeia, pois a ocupação desta ocorreu no período das grandes migrações do período que foi entre o segundo e o primeiro milênio antes de Cristo, pelos indo-europeus.

Em meados do século V, duas grandes forças existiam na Grécia, e por consequência de divergências políticas e por Atenas ter a pretensão de dominar as rotas comerciais em que a *Liga do Peloponeso* monopolizava, em 431 a.C. estourou a guerra entre estas duas forças. Vários anos de guerra; Atenas enfraquecia a cada batalha perdida e entrava pouco a pouco em decadência, até que em 405 a.C. a esquadra ateniense foi definitivamente derrotada pelos *espartas, que eram os antigos cidadãos naturais de Esparta e possuíam por virtudes a austeridade, o rigor e o patriotismo*. Apesar das grandes batalhas internas e as várias ligas existentes, a Grécia possuía uma importante cultura que, como a de Roma, foi propagada ao longo dos séculos. A cultura grego-oriental se revelava com a *filosofia helenística*<sup>9</sup>, mas o grande progresso em relação à cultura Grega, manifestou-se na matemática e na astronomia.

Durante o período da romanização, Roma possuía o domínio político, assim como a linguística e o cultural da parte do Ocidente. Porém, o Oriente estava sob influência da civilização grega, esta mesma que submetida a administração romana não dava acesso à penetração cultural.

A civilização grega era a mais rica e a mais bela da Antiguidade, mesmo durante a invasão romana continuava com sua cultura e o grego predominava, além disso, exercia profunda influência sobre seus conquistadores. Assim, o Império Romano assumiu duas línguas oficiais, o latim e o grego, tornando-se herdeiro e protetor da cultura grega. As ciências, as letras e a educação modelaram-se pela forma grega, o que ocasionou uma grande mudança na vida dos romanos; pois até o momento eram camponeses, militares e administradores, após a adoção da cultura grega houve também a alteração da organização política. Contudo, na bacia oriental do Mediterrâneo o que prevaleceu foi a língua grega, já que possuía essa hegemonia havia muito tempo. Chega-se a ver o prestígio do grego talvez muito superior ao do latim. Porém, na parte ocidental a língua latina destruiu todos os vestígios de línguas antes existentes.

## A doutrina

A Idade Média é o período da história compreendido entre os séculos V e XV, que foi da queda do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla pelos turcos. Foi o período que se caracterizou pela desorganização política da Europa. Sendo dividido em Alta Idade Média (século V ao XI) que corresponde ao período de formação e apogeu do Feudalismo; e em Baixa Idade

9 Rejeitava o primado da razão no conhecimento e na resolução dos problemas humanos, sendo uma filosofia mística que negava o progresso intelectual (PEDRO; CÁCERES, p. 59).

Média (século XI ao XV) que é o período de dissolução do modo de produção feudal e da origem do Capitalismo. O período da Idade Média foi de estagnação econômica e atraso das forças produtivas, assim apresenta um quadro de guerras incessantes, retração da economia, do desenvolvimento técnico e da vida urbana. Além disso, houve a ocorrência da catastrófica *peste negra*<sup>10</sup>, que culminou no extermínio de uma grande parte da população europeia, de vários mosteiros, bem como da cultura e do pensamento greco-romano.

A Idade Média foi uma época de grandes transformações, em que, suas civilizações estavam ligadas à descoberta de riquezas, aumentando o seu bem estar, bem como a sua cultura. Durante algum tempo, segundo alguns estudiosos nada de importante tinha ocorrido entre os séculos V e XV, por isso esse período recebeu o nome de Idade Média; e por isso também foi considerada uma fase negra da história, que havia ficado perdida entre dois períodos brilhantes, a saber: a Idade Antiga e a Idade Moderna. Contudo, esta visão negativa da Idade Média não é correta, pois foi na Antiguidade Clássica que importantes transformações foram assinaladas; tendo por princípio a decadência do Império Romano e após as invasões bárbaras, a Idade Média foi marcada pelo surgimento de uma nova cultura e desenvolver-se na Europa.

Logo, podemos observar abaixo uma pequena alusão de Auerbach quando afirma que,

A arte desempenha na Idade Média papel de muito maior importância que nas outras épocas da história européia. Essa afirmativa pode surpreender, mas o fato é assaz natural. Desde o fim do primeiro milênio, os povos europeus se cristianizaram profundamente; o espírito dos mistérios do cristianismo os possui e neles criou uma vida interior extremamente rica e fecunda. Ora, essa vida interior não tinha nenhuma outra possibilidade de expressão que não fossem as artes, visto que tais povos não sabiam ler nem escrever e desconheciam a língua latina, a única que era considerada instrumento digno de exprimir as idéias religiosas. Toda a sua vida interior se realizava, pois, nas obras de arte, e era através delas que, em primeiro lugar, os fiéis aprendiam e sentiam o que constituía a própria base de sua vida; tanto do ponto de vista ativo, o do artista, como do ponto de vista passivo, o do espectador, a arte foi a mais importante, quase a única expressão da vida interior dos povos. Segue-se daí que a arte medieval tem muito maior teor de significação e é muito mais doutrinal que a arte da Antiguidade ou dos tempos modernos. Ela não é unicamente bela, unicamente uma imitação da realidade exterior; tende, antes, a concretizar nas suas criações, mesmo na arquitetura e na música,

10 Nas duas primeiras décadas do século XIV a conjugação de chuvas torrenciais e de más colheitas inaugurou um período de fome que atingiu quase toda a Europa, preparando terreno para o grande flagelo da peste negra de 1348 – 1350. Essa epidemia de peste bubônica encontrou campo propício para sua difusão na pobre, família e enferma população, causando a mortalidade de aproximadamente um terço dela (PAIS, p. 75).

suas doutrinas, crenças, esperanças, coisas por vezes muito profundas e sutis, mas que era mister exprimir da maneira mais simples e humilde, para que todo homem, partindo das realidades de sua vida cotidiana, pudesse elevar-se até as verdades sublimes da fé. É portanto indispensável, se quiser compreender o gênio da Idade Média européia, interessa-se por sua arte; isso é relativamente fácil hoje em dia, pois produções excelentes, nas publicações de história da arte, permitem a toda gente ilustrar-se a respeito, ou pelo menos ter impressões concretas (AUERBACH, 1972, p. 108-109).

Para tanto, foi com o material deixado pela civilização antiga que a Idade Média constituiu e desenvolveu suas instituições religiosas, políticas e jurídicas, bem como sua filosofia, sua arte e sua literatura. Porém, o material não foi conservado em sua forma original; devido mudanças das condições de vida a Idade Média adaptou esse material de acordo com suas necessidades, fundindo-os com sua própria vida. Na Idade Média, toda e qualquer atividade intelectual estava nas mãos da Igreja, bem como a arte era também exclusivamente cristã. Os monumentos da arquitetura são quase todas igrejas, as artes decorativas, as esculturas e as pinturas possuíam sempre temas bíblicos ou representavam a vida dos santos. É a partir do século XI que começam a surgir as primeiras obras em estilo medieval, são obras francesas e alemãs e após, no próximo século surge o estilo românico.

Até mesmo a língua, em que eram feitas as poesias, se subordinava à *Teologia*, pois as línguas românicas eram consideradas línguas do povo, servindo somente para a vulgarização, e a poesia que surgia nessas línguas era considerada popular e indigna de atenção do erudito, pois a erudição era unicamente eclesiástica.

As línguas românicas começam a entrar no uso literário, constituindo-se como instrumento do pensamento e da poesia, mas somente do povo que as falam, porém esse uso literário não aconteceu rapidamente, foi um longo processo que durou toda a Idade Média. A luta entre o latim medieval, ou seja, o *baixo latim*<sup>11</sup> contra a língua internacional literária, foi para que a língua falada adquirisse condição de língua literária, e fossem aceitas as obras literárias constituídas a partir das mesmas.

Nessa altura do medievalismo, a produção literária poderia ser encontrada em mosteiros, se houvesse o interesse de leituras. As leituras dessa época eram atividades dos gregos, sendo feitas em voz alta e em público para divertir os poderosos. Nesse período, observa-se que as obras eram escritas em francês, pois a partir das invasões normandas o dialeto Francês começa a ser usado na Europa

11 Baixo latim ou latim vulgar: era aquele falado pelas classes inferiores da sociedade romana, sendo denominador comum nessas camadas sociais mais humildes e que mais tarde se expande livremente com a ruína do Império romano (COUTINHO, p. 30).

com uma grande influência. Os normandos também trouxeram o latim e, dessa forma, as influências foram muito fortes principalmente na língua culta. Portanto, a história literária da Europa Medieval está ligada a três elementos constitutivos, a saber: à herança clássica greco-romana, à cultura germânica e à religião cristã.

A herança greco-romana é representada por usar a literatura, arte, filosofia, pensamento político e direito, enquanto que a cultura germânica possui seu espírito guerreiro juntamente com fortes laços pessoais e familiares. A religião cristã, ou seja, a Igreja foi à única instituição a se manter coesa e unida, após o declínio do Império Romano do Ocidente, preservou em seus mosteiros a cultura da Antiguidade clássica greco-romana. E ao longo da época medieval, a instrução tornou-se um privilégio do clero, em que este passou a administrar a educação, encarregando-se de explicar aos fiéis a doutrina cristã, o mundo e os fenômenos naturais. Porém, não somente estes elementos constituíram o período medieval, pois este foi marcado por várias transformações econômicas e inúmeras criações culturais.

A Igreja como detentora do monopólio do saber e exercendo o papel de intermediária entre Deus e os homens, ocupou papel de destaque na hierarquia social. Os costumes e hábitos feudais, bem como toda a produção artística, literária, filosófica e científica, seguia, portanto, os princípios fixados pelos doutores do clero. Estes colocavam a fé como instrumento de conhecimento e compreensão da realidade e como norma de comportamento social.

No medievalismo, a única forma pela qual a literatura podia ser difundida era por meio da oralidade, uma vez que, a maioria da população era analfabeta. A oralidade da literatura medieval era propagada em praças públicas ou nas cortes, narrando e recitado as obras compostas e escritas pelos mais variados autores, para divertirem as pessoas, principalmente os poderosos.

Como já visto, a alta Idade Média foi uma época de riquíssimos intelectos, sua cultura ainda era tímida e chegou a ser considerada pobre por alguns intelectuais. Foi por causa das invasões bárbaras desse período, que algumas bibliotecas de grande valor cultural foram destruídas. Desse modo, restaram apenas os mosteiros para proteger e preservar a cultura antiga; isto graças aos capitais de *manuscritas* antigas. Dessa maneira, nota-se que, a literatura era *teocêntrica* (Deus como ponto de convergência de tudo) e censurada, pois era nos mosteiros, ou melhor, na Igreja que se controlava a literatura vigente da época. Contudo, observa-se que, a cultura da Baixa Idade Média era diversificada e criativa e alcançou níveis sofisticados em algumas áreas, a saber: na literatura, na arquitetura, na filosofia e no ensino, comprovando seu valor literário e intelectual. Portanto, a principal característica da cultura medieval foi o teocentrismo, ou seja, o homem da Idade Média tinha em Deus o centro de suas preocupações. A Igreja Católica influenciou de maneira extraordinária na vida cultural.

Outrossim, os fatores históricos são o espelho da literatura e a essa incidência estão implícitos valores que rompem as barreiras da realidade, que

rompem as proibições do cotidiano, que permeiam o campo semântico e retratam de forma plausível o pensamento e a ideologia de uma época. Em cada posicionamento político, fragmentação administrativa, batalha religiosa, aventura mercantilista, pensamento renascentista, avanço tecnológico, literatura até então pré-concebida renovação artística aplicada aos valores da modernidade, bem como os pensamentos e atitude, a reflexão, percebe-se, de maneira mais abrangente, o influxo literário de um movimento inserido em um determinado período histórico. Na cultura popular da Idade Média, um nome que contribuiu bastante no século XX foi *Mikhail Bakhtin*<sup>12</sup>.

Este trazia a marca da complexidade e até a contradição, a intertextualidade, a paródia e a *carnavalização*, que era uma nova visão que os gêneros literários oferecem com ampla perspectiva de incursão no polissêmico universo do texto literário.

Partindo desse pressuposto, observa-se que as primeiras obras literárias escritas nos idiomas românicos foram as “Canções de gesta”. Canções que refletiam os ideais dos cavaleiros feudais e o modo de vida dos mesmos, sendo estes voltados basicamente para as atividades guerreiras. Estas canções eram poemas medievais, que se destacavam na literatura medieval por serem obras de ficção escritas em prosa; outra obra literária também de grande importância na literatura da Idade Média, foi o poema de cunho romântico “O Romance da Rosa”, que mesclou a literatura Francesa de erudição e dramaticidade. Literatura que possuía um grande valor moral, alegórico e pedagógico, e que o nível *fabulístico* apresentou grande representatividade para os escritores franceses da Idade Média. De caráter tipicamente medieval, nasceram também, a partir das canções de gesta, as *novelas de cavalaria*. Seu meio de circulação era a fidalguia e a realeza, e quando foram traduzidas para o francês, ocorreram alterações com o objetivo de adaptá-las à realidade cultural portuguesa. Estas novelas possuíam um alto vigor narrativo e elevadas intenções, o que as tornou, na Idade Média mística, o maior monumento literário no campo de ficção, campo que exprime um *utópico*<sup>13</sup> ideal de vida numa forma artisticamente superior, ao ponto de alcançarem um grau de perfeição estética rara na prosa do período medieval.

Quanto a doutrina dos diferentes gêneros de estilo, gêneros que posteriormente serviriam para a formação dos gêneros literários, era uma doutrina muito bem elaborada que possuía uma longa tradição cujas origens aludem aos escritores gregos do século V a.C. Esta doutrina também não admitia o

12 Nascido em 1895 em Orial, estudou na universidade de Odessa, em São Petersburgo, de onde ele saiu diplomado em História e filologia. Passou a pertencer há um pequeno círculo de intelectuais e artistas, denominado “círculo de Bakhtin” de onde se propagava ideias inovadoras. Morreu em Moscou, em 1975, após uma longa doença (BAKHTIN, p. 11-13).

13 Relativo a país imaginário, a um teórico que não pode ser realizado; projeto irrealizável; fantasia (BUENO, p. 474).

uso da língua falada, ou seja, o estilo “baixo” da comédia popular, e fazia com que as obras literárias se afastassem da linguagem falada.

Para tanto, observa-se que a literatura, não somente a da Idade Média, como também a dos tempos modernos, informa, por meio da linguagem, aquilo que não se vê porque se esqueceu com o passar do tempo, assim mostra sua forma juntamente com o conteúdo.

A arte da literatura se encontra na totalidade da forma, quando esta intensifica a mensagem, e a arte também é fonte inesgotável de experiências e dela fazem emergir inúmeras interpretações semióticas que a torna ambígua em sua infinita totalidade.

Contudo, a linguística e a literatura estão diretamente ligadas, uma vez que a primeira se dedica a arte de combinar as “palavras” com finalidade de construir e propagar a cultura de um povo, com intuito único de interesse na perpetuação da evolução humana. Assim, no universo ambíguo da literatura, todo e qualquer ser humano possui sua própria interpretação. E num ato de magia, a literatura mostra suas inúmeras funções reunidas harmonicamente. Isso provoca nos indivíduos um “brilho”, de verem e sentirem novos sentimentos despertados, em que a literatura constrói um universo novo, místico, porém, real com a intervenção de golpes de linguagem. É a partir dessa ligação estreita da literatura com a linguística que se caracteriza algumas formas de estudo acerca das mesmas, a saber: a análise do discurso que em suas diversas manifestações, como num discurso literário, pode envolver uma adesão, transformação ou ruptura em relação à tradição linguística, bem como à retórica estilística, à técnico-literária ou à temática literária. Estas tradições estão vinculadas ao trabalho do autor e é, necessariamente, no autor que a literatura dá abertura e grande criatividade, levando-o a caminhos inovadores para a linguagem de um povo.

Esta criatividade pode ser representada por meio de signos linguísticos com inúmeras possibilidades de interpretações. Dessa maneira, surge o sentido, uma vez que, o sentido é à base de sustentação da literatura, assim a partir de um discurso definido podem-se obter interpretações variadas de indivíduo para indivíduo.

## **A formação das línguas – bases constituintes**

A passagem dos conquistadores romanos pelo mundo deixou muitas marcas, a contribuição romana na arquitetura foi muito importante e pode ser observada até os dias atuais com monumentos que até parecem imunes ao tempo.

Outra contribuição relevante de Roma, talvez a principal, ao mundo moderno foi feita de leis e palavras, a saber: o Direito Romano e as línguas que se originaram do latim. Essa é a marca da cultura romana mais presente no mundo, a língua viva usada na comunicação diária e também na escrita, o

que possibilitou a construção de textos e obras literárias da Idade Média, que serviram de base às obras do mundo moderno.

Dessa maneira, a linguagem como meio de comunicação entre os povos, tanto a verbal quanto a escrita, torna-se o meio de propagação de cultura entre os seres humanos.

E assim surge a literatura por meio da língua, ou seja, o latim após processos de diversificação informa aquilo que não se vê por que se esquece com o passar do tempo. Essa língua tem o poder de mostrar (informar) a forma e o conteúdo para os leitores de maneira que estes possam “beber” da fonte inesgotável de experiências provinda da arte.

Assim sendo, a arte da literatura reside na totalidade da forma, e é essa que intensifica a mensagem. Pois a arte lida de diversas maneiras para fazer imergir da forma, várias “interpretações semióticas”, torna-se assim ambígua em sua totalidade infinita.

Nesse universo ambíguo da literatura, todo e qualquer indivíduo possui sua própria interpretação. E a literatura, como que por encanto revela todas as suas funções, numa reunião harmônica que provoca o brilho do despertar de novos sentimentos reais num universo totalmente novo e cheio de magia, isso construído por meio da linguagem.

As obras literárias são construídas a partir de um discurso produzido por meio da linguagem. Após essa produção, tem-se a enunciação em que se observam os efeitos de sentido, estes por sua vez são obtidos a partir de certa relação de significantes, pois as palavras possuem seu sentido no discurso.

O sentido nasce de relações interdiscursivas, ou seja, a cada enunciação o sujeito profere seu discurso em uma linguagem discursiva, porém, de uma maneira particular, inserindo no mesmo, novidade. Isso torna o discurso algo novo, contudo, são suas relações históricas e sua memória discursiva que possibilitam o sentido, assim que essa memória juntamente com o momento da enunciação provoque uma tensão dialética.

Assim sendo, o sentido torna-se parte inerente do discurso e irá diversificar-se de acordo com o contexto.

De acordo com Gregolin (2001, p. 11), [...] significar, pois, não é nomear um mundo pré-existente, designado extensivamente a partir de uma Matriz, mas uma atividade discursiva, em que os sentidos são resultado de processos discursivos.

O olhar do leitor, dirigido pelo suporte textual percorre o trajeto de interpretação que encontra-se traçado na composição discursiva, ou seja, na forma material que suporta o sentido. Pode-se dizer então, que a textualização/composição/mobilização do sentido torna-se o elemento que impõe limites à interpretação. Pois os sentidos determinados, dirigem a compreensão e manipulam a percepção dos leitores com relação aos assuntos enfocados.

Segundo Possenti (1997, p. 7) “O sentido não é algo prévio e pronto, que uma forma embala; é, antes, um efeito”. Portanto, o sentido surge a partir de um discurso que o possibilita, ele não se encontra em qualquer discurso, como se fosse um aspecto pronto do mesmo, ele surge como um efeito resultante dos vocábulos empregados nesse discurso. Uma vez que, o funcionamento do discurso baseia-se no retomar de um sentido, ou seja, a reformulação do discurso.

Do discurso surge a interpretação, que pode ser tanto a decodificação dos signos, quanto o desvendamento de sentidos exteriores ao texto. Ela pode ser proporcionada por leituras de certos vestígios que aparecem nos discursos e envolvem os sentidos. Esses nunca se dão em definitivo, pois num discurso existem sempre aberturas que possibilitam o movimento do deslocamento, da polêmica e da contradição.

A literatura como uma atividade artística, que possui multiformes modulações, exprime a alegria, a angústia, as certezas e os enigmas do homem de modo inconfundível. O discurso da mesma é construído com bases teóricas proporcionando ao interlocutor, leituras multifacetadas. Essas leituras podem variar de indivíduo para indivíduo. E assim surgem os efeitos de sentido, proporcionado pelo emprego proposicional dos vocábulos, pelo locutor.

Os sentidos não são aspectos de constituição da leitura, mas fazem parte da mesma na medida em que o locutor faz uso de seu discurso artisticamente. Os efeitos de sentido surgem, uma vez que, o artista literário faz emergir nos leitores uma “comoção geral”, que se baseia na emoção, na fantasia, na imaginação e nos sentimentos; isto a partir de uma liberdade que o artista possui e a usa com critérios e criatividade.

## **Fatores para a constituição da literatura**

A Ideologia é a maneira de interpretar o mundo de acordo com os interesses da classe social do interpretante. A ideologia é um fenômeno (quase) inconsciente; não nos damos conta de que nossas avaliações e perspectivas são ideológicas, pois quando temos consciência disto elas deixam de ser ideológicas (SAMUEL, 2000, p. 11).

Partindo desse pressuposto, nota-se também a ideologia dominante, que a classe dominante impõe à sociedade por meio dos meios de comunicação e da produção da cultura. Dessa maneira, a sociedade fica submetida aos “gostos” da classe social dominante e toda a cultura, bem como a literatura é imposta de acordo a favorecer ou propagar ideologias dessa classe.

A ideologia está presente no mundo desde os tempos da Idade Média, pois nesse período as obras literárias eram mantidas nos conventos e o clero, responsável por elas, só permitia a propagação de algumas destas obras; somente

aquelas que possuíam assuntos cristãos e que exaltavam a vida dos santos, ou seja, exaltavam a Igreja, é que poderiam ser lidas pela população.

Portanto, o fator ideológico foi importante na construção ou na propagação dos discursos de cunho social. Porém, não se pode reduzir o sentido da literatura essencialmente à sua forma ideológica, ou mesmo a crítica da ideologia dominante. Pois a arte – literatura – é, além de mensagem, forma. E dessa maneira, ela ainda resiste mesmo quando determinadas estruturas sociais desaparecem e quando sua ideologia já não importa mais.

Nessa perspectiva, observa-se que, o artista está condicionado histórica e socialmente. Contudo, sua arte não se reduz à ideologia, ou seja, a obra literária não se prende a problemas sociais; ela possui a visão social, porém tende para a universalidade.

Faz-se necessário ressaltar que a arte é um produto histórico e surge no/pelo particular para atingir o universal. Ela surge em uma sociedade para atingir a universalidade. Ou seja, arte não é somente ideologia, porém não se pode negar o seu caráter ideológico.

Partindo dessa premissa, tem-se a literatura medieval como grande propagadora da ideologia cristã do período. A estas obras protegidas e selecionadas pelo clero deve-se o advento da literatura e o conhecimento de aspectos históricos, sociais e culturais do período medieval.

O período medieval foi maçado por uma cultura que mesclava a religiosidade cristã com o espírito guerreiro feudal. Numa época marcada por invasões, as manifestações culturais idealizavam as relações guerreiras da nobreza, a saber: a cavalaria, a suserania e a vassalagem.

A cultura expressava o Teocentrismo na filosofia de Santo Agostinho, a religiosidade na arquitetura do estilo românico e o idealismo guerreiro nas novelas de cavalaria.

Assim, observa-se que, toda a arte medieval é, na verdade, um grande mosaico, uma vez que, sua fragmentação alastrou-se por todas as formas de manifestações artísticas, incluindo a literatura. Esta por sua vez obteve sua maior expressão com um dos fundadores do Humanismo, Dante Alighieri.

Dessa maneira, tem-se como base da constituição da literatura atual, o legado artístico deixado pela Idade Média, um legado inestimável, pois até nos dias atuais encontram-se reflexos do ciclo arturiano. E as manifestações estéticas surgidas no período medieval refletem a estrutura fragmentária da sociedade em que foi concebida.

Foi possível observar que o espírito medieval não era muito propício à aparição de grandes individualidades literárias, a igreja exercia grande influência, pois o que realmente importava na época medieval, era a vida eterna.

A Igreja católica, monopolizadora da cultura medieval, condicionou o homem a acreditar que Deus era o centro de todas as coisas e que, para

salvar sua alma, o mesmo deveria reconhecer seus pecados e submeter-se aos sacramentos e as autoridades eclesiásticas. Isto acontecia, pois quase todos os homens cultos da Europa eram padres.

Foi, portanto, que surgiu o teocentrismo cultural, uma vez que, a Igreja comandando o pensamento e a cultura medieval, afirmou-se em bases materiais, a saber: a organização política, adquirindo prestígio junto aos reis e à nobreza. Ou seja, adquiriu o comando da mentalidade religiosa popular.

Igualmente, nota-se que a vida dos santos, durante toda a Idade Média, é que forneceu o material para os temas dos poemas em língua vulgar. A redação poética da vida dos santos possuía uma escrita de estilo vigoroso e tocante.

A vida dos santos, de acordo com Auerbach (1972, p. 122) “o grande número deles, a popularidade de alguns, as lendas, milagres, viagens maravilhosas, etc., a eles vinculados, constituem matéria quase inesgotável”. Matéria que serviu de base para a constituição de grandes obras literárias, escritas em latim e que forneceram subsídios para novas obras que se fazem presente até mesmo na literatura mais contemporânea.

Uma das criações da literatura religiosa da época medieval mais importante e mais ativa foi o teatro, que surgiu da liturgia, ou seja, da dramatização do texto da Bíblia lido durante o ofício divino.

Então, a partir do século X inaugurou-se uma nova fase histórica, um período de grande efervescência cultural. Pois com o ativo comércio que se estabeleceu entre os europeus e os povos orientais, obteve-se a modificação dos valores do homem medieval, uma vez que, com o contato com outras civilizações, passou-se a valorizar a propriedade material e a crer numa vida menos subordinada à inquestionável vontade divina.

Até o século X e XI, era o latim que constituía a única língua culta da sociedade europeia ocidental. Este era utilizado nas celebrações de cerimônias religiosas como também na redação de documentos oficiais e de obras literárias. Já a partir do século XI, os idiomas nacionais foram desenvolvendo-se e passaram a ser utilizados também na forma escrita. Dessa forma, as línguas nacionais, a saber: a francesa, a inglesa, a alemã, a italiana, a espanhola e a portuguesa, tornaram-se um meio de expressão cada vez mais difundido, fazendo com que a atividade literária reflorescesse. Ou seja, a expansão dessas línguas nacionais foi, sem dúvida, o maior fator que contribuiu para o desenvolvimento literário.

E válido ressaltar que, uma das primeiras manifestações literárias em língua nacional foi a poesia épica. Esta descrevia uma sociedade feudal viril e sem refinamento.

Os temas e os personagens eram essencialmente masculinos, seus valores inquestionáveis eram a bravura, a destreza com as armas e a lealdade do cavaleiro e seu suserano.

A partir de algumas manifestações literárias, ou seja, quando o homem descobre a língua como meio de expressão de seus sentimentos, ideais, visões, confusões, conflitos e de todas as suas indagações, a literatura torna-se instrumento de transformação. Ela é o instrumento que sobreviveu todos os séculos e chegou à contemporaneidade como meio mais amplo de expressão, apesar do poder da mídia, a literatura ainda possui grande nível de criação e desperta a sociedade para a interpretação, pois desenvolve o espírito de transformação cultural e social.

A constituição da literatura passou por várias etapas e dificuldades, desde o período medieval até os dias atuais. Portanto, uma das lendas que foi de suma importância para a criação da literatura foi a do “Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda”. Esta lenda falava a respeito dos defensores da antiga civilização romana em sua luta contra os bárbaros. Essas lutas deram margem à imaginação, de alguns autores, culminando em belíssimas obras literárias.

Como foi observado, o complexo cultural da Idade Média é dominado pela doutrina cristã. Ou seja, o período medieval apresenta um teocentrismo superior que aponta o eixo dos interesses existenciais para o céu e não mais para a terra. Assim sendo, o período medieval considerava a vida terrena como uma passagem para a vida eterna e para a beleza divina. O homem passaria pela terra, um momento transitório, somente para ser bom e com isso adquirir créditos para uma futura vida feliz.

Esse complexo ideológico medieval condiciona também a atividade artística. Dessa maneira, a atividade artística adquire um fim didático, pois faz uso de símbolos para transmitir, à sociedade, postulados superiores como a imortalidade da alma e a necessidade do castigo (inferno) e do prêmio (paraíso), após a morte. A utilização de símbolos, ícones, bem como alegorias nas obras literárias medievais, fez-se necessária, pois a sociedade, como ressalva de poucos nobres e alguns clérigos, era basicamente analfabeta. Essa utilização da escrita por código tornou-se a linguagem mais utilizada da época. Uma vez que, a sociedade não sabia ler, mas precisava ser moldada de acordo com a cultura ideológica vigente do período medieval.

A Idade Média foi marcada por paixões violentas e o sentimento religioso da época que, levado ao auge, dava margem a crenças no misticismo, na superstição, no fetichismo, na magia, como também na bruxaria. Portanto, faz-se necessário afirmar, que o homem medieval não possuía o sentido do equilíbrio, da medida, do comedimento, pois não existia o meio-termo, ou o homem era um anjo (ser do bem), ou um demônio (ser do mal). Isso demonstrava a expressividade da ideologia medieval. Outro fator ideológico apresentado na Idade Média era o choque da natureza versus a cultura, ou seja, o choque entre os dois códigos fundamentais e contrários do ser humano.

## A produção artística

A literatura greco-latina começou a ser substituída pela literatura romano-cristã por volta do século III d.C. Este século foi marcado pelo feito do Imperador Constantino que tirou o Cristianismo da era das perseguições para manifestar sua doutrina moral e religiosa, publicamente.

Santo Agostinho foi o responsável por evidenciar novas bases ideológicas para a cultura que vigorará na Idade Média, essas bases foram construídas a partir da distinção entre a “cidade terrena” e a “cidade celeste”.

Portanto, observou-se que, um novo ciclo cultural se inicia para a Europa, após a queda do Império Romano. Nessa época, os mosteiros eram os únicos centros de cultura filosófica e teológica e a educação tornou-se exclusividade dos clérigos.

É válido dizer que a literatura da época medieval era mantida nos mosteiros e trabalhava basicamente com a cultura da vida dos santos da época. A igreja possuía por língua o latim, todas as obras literárias e documentos oficiais eram escritos em língua latina, porém essa língua, no fim da Idade Média, começa a perder sua unidade e começa a ceder lugar ao dialeto regional. Isso fez com que houvesse uma conjunção de dialetos que resultou na formação de muitas línguas.

A crítica literária julga a Idade Média como uma época depreciativa e obscura, devido ao atraso dos costumes sociais e morais, porém a veracidade desse julgamento pode ser contestada no que diz respeito à cultura Medieval, uma vez que, nessa época viveram grandes gênios da criação poética, da produção artística como também do pensamento reflexivo, a saber: Petrarca, Dante Alighieri, Boccaccio, São Tomás de Aquino, entre outros.

A Idade Média foi marcada por grandes mudanças, tanto na vida econômica, política e social, como também no aspecto cultural e linguístico. Assim sendo, é válido observar que do ponto de vista propriamente literário, é preciso notar que é nessa época, em meados do século XI, que o longo processo de transformação dos dialetos falados nas várias regiões da Europa em línguas escritas chega ao seu termo e, gradativamente, as línguas vernáculas começam a substituir a língua latina, que, embora fosse ainda o meio de comunicação geral e oficial, não era mais falada nem compreendida pela grande massa do povo. Surgem, então, os primeiros textos literários nas várias línguas neolatinas ou românicas: italiana, francesa, portuguesa, galega, castelhana, romena (D'ONOFRO, 1997, p. 153).

Durante o período medieval, mais precisamente, no século XI, o estilo artístico decorrente é o romântico, as obras literárias, bem como as esculturas e arquiteturas eram baseadas na cultura feudal, nas guerras e cavalheiros romanos, ou também na vida dos santos da época.

Nessa perspectiva, uma das manifestações literárias mais representativa da fase medieval foi a “Canção de Gesta”, pois expressava o estilo épico e cantava em longos poemas as aventuras heroicas dos super-humanos guerreiros cristãos, em luta contra os árabes pagãos.

Outra manifestação literária de suma importância é a poesia trovadoresca, datada de fins do século XII e início do século XIII. A mesma originou-se na corte da Provença e difundiu-se por toda a Europa Ocidental. Porém, foi por meio de Jograis – que divertiam as pessoas pela oralidade, uma vez que as obras escritas pelos mais variados autores eram narradas, cantadas e recitadas – que a poesia trovadoresca difundiu-se de tal maneira por toda a Europa Ocidental. Essa poesia era tipicamente aristocrática, dessa maneira encontrou seu ambiente propício de desenvolvimento nas cortes.

A poesia trovadoresca trazia um amor idealizado e sentimentos de honra, bases da vida aristocrática, essa concepção de amor era uma novidade para a Idade Média, que era perseguida pelo horror nas cortes.

Nesse período a população, incluindo os nobres, era oriunda de uma herança greco-romana que fora implantada na sociedade feudal pela Igreja, grande parte dessa população era analfabeta. Portanto, a única maneira pela qual a literatura podia ser difundida era por meio da oralidade, ou seja, por meio dos Jograis.

Outrossim, é válido ressaltar que a Idade Média, no campo da literatura, produziu mais versos do que narrativas. E é graças a esses textos em prosa, que tem-se um panorama, um pouco mais fiel, do que foi a sociedade medieval. Estas obras possuíam muitas fantasias, elementos fantásticos e de ficção, aos quais, muitas vezes, tenta-se atribuir valor de verdade. Para tanto, são esses textos que permitem a reconstrução, de algum modo, do contexto em que foram escritos, mesmo estes sendo impregnados de um caráter maravilhoso. São textos que oferecem elementos para a reconstituição do que foi o cotidiano medieval e permitem a observação do primitivismo linguístico da época.

A prosa medieval, em especial as novelas de cavalaria, possui uma série de elementos fantásticos, advindos da herança bélicas romanas e provenientes também de raízes celtas, ou seja, não-cristãos. Esses elementos de cultura pagã, muitas vezes, são simples acessórios e ficam à margem da estrutura da narrativa, porém, podem ser também transformados na “coluna vertebral” do texto, ou seja, elementos essenciais à sua construção e que irão sustentar os temas.

Encontra-se nos textos em prosa, principalmente nas novelas de cavalaria, um grande embate entre culturas, pois elementos pagãos estão presentes lado a lado com os sacramentos da Igreja Romana nesses textos. Observa-se a presença de elementos provenientes das culturas celta, germânica, turca e árabe, considerando infiéis em território europeu, juntamente com os santos do catolicismo e também a figura do próprio Cristo.

Para tanto, esse mosaico de culturas não se tornou ruim, pelo contrário, essa convivência esteticamente foi muito frutífera. Pois o que se buscava nessas obras não era apenas a existência real dos elementos pagãos, mas sim o relacionamento dessas imagens com a poderosa Roma. Isso trouxe inúmeros benefícios para a literatura, na medida em que surgiam novos temas e novas ideias para as obras literárias da época, são obras que, devido aos temas clássicos, sobreviveram até a literatura contemporânea e hoje são consideradas influentes e decisivas para a época que foi escrita: Idade Média.

Partindo da premissa, de que a Idade Média foi um grande período cultural com formas culturais variadas, observa-se que esse caráter fragmentário se torna evidente no cotidiano medieval – pois o próprio período era uma justaposição de feudos, ou seja, células independentes que formavam uma unidade maior. Todo o período foi marcado pelo caráter fragmentário – porém foi na guerra e nas artes que essa cultura do fragmento teve sua expressão mais marcada.

A literatura, sem dúvida, está condicionada pela tradição cultural e pelo período histórico, ou seja, se o período medieval foi um período fragmentário a literatura tornava-se um mosaico. Ela possui uma extensão muito maior do que as circunstâncias em que foi produzida. Pois a atividade individual do artista e a sensibilidade para os problemas de sua época são essenciais para mostrar, discutir e criticar os aspectos de uma cultura. A literatura medieval tornou-se um conglomerado de todas as manifestações verbais, tanto orais quanto escritas, com intenções estéticas. As primeiras obras literárias conhecidas são registros escritos de composições orais. Essas obras literárias possuem uma herança greco-latina e foram preservadas, transformadas e divulgadas pelo Cristianismo.

Foram os conventos os verdadeiros centros propagadores da cultura medieval. Pois nessa época, o poder da Igreja era bastante forte, uma vez que o clero possuía grandes extensões de terras e dedicava-se também à política. Eram nos conventos que se escolhiam os textos filosóficos a serem divulgados, em função da moral cristã.

Dessa maneira, a religiosidade foi um aspecto marcante na cultura medieval. E a vida do povo lusitano estava totalmente voltada aos valores espirituais e à salvação da alma.

Quanto à literatura da Idade Média, observa-se que a noção de originalidade literária vai elaborando-se lentamente. Logo o que realmente importava à literatura medieval *“era o respeito aos códigos, ao equilíbrio e às autoridades (os antigos). O plágio não era, como hoje, redibitório, e os autores confessavam sem incômodo seus empréstimos”* (REUTER, 1995, p. 08). Tal literatura possuía muitas retomadas, que incluía mesmos temas e personagens, também havia reescrituras e continuações.

Durante a literatura deste período, fato recorrente também era a submissão às regras, fato este que se tornou o horizonte dominante na escritura do período.

Posteriormente, nos séculos XIX e XX, foi o momento em que a originalidade se tornou valorosa para os autores, uma verdadeira obsessão. Estes autores romperam com os clichês, tanto aqueles solidificados na literatura, quanto os disseminados nos discursos sociais. Assim sendo, a evolução permanente do campo literário distancia-se das intervenções externas e motiva-se pelo interior.

## Os textos como discursos

A literatura compreende a arte da palavra, esta arte é constituída a partir do ponto de vista fonético, morfológico e semântico, tornando-se a base imóvel sobre a qual se estruturam as composições do discurso.

O discurso é construído pelo artista literário, que num diálogo de muita sensibilidade com as coisas do mundo, comprova sua visão apreensiva, com os recursos sonoros da língua que consegue realizar. Já o sentimento poético apesar de possuir bases no sentimento individual do homem-artista, ultrapassa esse estágio, pois amplia e dilui a pessoalidade em artificialidade. Ou seja, segundo Samuel (1985, p. 27) “a carga emocional do artista sofre um processo de progressão gradativa, que se depreende da estetização do conjunto verbal”.

Assim sendo, apesar da emoção, o artista não se prende ao sentimento individual e necessita ultrapassar esse estágio para atingir o universal. No momento em que constrói o discurso literário o artista pode ou não estar sentindo o que escreve, ele usa as palavras de modo a propiciar prazer ao leitor, de modo que este goste do que leia e passe a tirar as interpretações individuais.

Os escritores do século XVI possibilitaram o surgimento de uma tendência dominante, em que, o homem rompe com os limites medievais e incorpora o saber e a arte greco-latina. Os mesmos obedecem às rígidas normas de composição de seus modelos e incorporam temas pagãos, bem como o ideal do amor platônico e a visão antropocêntrica.

Nesse período alguns autores destacaram-se, a saber, Sá de Miranda e outros. Este se destacou por construir sonetos de notável valor artístico e humano, tornando-os profundos e perfeitos.

Sá de Miranda foi o autor que começou a difundir o novo gosto literário, por volta de século XVI. Ele também foi responsável pela incorporação de formas e motivos da Antiguidade na literatura portuguesa, a saber: elegias, élogos, cartas entre outras. Além de introduzir a chamada medida nova, ou seja, versos decassílabos, em substituição aos versos redondilhos (de cinco e sete sílabas), a chamada medida velha. Isso é demonstrado em uma de suas obras, “*Quando eu, senhora, em vós os olhos ponho*”, soneto que busca o amor platônico, elevado e espiritual, é escrito na forma clássica de dois quartetos e dois tercetos.

*Quando eu, senhora,  
em vós os olhos ponho,  
e vejo o que não vi nunca, nem cri que houvesse cá,  
recolhe-se à alma a si e vou tresvariando,  
como em sonho* (Sá de Miranda).

Portanto, observa-se que no verso acima a concretização de que Sá de Miranda foi um autor que inovou a arte literária portuguesa do período em questão. Ele mudou o jeito de ver as obras literárias, trouxe novos gostos e aspectos inovadores num período estatizado.

Dessa maneira, observa-se que os textos literários portugueses possuem seu discurso ligado a enunciações parecidas ao contexto do passado. Uma vez que, entende-se ao longo da história a partir da necessidade dos indivíduos de comunicar-se; podendo ser entendido também como uma relação estratégica e polêmica que não pode ser analisado apenas sob o âmbito linguísticos e sim como um elemento que possui ação e reação. Os textos portugueses são de forma geral bem parecidos tanto na forma quanto no conteúdo, com exceção de alguns autores que fogem um pouco ao padrão.

*Coração, já repousavas,  
Já não tinhas sojeiçam,  
Já vivias, já folgavas,  
Pois porque te sogigavas  
Outra vez, meu coração?* (Jorge de Aguiar)

No verso acima, retirado do poema “*Coração, já repousavas*” de Jorge de Aguiar, nota-se que o assunto central não se modifica e o tema ainda é o amor, porém na forma, este é completamente avesso aos de Camões. Seu discurso embasa-se em enunciados com base regular.

As condições de produção do discurso estão relacionadas à formação ideológica, pois uma das formas de materialização da ideologia caracteriza-se na formação discursiva do indivíduo – autor. Isso se faz presente nas obras dos autores acima citados, eles representam em suas obras os discursos ideológicos do período em que se encontram.

Nessa perspectiva, nota-se também que os processos discursivos dos textos literários portugueses, são fonte inesgotável da produção dos efeitos de sentido no discurso em geral. Uma vez que, esses efeitos realizam-se na língua. Ou seja, o discurso passa a ser o espaço que emergem as significações.

## As interpretações ‘nos/dos’ textos literários

A prosa medieval apresenta um caráter fragmentário de modo a formar uma grande teia de episódios e aventuras que podem ou não, serem lidas

em sequência, pois muito dos capítulos constituem histórias fechadas, com começo, meio e fim. Esse caráter fragmentário da prosa apresenta-se diferente na narrativa, pois ele está presente nestas, no campo temático.

As narrativas medievais são compostas por um clima de incerteza, de imaterialidade e de indefinição que irá contaminar também a prosa da Idade Média. Esse clima é resultante das várias culturas em convivência, vezes e vezes não muito pacíficas. Todas as imposições culturais são naturais em sociedade formadas por povos diversos e as lutas resultantes das tentativas de supremacia, são inevitáveis.

Esse embate de culturas é encontrado nos textos em prosa, principalmente nas novelas de cavalaria. São reflexos de elementos essencialmente pagãos, provenientes das culturas celta e germânica, que foram passando de geração em geração. Outros elementos são provenientes dos árabes e turcos, em virtude da invasão e permanência desses povos infiéis em território europeu, durante várias décadas, aparecem nos textos literários medievais juntamente com os sacramentos da Igreja Romana, com os Santos do catolicismo e com a figura do próprio Cristo.

Dessa maneira, observam-se também as novelas de cavalaria, que são descendentes das chamadas “*Canções de gesta*”. Estas tiveram sua gênese entre os germanos e logo se espalharam pelos principais pontos do Velho Continente.

As novelas da cavalaria são longas narrativas em prosa, geralmente enaltecendo os feitos e as virtudes de um personagem principal, um guerreiro que se destaque entre os seus, quer por habilidade com as armas, quer por força física. São muitos semelhantes aos antigos poemas épicos da antiguidade clássica, diferindo, entretanto, pelo seu caráter individualista em contraponto ao coletivo das epopeias gregas e romanas. Assim sendo, enquanto os clássicos encaravam o herói como um ícone da comunidade em que estava inserido, como um representante de todos os ideais e crenças dessa coletividade, os autores das canções de gesta já permitiam aos seus heróis alguma fraqueza, ou alguma discordância em algum ponto com a sociedade que o cercava. Portanto, nota-se que o cunho das narrativas são praticamente os mesmos, combates, aventuras fantásticas, monstros e criaturas sobrenaturais.

Para tanto, observa-se que a Idade Média deixou para a literatura narrativa, grandes obras de valor reconhecido contemporaneamente, a saber: “O rei Artur e os cavaleiros da tábua redonda”, “Robin Hood, o salteador virtuoso”, “El Cid o herói da Espanha”, “Beowulf”, entre outros.

A primeira obra citada fazia parte do “ciclo bretão” e contava a história das aventuras do herói lendário da Grã-Bretanha, o rei Artur. Este teria introduzido o Cristianismo na Inglaterra e com seus cavaleiros teria dominado os anglos do Norte e os saxões do Oeste, no fim do século V.

Este ciclo narrativo, que foi redigido durante a época das Cruzadas, em prosa, possuía duas vertentes romanescas, uma de influência religiosa e outra

de origem e de espírito cortesão, que exaltava a sensualidade amorosa e a paixão adúltera.

A obra literária intitulada de “O Rei Artur e os cavaleiros da tábua redonda”, conta a história de um rei predestinado por um mago, Merlin. Artur foi concebido em uma noite de amor entre a duquesa Igraine e o rei Uther Pendragon, por intermédio da magia de Merlin. Pois a duquesa era casada com o Duque de Tintagil, um dos opositores de Uther Pendragon, rei da Inglaterra. Durante uma noite de guerra contra o Duque de Tintagil, Merlin faz um encantamento que transforma Uther Pendragon na figura do Duque para enganar Igraine e ter a sua noite de amor com a duquesa, uma vez que o rei sabia da morte, na guerra, do Duque de Tintagil. Merlin faz o seguinte encantamento, tendo por preço cobrado, a promessa do rei Uther Pendragon de lhe entregar o filho que nascesse dessa união. Este filho se chamaria Artur e seria criado por outra família, longe do reino da Inglaterra, para não correr riscos e mais tarde tornar-se um grande rei. Isto se consolidou quando o rei Uther Pendragon morreu e a Inglaterra estava em desordem precisando de um novo rei, então Artur voltou, já crescido, e retirou Excalibur da bigorna, ato que somente o verdadeiro rei da Inglaterra poderia fazer. Daí em diante começa sua vida de batalhas em defesa de seu reino e de sua honra. Cavaleiro honrado e destemido teve sua morte em busca de honra no campo de batalha.

Os feitos do rei Artur, transmitidos oralmente de geração para geração, tomaram proporções fabulosas, dignas de um deus.

Foi a partir da Idade Média, que as versões sobre a origem de Artur apresentam-no como descendente de Constantino I, o soberano que converteu o Império Romano ao Cristianismo. A história de Artur é a história de um povo subjugado e incorporado à cultura de civilizações materialmente superiores. Porém, os celtas eram poetas e acreditavam na imortalidade da alma. Eles venceram e Artur sobrevive como um dos mais poéticos personagens da literatura de aventura de todos os tempos.

Partindo desse pressuposto, observa-se um Artur histórico, que teria sido o líder de uma das inúmeras tribos celtas que defenderam o território inglês contra as invasões dos saxões. Porém, foi o imaginário popular que o transformou no grande Rei da Inglaterra, ou seja, aquele que teria unificado todas as tribos que compunham o mosaico inglês, num grande exército que marchou contra os invasores. Nessa história também há lugar para o folclore, que vai além e atribui a Artur uma origem cercada por mistério e feitiçaria, uma espada dotada de poderes mágicos e até mesmo uma morte não definitiva.

Outra obra literária de grande valor, da Idade Média possui por título “Robin Hood o saltador virtuoso”. Uma lenda surgida entre os séculos XII e XIII que contava a história de um homem honrado, defensor dos pobres e oprimidos. Apesar do desejo popular de que Robin Hood tivesse existido de verdade, ele foi apenas uma figura lendária, cujos feitos foram celebrados desde a Idade Média.

Tal história era contada por poetas populares anônimos, declamando-a em versos simples tal qual a poesia de cordel. Porém, os efeitos de Robin Hood eram também narrados nas canções dos trovadores medievais da Inglaterra e da Escócia. Sua história foi ampliando-se por meio dos tempos, com a criação de novas lendas que narravam feitos gloriosos, sempre atribuídos ao caro herói dos ingleses.

A lenda de Robin Hood, conta que ele era o chefe de um bando de homens fora-da-lei que, escondidos na floresta inglesa de Sherwood, atacavam com arco e flecha os viajantes ricos para roubar-lhes moedas de ouro e joias, porém este crime era justificado, uma vez que Robin Hood roubava dos ricos para distribuir aos pobres. O mesmo tornava-se uma figura popularmente simpática, na medida em que era inimigo mortal dos homens tidos como hipócritas, exploradores e cruéis.

Naquela época, os nobres, instalados em seus castelos medievais, exploravam o serviço dos camponeses, fazendo-os trabalhar sem uma justa compensação. Os membros do alto clero, que gozavam de grande prestígio também cometiam muitos abusos. Robin Hood personificava a revolta e o ódio dos camponeses contra essa opressão. Ele era um herói hábil no manejo do arco e flecha, com suas roupas verdes para confundir-se com as folhagens do bosque, simbolizava também a resistência e a persistência do povo saxão, ao defender-se do avanço do invasor normando.

Por ser um herói que simbolizava a resistência à opressão, a história de Robin Hood possui inúmeras situações e significados, que poetas e escritores foram acrescentando a essa heroica história popular, sempre mostrando o espírito tradicional e simples do povo inglês. Portanto, Robin Hood ainda é festejado na Inglaterra, até mesmo nos dias atuais.

Enquanto que a obra “El Cid o herói da Espanha”, conta a história de um homem simples que se tornou herói. Conseguiu unir os espanhóis – mouros e cristãos – elevando-se acima de todos os credos e ódios. Fez com que os espanhóis se unissem por um objetivo comum, a saber: a preservação da independência de uma Espanha, que já havia sido muito castigada e dividida.

O herói, Rodrigo Dias, mais conhecido com El Cid, era filho de Diego Laíniz, membro menos importante da nobreza de Costela ao contrário de sua mãe, que pertencia à alta aristocracia. Por sua coragem, Rodrigo foi bem jovem, admitido na corte de Costela e Leão – regiões espanholas.

O pano de fundo da história de El Cid foi uma época de guerras, em que a península Ibérica se encontrava sob constante ameaça de hordas muçulmanas que pretendiam invadir a Europa. Nesse período, o rei de Costela e Leão havia conseguido controlar territórios mouros, porém seu reino foi enfraquecido pela divisão que fez em seu testamento, seu primogênito ficaria com Costela e o segundo com Leão. Por não se satisfazer com a vontade do pai, o primogênito, com o auxílio de El Cid, apodera-se também da região de Leão. Logo depois é assassinado, o que torna o segundo filho o rei. O novo soberano, apesar de

não gostar de El Cid, faz com que o mesmo se case com Jimena, trazendo-o para perto, pois sabia que ele era muito respeitado pela população.

Rodrigo (El Cid) acabou sendo exilado, pois possuía um temperamento exaltado e por desavenças com o rei. A partir daí então, formou seu próprio exército e passou a combater, ora por conta própria, ora pela bandeira de chefes mouros. Ele tornou-se um personagem da integração das culturas moura e cristã, os princípios de formação do moderno povo espanhol.

Celebrado em vida nas canções de gesta, El Cid foi tema do primeiro documento literário espanhol. Neste documento literário – Contar de Mio Cid – está presente a grande originalidade da literatura castelhana, caracterizada pela forte ligação com a realidade, realidade está justificada pelas particularidades da luta contra os árabes invasores.

Personagem rico, controvertido e fascinante herói, El Cid foi convertido em personagem principal do romanceiro espanhol, transformando-se num mito, por meio das mais de cento e cinquenta obras das quais foi objeto. Ele é mostrado como representante de seu povo ressaltado como virtuoso, honrado, patriota e generoso. Também recobra sua personagem ardente e sentimental, elevando-se a situação de herói.

Os textos literários medievais têm praticamente a mesma temática, são obras baseadas em heróis míticos, honrados e destemidos em defesa de sua honra e de seus reis e sociedade. Combatem contra monstros, cavaleiros e sempre buscam a virtude, em uma batalha não se importam com a morte honrada, na luta, mas sim com a covardia de desistir ou fugir da mesma.

Partindo desse pressuposto, observa-se uma grande obra literária medieval escrita no século VII, o poema épico anônimo das línguas modernas da Europa, “Beowulf”. Historicamente, é o mais grandioso exemplo da literatura anglo-saxônica que chegou até os dias atuais. Tal poema possui grandes méritos literários e ainda se tornou valioso como grande documento social sobre os ideais de uma raça e de uma nação.

O enredo de Beowulf baseia-se em material folclórico de inúmeras origens, porém sua visão primordial é a de uma sociedade anglo-saxônica cristalizada dos fins do século VII.

Após situar a descendência dos dinamarqueses – de – lança do passado, o poeta (locutor) inicia o poema apresentando a situação angustiante que o rei Hrothgar e seus cavaleiros sofrem com os constantes ataques de Grendel a Heorot – o grande átrio de festas dos dinamarqueses – em que antes dos ataques do monstro só reinava a paz, a alegria, a confraternização e a segurança ao lado de um rei justo e generoso.

Assim, começa o poema, com um enredo simples estruturalmente dividido em três grandes episódios vividos pelo herói, a saber: a grande luta com o dragão Grendel, aquele que aterrorizava a todos no reino de Hrothgar; mais tarde a luta com a mãe de Grendel, que queria vingança pela morte

de seu filho e também aterrorizou e massacrou o reino, e por fim, o retorno de Beowulf ao seu reino e a luta final com o monstro. Dessa maneira, após governar por cinquenta anos seu povo, o herói Beowulf, enfrenta sozinho um dragão que devastava o seu reinado. Nessa luta o grande herói, apesar de matar o monstro, é mortalmente ferido.

Beowulf simbolizava a força e os ideais de uma raça e de um povo e foi a tradição oral que teceu em volta da figura puramente fictícia do mesmo, uma teia de incríveis façanhas e aventuras.

Observa-se nos episódios da luta do herói contra Grendel e sua mãe, nas profundezas do lago, as bases na tradição folclórica. Ou seja, essa e todas as referências em torno dos três episódios do poema causam dificuldades devido às constantes alusões a fatos históricos e a mitos das tribos anglo-saxônicas.

Uma vez que, as dificuldades são superadas, a beleza literária do poema épico prende o interlocutor moderno pela presença de imagens e pelo mundo de fantasia existente, também pelos atos de bravura e coragem e honestidade de princípios. O interlocutor fica preso também pela dimensão mítica universal do herói épico Beowulf. Suas aventuras são um microcosmo de uma visão bem mais ampla dos ritos universais de passagem.

Beowulf tinha por missão e dádiva restaurar a paz com o carisma de um salvador. Ele pode ser lido sob duas perspectivas segundo Galvão (1992, p. 13), a saber: “a primeira é a das ideias nacionais de um povo e de uma raça; a segunda, mais ampla e universal, abrange não somente um determinado povo, mas todos os humanos, toda a humanidade, suas angústias, temores e realizações na guerra ou na paz”. Ou seja, Beowulf tornou-se a afirmação dos valores primordiais do homem e de uma vida digna e feliz.

Observa-se que, o gênero de literatura denominado romance cortes, teve grande êxito, pois refletia o modo de vida dos nobres em seus castelos e dos cavaleiros que honravam seus reis. Influenciava o comportamento dos leitores, na medida em que, possuía por princípio geral a doutrina cristã e o respeito aos nobres, nas obras.

O caráter discursivo dos textos literários medievais reflete os ideais da sociedade medieval, comandada pelo clero. Assim sendo, o que era disseminado à plebe eram os preceitos, os discursos dos nobres e da Igreja que abordava os ideais cristãos.

## Considerações

Consideramos que o presente texto foi relevante para a cultura e a linguística da Idade Média e, conseqüentemente, para a constituição de obras literárias a partir da língua portuguesa nos dias atuais.

Foi Roma e seu poderio que, com seu processo de assimilação cultural e linguística propagando o latim, colonizou e suplantou os povos antigos

impondo-lhes a língua românica de dominação absoluta na idade antiga, o latim.

O período da romanização durou longos anos e expandiu-se por várias regiões, foi um processo de imposição da cultura, religião e língua romana. Assim, os romanos tinham por objetivo principal unificar e assimilar os diferentes povos para dominar o mundo conhecido. Com o processo, Roma conseguiu a dominação política, bem como a cultural e a linguística dos povos suplantados, pois seu poderio político e métodos de governo sobressaiam-se dos demais. Para tanto o poderio romano não foi uma conquista rápida e sim um processo que perdurou por dez séculos, uma etapa difícil de revoluções sangrentas.

Após esse longo período houve grandes mudanças, bárbaros invadiram o território romano e Roma não resistiu. Com a decadência do Império Romano uma nova cultura começou a surgir na Idade Média. Porém, foi com o material deixado pela civilização antiga, os romanos, que a Idade Média constituiu e desenvolveu suas instituições religiosas, políticas e jurídicas, bem como sua filosofia, sua arte e sua literatura.

Observa-se então que a passagem dos conquistadores romanos pelo mundo deixou muitas marcas, a contribuição romana na cultura, linguística e arquitetura pode ser observada até os dias atuais. Observadas nas obras da Idade Média como também nos monumentos ainda existentes no mundo que parecem imunes ao tempo.

Outra contribuição de suma relevância que Roma deixou a contemporaneidade foi feita de leis e palavras, foi o Direito Romano e as línguas que originaram-se do latim. Essa foi a marca da cultura romana mais presente no mundo, a língua viva usada na comunicação diária e também na escrita, o que possibilitou a construção de textos e obras literárias da Idade Média, estas que serviram de base às obras do mundo moderno.

Assim, nota-se que o latim, após alguns processos de diversificação, permaneceu e que a maior parte dos livros escritos no Ocidente, até o início da Idade Moderna, era em latim.

A linguagem como meio de comunicação entre os povos, tanto a verbal quanto à escrita, torna-se o meio de propagação de cultura entre os seres humanos. Dessa maneira, surge a literatura por meio da língua, ou seja, o latim informa aquilo que não se vê porque se esquece com o passar do tempo. Roma foi a soberana e propagou suas bases culturais, linguística, religiosas e políticas por todo o mundo. Dessa forma, cabe ressaltar todas as influências romanas que serviram de base para a construção da língua portuguesa (não somente) e das literaturas contemporaneamente conhecidas.

## REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. Tradução de José Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. História externa das línguas. São Paulo: Edusp, 2001.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. São Paulo: Fontes, 1998.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CROSER, Judith. **Os gregos**. São Paulo: Circulo do livro. (Coleção povos do passado).

D' ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de lingüística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio séc. XVI escolar**: mini dicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2001.

FORMAN, Joan. **Os romanos**. São Paulo: Círculo do livro. (Coleção povos do passado).

FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (org.). **Língua e literatura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003.

GALVÃO, Ary Gonçalves. **Beowulf**. São Paulo: Hucitec, 1992.

GIBBON, Edward. **Declínio e queda do império romano**. Ed. Abreviada. São Paulo: Companhia das letras: Círculo do livro, 1989.

GRANT, Neil. **As conquistas romanas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JESUS, Sérgio Nunes de. Da romanização à morfologia nominal: um prospecto lingüístico à Língua Portuguesa. **AD LITTERAM**. Pimenta Bueno-RO, 2003.

JUNIOR, José Cretela; CINTRA, Geraldo da Ulhõa. **Dicionário latino português**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: L. T. C., 1987.

MALORY, Thomas. **O rei Artur e os cavaleiros da tábola redonda**. Adaptação em português Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione, 1997. (série reencontro).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. São Paulo: Fontes, 2001.

PAIS, Marco Antonio de Oliveira. **O despertar da Europa**. A baixa Idade Média. 9. ed. São Paulo: Atual, 1992. (História geral em documentos)

PEDRO, Antônio; CÁCERES, Florival. **História geral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RAMOS, Maria Luiza. **Fenomenologia da obra literária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1974.

REGINALDO, Paulo. **El Cid: o herói da Espanha**. São Paulo: Scipione, 1997. (Série reencontro).

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAMUEL, Rogel. **Manual de teoria literária**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Robin Hood o saltador virtuoso**. 13. ed. São Paulo: Scipione, 1996 (Série reencontro).

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

VICENTINO, Cláudio. **História geral**. São Paulo: Scipione, 1997.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO II

# O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Marcos Serafim dos Santos  
Dionéia Motta Monte-Serrat*

---

*Manaus-AM, 15 de fevereiro de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

Esse trabalho tem a pretensão de apresentar uma atualização possível para o tema expresso ao título: Desafios no Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Sua originalidade firma-se em dois polos, o primeiro na formação do professor de língua materna, já que é ele o responsável pela aquisição da língua. Já o segundo, no desafio do ensino de Língua Portuguesa para surdos, uma vez que, sem a aquisição da primeira, a segunda fica deficitária. Acreditamos que, o trabalho de mediação do professor depende da compreensão minuciosa das atitudes por ele tomadas e dos efeitos delas no educando. Nesse sentido, investigamos as atitudes do professor em relação à inclusão do surdo no processo de ensino da Língua Portuguesa, qual é a eficácia de seus procedimentos em sala de aula e qual o impacto de qualidade da educação inclusiva. As questões apresentadas foram analisadas de 2017 a 2019 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 não sabem o que fazer, o que observar, como intervir, que estratégia usar, como coordenar todos esses aspectos condensados frente ao aluno com surdez. Entre outros temas os autores abordam: Desafios do ensino da Língua Portuguesa sugerindo proposta que valorize a primeira língua do surdo, como também os saberes e competências necessários ao professor desde a identificação de qual o nível linguístico em que o aluno se encontra e, a partir daí, tornar o aluno bilíngue por meio de suas produções escritas e exteriorização de seus pensamentos. Apenas a leitura desses tópicos já permite rápido conhecimento e traz significativas contribuições teóricas e exemplos de práticas pedagógicas construídas por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento – educação, linguística. Assim, todas as informações têm como objetivo instrumentalizar o professor de Língua Portuguesa, por meio da língua a que ele tem mais acesso e levá-lo a consciência tanto da LIBRAS quanto dos processos metodológicos envolvidos no ensino dessa língua.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Marcos Serafim dos Santos  
Dionéia Motta Monte-Serrat*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## Palavras iniciais...

O ensino é uma profissão que demanda muito do professor, especialmente quando se trata de ensinar línguas com diferenças estruturais, como a língua de sinais e a língua oral. Essa tarefa desafiadora tem sido alvo, cada vez mais, de políticas públicas brasileiras. Por esse motivo, um número cada vez maior de pesquisadores tem se debruçado sobre o estudo da qualidade da educação inclusiva. Neste artigo investigamos as atitudes do professor em relação à inclusão do surdo no processo de ensino da Língua Portuguesa, qual é a eficácia de seus procedimentos em sala de aula e qual o impacto de qualidade da educação inclusiva: os professores são as pessoas chave para implementar a educação inclusiva com sucesso (BOER; PIJL; MINNAERT, 2010, p. 1).

O trabalho de mediação do professor depende da compreensão minuciosa das atitudes por ele tomadas e dos efeitos delas no educando. A complexidade dessa tarefa quando o assunto é surdez recai no fato de que as línguas de sinais se diferenciam das línguas orais por utilizarem um meio ou canal visual-espacial e não o oral auditivo (FELIPE, 1988). Dessa forma, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de mecanismos que corresponderiam aos elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados. Os sentidos, na língua de sinais, são percebidos através das dimensões espaciais. Essa é uma das dificuldades apresentadas pelo surdo em sua produção textual em português, pois a diferença estrutural na aprendizagem de ambas se reflete na escrita do surdo, no estabelecimento de ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos e na organização sequencial do pensamento lógico. A grande dificuldade está em traduzir para o surdo a língua de sinais visual com a qual ele convive para uma estrutura peculiar de sequência combinatória no eixo metonímico da linguagem escrita. O impedimento dos surdos quanto ao registro de sons causa empecilhos à compreensão de uma língua com unidades morfológicas e fonológicas (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Essa disparidade de processos de construção da escrita e de sentidos tem levado muitos docentes a acreditarem que textos produzidos por pessoas surdas não têm coerência. É exatamente dessa mediação do professor em sala de aula no sentido de estabelecer uma transição em direção à inclusão que pudemos tirar conclusões sobre a acomodação de habilidades heterogêneas dos alunos no sentido de estabelecer eficácia na educação inclusiva ao ponto de os alunos surdos estarem hábeis a se comunicar por meio de mensagens de aplicativo no celular, estratégia de inclusão bem-sucedida.

A base para o aprendizado da Língua Portuguesa por crianças surdas como segunda língua depende do conhecimento de sua primeira língua, a Libras, reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Essa tarefa cabe primariamente ao docente e, por esse motivo investigamos se, durante a formação destes, há a previsão de carga horária suficiente dedicada à disciplina de Libras. Questionamos se o ensino de Libras para docentes seria suficiente ou se seria necessário propor novos processos de ensino para que esse mesmo docente fosse capacitado a ensinar uma língua visual e traduzi-la para a gramática da Língua Portuguesa.

Propomos neste texto que o fato de os docentes serem submetidos ao aprendizado dos parâmetros da Libras como, Configuração das Mãos<sup>14</sup>, Pontos de Articulação<sup>15</sup>, Orientação<sup>16</sup>, Movimento<sup>17</sup> e Expressão Facial e/ou corporal<sup>18</sup>, de acordo com os apontamentos de Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004, p. 54), não seriam suficientes para que alfabetizem surdos na Língua Portuguesa. Há diferenças estruturais no ensino de ambas disciplinas que precisam ser estabelecidos e contornados por meio de atitude assertiva do docente, uma vez que não há correspondência entre as unidades mínimas da língua visual-espacial (gestos em Libras) e as unidades mínimas da gramática da Língua Portuguesa (morfemas e fonemas). Além de buscarmos estabelecer uma proposta de ensino que considere a transformação de movimentos articulados no espaço (em frente de uma região do corpo ou até mesmo tocando regiões corporais) para signos verbais abstratos, reforçamos que atitudes mediadoras do professor é que irão proporcionar a efetividade do aprendizado.

14 Refere-se a formas das mãos, que o emissor ou sinalizador usa podendo ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas por uma ou ambas as mãos.

15 Lugar onde os sinais são produzidos, podendo este tocar alguma parte do corpo ou em um espaço neutro, ou seja, fora do corpo.

16 Direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal sua inversão pode constituir ideia de oposição.

17 Os sinais podem ou não ter um movimento.

18 A combinação dos quatro parâmetros acima supracitada aliada às expressões faciais e corporais são elementos imprescindíveis na formação de palavras e estas formam as frases em um determinado contexto.

## Aspectos históricos e institucionais da educação de surdos

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos tem suas origens em vários acontecimentos históricos destinados a estabelecer os surdos como grupo que possui uma língua, uma identidade e uma cultura, desde o Egito antigo, em que os eles eram respeitados e adorados como deuses. Na China havia a tradição de lançar os surdos no mar como presente aos deuses (CARVALHO, 2007). No ano 360 a.C., Sócrates admitia que os surdos poderiam se comunicar tanto com as mãos como com o corpo (CARVALHO, 2007).

Segundo Mazzota (2005) a história da educação de pessoas surdas no Brasil teve início no período Imperial, com a vinda da família real. O imperador D. Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel. Preocupado com a quantidade de surdos existentes no país, convidou o professor francês Ernesto Huet, também surdo, para cuidar da educação dos mesmos. Com respaldo na Lei nº 839 em 26 de setembro de 1857, foi fundada a primeira instituição dedicada à educação de surdos no Brasil, o INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTA, 2005, p. 16).

Honora (2009) relata que Hernest Huest, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Essas foram as origens da língua Brasileira de Sinais, que sofreu grande influência da Língua Francesa, dando origem a importantes documentos que se prestariam à educação dos surdos, embora não houvesse escolas especiais. Somente em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 939, de autoria do então imperador, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>19</sup>, em que o Professor francês Ernest Huet passou a lecionar. Em 1957, por meio da Lei nº 3.198, esse instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Quando o ensino da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, já estava em curso no Brasil, em 1880 surgiu a proibição de seu uso em razão de um acordo que foi levado a efeito no II Congresso de Milão realizado na Itália, de 06 a 11 de setembro daquele ano, contando com a participação de 182 pessoas, em sua maioria ouvintes e provenientes de países como: Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Suécia e Rússia (SILVA *et al.*, 2006). Segundo Skliar (1997, p. 109) esse congresso foi um divisor de águas na educação de surdos, pois tinha como objetivo decidir qual seria ao método mais eficaz para a educação de surdos: O Oralismo ou a Língua de Sinais. Da possibilidade de votação foram excluídos os professores surdos, pois a comissão do congresso era composta de ouvintes defensores do oralismo que excluíram aqueles da participação. Essa atitude teve como consequência a escolha do oralismo como método mais adequado à educação dos surdos pela maioria dos representantes dos países, o que persistiu do final do século XIX até boa parte do século XX.

19 Denominação antiga atribuída ao indivíduo Surdo.

Sete dias de discussões, apresentações e votações, entre 6 e 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália, coroaram os pressupostos oralistas. As resoluções foram quase unânimes, contando com poucas, e isoladas, oposições: às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte. Os gestos? Que fossem banidos. As práticas bimodais que utilizavam sinais em simultaneidade com a fala também foram rejeitadas. O oralismo puro, como acordado por grande parte dos mais de 170 membros do Congresso (em sua quase totalidade ouvintes), foi apontado como a melhor abordagem para a educação de surdos (EIJ, 2016, p. 1).

Dessa forma, não mais os professores surdos, mas os professores ouvintes passaram a ensinar os alunos surdos e o ensino era focalizado na fala, resultando em um grande retrocesso para o meio acadêmico. Mais tarde finalmente foram votadas resoluções em que se ressaltava o uso da língua gestual simultaneamente com o da língua oral, no ensino de surdos, o que afetaria a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, e, em razão disso, a língua articulada pura deveria ser preferida (SKLIAR, 1997, p. 109).

Diante dos baixos índices de aprendizagem dos indivíduos surdos surge, no final da década de 1970, uma nova filosofia denominada Comunicação Total, cujo foco era a comunicação deixando de lado a língua na modalidade falada. Segundo Ciccone (1990) essa filosofia valorizava a comunicação e a interação, defendendo o uso de todos os recursos linguísticos: língua de sinais, linguagem oral e códigos manuais. Essa nova estratégia não foi bem-sucedida pelo fato de que, quando duas línguas são usadas ao mesmo tempo, privilegiamos apenas uma, no caso a materna, deixando de lado a Língua de Sinais.

Quadros (1997) explica o bilinguismo, proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar – língua materna/Libras, respeitando a autonomia da língua de sinais, como um plano educacional que leva em consideração a experiência psicossocial e as habilidades linguísticas da criança com surdez.

No Brasil há uma grande mobilização da comunidade surda, de acordo com o Jornal da Câmara (2019) e com o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), PNE, que está consciente dos seus direitos por uma educação mais justa, que vise a uma aprendizagem de qualidade e inclusão educacional dos surdos na sociedade. No dia 08 de junho de 2012 foi publicada uma carta escrita pelos únicos sete doutores surdos brasileiros, destinada ao então Ministro da Educação, na época o Sr. Aloísio Mercadante (CAMPELLO *et al.*, 2012). Na referida carta, os atuantes da área da educação relatam que, embora a educação inclusiva tenha permitido a interação de todos os alunos na escola, esta não estava garantindo um ensino de qualidade aos surdos, uma vez que as aulas estavam sendo ministradas por meio de uma língua

não plenamente acessível a eles. Apesar de os surdos já estarem incluídos nas escolas regulares, a língua utilizada na instrução, a Língua Portuguesa, estava se destacando em relação à Língua de Sinais brasileira na ministração das aulas, possibilitando o desenvolvimento da competência na primeira destinada à leitura, convivência social e ao aprendizado. Os autores da carta afirmaram também que a escola regular não é o único espaço onde todas as pessoas surdas podem ter acesso ao conhecimento de qualidade. Eles afirmam que a comunidade surda, por possuir uma língua própria, considerada como sua língua materna, terão as chances de aprendizado aumentadas quando esta última for adotada nas transmissões de conhecimento.

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

Chegou-se à conclusão, na carta, que é necessário que escolas adotem a língua de sinais como primeira língua para os alunos surdos, a fim de que a instrução seja eficaz e isso repercute no convívio social. Dessa forma, os surdos doutores proclamaram que a escola para surdos deveria ser bilíngue, compreendendo a utilização de duas línguas: a Libras como primeira e a Língua Portuguesa como segunda. Eles reivindicaram ainda que as escolas bilíngues fossem contempladas pelo Plano Nacional da Educação, o MEC. Por fim, os autores da carta enfatizam que essa, sim, é uma ação verdadeiramente inclusiva, pois é uma garantia aos surdos do acesso ao conhecimento e à sua inclusão na sociedade.

## Filosofias educacionais no Brasil

De acordo com Goldfielde Ciccone (1990, 1997) são filosofias educacionais:

- a) **Oralismo:** se preocupa com o ensino da língua oral através de vários métodos, tais como: verbo tonal, leitura labial e outros. No Brasil, as pessoas que seguem a filosofia oralista, só ensinam a Língua Portuguesa e geralmente não aceitam a Língua de Sinais.
- b) **Comunicação Total:** procura desenvolver todas as habilidades da comunicação como: a fala, a audição, os sinais, leitura, escrita e outros recursos. No Brasil e em outros países, a comunicação total usa muito o “Bimodalismo”, que é a utilização simultânea das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, misturando-as e deformando-as.

- c) **Bilinguismo:** concentra-se no uso de duas línguas por uma pessoa. O surdo que sabe a língua de sinais e o português é “bilíngue”. A escola que ensina as duas línguas tem uma educação bilíngue.
- c. 1) **Bilinguismo Social:** ocorre quando a comunidade precisa usar duas línguas por imposição de alguma norma;
  - c. 2) **Bilinguismo Individual:** neste, o indivíduo aprende outra língua além da primeira língua (materna), por vontade própria;
  - c. 2.1) **PIDGIN (Português Sinalizado):** consiste na utilização de palavras de uma língua com a estrutura de outra língua. Há PIDGIN quando surge o intercâmbio de uma língua com outra.
  - c. 2.2) **Sinais Icônicos:** acontecem quando há a criação de uma palavra nova na Língua de Sinais. Os surdos criam substantivo, verbo ou adjetivo para expressar algo particular.
  - c. 2.3) **Alfabeto Datilológico:** consiste no alfabeto da Língua Portuguesa, mas com a particularidade de estar escrito com as mãos.

## As interfaces

A língua difere da linguagem. Enquanto a língua é única e delimita uma comunidade linguística, a linguagem é um sistema formado por unidades linguísticas que têm significante e significado, promovendo a comunicação entre os indivíduos, representando o mundo. Segundo Saussure (1995, p. 17) “Língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente”.

A linguagem é a aptidão natural de comunicação inerente ao ser humano, que pode acontecer através de palavras, imagens, gestos, sons, cores, expressões corporais e faciais. A linguagem pode ser verbal ou não verbal. A língua, por sua vez, vai além da individualidade, depende de um processo de aprendizado e faz parte do domínio de uma comunidade específica. Assim como o Português (brasileiro) é língua oficial de uma comunidade de pessoas que nasceram no Brasil, a LIBRAS é a língua de uma comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Nem uma nem outra se restringe a uma pessoa, mas, sim, desenvolvem-se no âmbito de uma sociedade.

## Inclusão e educação dos surdos no ambiente escolar

Os estabelecimentos de ensino são responsáveis pela inclusão de acordo com a lei da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei nº 13146/15) que, em seu artigo 27 assegura à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo com a finalidade de proporcionar a ela o máximo desenvolvimento possível em seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Essa

inclusão acontece quando se assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, Lei 13146/15, art. 1º), entre eles, o aprendizado da língua. Observa-se, no entanto, que a falta de qualificação de profissionais é um dos empecilhos para que esse objetivo seja alcançado em sua completude.

A inclusão escolar se refere ao processo de educar o indivíduo com alguma dificuldade de aprendizado, dentro de uma sala de aula do curso regular. A integração desse aluno é uma busca antiga feita por pais, professores e pelo sistema educacional, com consequências que se refletem na vida dos deficientes nela interessados. Antes do advento da lei da Pessoa com Deficiência, a falta de organização das informações interferia negativamente no impacto de ações de inserção social. No período pós lei da Pessoa com Deficiência as escolas devem providenciar os serviços e o apoio de que essas pessoas precisam.

Para Lucídio Bianchetti (1998), as escolas hoje insistem na realização de uma multiplicidade de atividades na tentativa de atender às necessidades individuais dos portadores de deficiência, acreditando que isso pode propiciar a eles o todo desenvolvimento desejado. Há também situações em que escolas preparam atividades para trabalhar com alunos deficientes, mas apenas contornam as dificuldades, sem enfrentar o problema de cada um deles como causa da marginalização.

Segundo Paula Botelho (2002), a educação de surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas, o que é agravado pelo fato de os professores e os alunos surdos não compartilharem uma mesma língua. Observa-se, assim, que o ensino dos surdos se mostra aquém das expectativas que levariam à inclusão. A isso soma-se o fato de surgirem contendas sobre o ensino dos surdos. Historicamente, a população dos surdos era tida pela sociedade como uma aberração porque se acreditava que um surdo não poderia ser alfabetizado e/ou receber educação igual à de uma pessoa considerada “normal” ou ouvinte.

A informação sobre o significado dos termos “surdo”, “deficiente auditivo” e “mudo” não tem grande divulgação pelas Instituições de Ensino, que deveriam ser as primeiras a abraçar por completo todos os parâmetros da lei da Pessoa com Deficiência a elas impostos como obrigação, a fim de proporcionar ao aluno qualidade na educação. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação tem promovido debates que enfatizam a qualidade do ensino voltado para os alunos deficientes de um modo geral e sugere mudança na grade curricular do ensino nos cursos de graduação em licenciatura. Essas medidas atenderiam ao que a lei determina e preveniriam dificuldades como, por exemplo, o modo de avaliação das produções dos alunos deficientes auditivos.

No Brasil, os alunos surdos permaneceram fora das preocupações do sistema educacional até por volta de 2002, ocasião em que a Libras foi

implantada pela Lei 10.436, como sendo a língua oficial dos surdos brasileiros. Apesar desse fato, não havia regulamentação sobre como e por quem ela seria ensinada e também como seria a formação dos profissionais envolvidos na educação dos surdos. Somente em 2005, com a assinatura do Decreto 5.626, torna-se obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

O fato de até 2005 não haver atendimento educacional especializado em Libras gerava uma evasão em massa dos alunos surdos das escolas; ou a escola os mantinha na mesma série sem que obtivessem êxito. Essa prática os levava a se tornarem apenas copistas ou analfabetos funcionais, impedindo-os de desenvolverem atividades letradas. Faz-se necessária uma formação adequada para que os docentes, que atuam na Educação Básica, desenvolvam a construção de saberes e competências fundamentais, de práticas metodológicas para o letramento de alunos surdos.

No Brasil, o direito de crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece o oferecimento obrigatório aos alunos surdos, desde a educação infantil, da Língua Brasileira de Sinais, Libras, como a primeira língua, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda. Sugere-se que a modalidade oral da Língua Portuguesa seja trabalhada fora do espaço escolar.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do surdo significa que os conteúdos escolares devam ser trabalhados por meio dela, e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas através de suas experiências com a língua de sinais (QUADROS, 1997).

O bilinguismo é definido como o uso de duas ou mais línguas, sendo possível afirmar que a maioria das pessoas surdas, que usa a língua de sinais e a língua pátria, pode ser considerada bilíngue (GROSJEAN, 1996). É a língua de sinais que, por ser visual/espacial, desempenha, para elas, o mesmo papel que a língua portuguesa na modalidade oral tem para os ouvintes. Por viverem numa sociedade de maioria ouvinte, as pessoas surdas sofrem influência da língua pátria, ainda que possam ter dificuldades acentuadas na compreensão e no uso da mesma.

A produção oral ou escrita na língua materna, por uma pessoa que não porte deficiência, requer o trabalho com informações de naturezas diversas como, por exemplo, linguística, conhecimento sociocultural e outras, que provocam a inserção desse indivíduo na sociedade brasileira. No caso do surdo, o sucesso de sua inserção social depende essencialmente de sua produção escrita.

## **A importância da formação do professor**

O artigo 62 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) trata da formação de docente do ensino básico ofertada nas instituições de

ensino superior, seja ela pública ou privada, tendo como formação mínima o exercício do magistério. Posteriormente esse artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 3279/99, cujo teor afirma que somente a formação em magistério não é suficiente para atuar na profissão de docente. O professor é visto pela lei como mediador de conhecimento, alguém que dá condições ao aluno para construí-lo:

O professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador ao acesso do aluno ao conhecimento / um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade e seus aportes para compreender o mundo. Um analista crítico da sociedade, portanto que nela intervém com sua atividade profissional (LIBÂNEO, 1999, p. 262).

Assim como Libâneo (1999), Freire (1997, p. 22) também afirma que “[...] ensinar não é transmitir o conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, para a sua construção”. Ambos têm a mesma linha de raciocínio quando se referem ao processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que os alunos também passaram a ser vistos de outra maneira. Antes eles eram considerados seres que chegavam à escola sem conhecimento algum. Hoje são vistos como indivíduos que carregam uma bagagem repleta de conhecimentos. O professor, por sua vez, precisa respeitar e moldar esse conhecimento e criar meios para a produção de outros, conforme Freire:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, mas também de discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com os ensinamentos dos construídos [...] (FREIRE, 1997, p. 33).

É no contexto de constantes transformações que os currículos dos cursos de formação de professores precisam ser atualizados quanto às mudanças que vêm ocorrendo nos espaços escolares. É necessário que a formação de profissionais da educação esteja aberta para as diversidades, disposta a mudar práticas de ensino, de forma que possam ser aprimoradas se que, acima de tudo, haja a preocupação com a qualidade do ensino. Podemos classificar os professores reflexivos como profissionais que se preocupam com a realidade da educação e refletem sobre as possíveis mudanças para solucionar o insucesso da educação. A atitude positiva do professor em relação à dificuldade do aluno no aprendizado vai interferir em suas relações com esse aluno, predispondo-o a agir de maneira também positiva. O melhor resultado da conduta do professor será obtido se ele tiver conhecimento mais aprofundado a respeito das causas que interferem negativamente nas habilidades de seus alunos (BOER, *et al.*, 2010, p. 3).

Segundo Nóvoa (2009), o professor reflexivo é aquele que estuda cada caso como se fosse único em busca de respostas para o insucesso, avalia as práticas docentes; é aquele que desenvolve sua metodologia objetivando atender às expectativas dos discentes, assume compromisso com a sociedade e tem sede de mudança.

O professor, além de intermediador de conhecimentos, também é responsável por promover a socialização e a inclusão no ambiente escolar na perspectiva de uma escola para todos, baseada nas oportunidades de direitos iguais à educação, buscando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O Art. 58 da LDB (9.394/96) define o que é essa educação especial: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O direito a ela também é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Por isso é importante que em sua formação o professor tenha preocupação com desenvolvimento de saberes e competências do sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais.

## **Desafios do ensino da Língua Portuguesa para surdos**

O presente texto tem como foco refletir sobre a formação dos profissionais da área da educação no sentido de possibilitar mudanças no processo educativo que tragam solução ao insucesso do letramento de surdos. Para isso, discutiremos o conceito de letramento estabelecido por Tfouni (1992, 2005) e iremos propor, baseados em saberes construídos na convivência com a comunidade de surdos, práticas docentes e metodologias que busquem atender às necessidades deles quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa, promovendo sua inclusão social.

É necessário esclarecer que a sociedade se baseia fundamentalmente em práticas escritas (TFOUNI, 1994, p. 61), o que significa melhores chances de trabalho e sucesso para quem as domina, marginalizando, por sua vez, aqueles que não têm domínio da escrita. Essa “barreira linguística” (TFOUNI; CARREIRA, 2007, p. 155) seleciona os indivíduos segundo o domínio dos níveis abstratos e complexos da escrita, ou seja, segundo a habilidade que o indivíduo tem de se expressar por meio do raciocínio silogístico.

Existem, portanto, duas maneiras de avaliar o funcionamento discursivo (língua falada ou escrita): a avaliação daquele que se expressa bem por meio da escrita usando adequadamente as regras gramaticais e, portanto, produz um texto descontextualizado; e a avaliação daquele que necessita das informações do contexto social para se expressar, por não dar conta da compreensão e utilização de operações de indução e inferência de maneira abstrata (LURIA, 1977; MONTE-SERRAT, 2010). A situação da escrita dos alunos surdos neste artigo é analisada segundo a última opção, segundo o conceito

de Letramento de Tfouni (1992, 2005), que dá importância ao contexto para o exercício da atividade da escrita (GINZBURG, 1989).

Para Tfouni (1992, p. 26), letramento é uma prática social, um processo sócio-histórico que reúne variados graus de conhecimento da escrita, alinhando, em um continuum, nuances ligadas à habilidade da escrita que vão desde os não-alfabetizados até os alfabetizados que se expressam pelo raciocínio silogístico: a posição que o indivíduo ocupa nesse continuum demonstra seu grau de letramento. Nesse sentido, os saberes e competências dos professores devem estar focados no aprendizado (letramento) do aluno surdo e, não, na alfabetização deste, com repetição automática de estruturas gramaticais. Para atingir essa meta, o professor deve estar atento às circunstâncias do aprendizado, valorizando o contexto social na construção textual do aluno, sendo criativo para atender às suas necessidades oferecendo-lhe os recursos necessários no momento em que a questão da construção da escrita ocorre. Ele deve estar apto a criar as condições necessárias para que o aluno adquira os conhecimentos, as habilidades, os valores culturais e emocionais relacionados à atividade de construção do texto escrito em Língua Portuguesa. O seu conhecimento profissional deve estar voltado para a criação de soluções de avaliação adequadas às diferentes situações enfrentadas no cotidiano do ambiente escolar do surdo, afastando-o dos padrões pedagógicos de certo e errado, que engessam a inserção social (SIGNORINI, 2001).

Os saberes profissionais, para serem bem-sucedidos quanto à sua aplicação, devem ser desenvolvidos levando em conta a cultura pessoal do professor no exercício das suas atividades na escola, de modo que resultem em conhecimentos disciplinares e sistematizados, ou seja, os conhecimentos didáticos e pedagógicos conduzidos pelos programas escolares são somados à experiência de trabalho. A prática da docência no universo escolar, por envolver responsabilidades e por influenciar a formação de pessoas, deve ter como prioridade a conscientização de seu papel formativo e social e, não, as regras pedagógicas do que é considerado certo e errado (SIGNORINI, 2001).

## **As propostas metodológicas e o letramento**

Segundo a teoria da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988) e do Letramento (TFOUNI, 1992, 2005), a estratégia mais adequada na educação dos alunos surdos é a que se desenvolve levando em conta o contexto sócio-histórico em que eles estão inseridos. Esse desafio torna possíveis impactos na qualidade da educação inclusiva, pois as mudanças na educação estão atreladas à compreensão dos efeitos e da eficácia de atitudes dos profissionais da área direcionadas à heterogeneidade dos alunos.

O aluno com surdez, em regra, nasce em uma família de ouvintes que não conhece a Língua Brasileira de Sinais. Há casos em que seus familiares tentam impedi-lo de se comunicar por meio de Libras. Portanto, é muito comum que o primeiro contato do aluno surdo com a Língua Brasileira de Sinais aconteça por ocasião de seu ingresso na escola, o que torna necessária sua imediata inserção em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A aquisição de Língua Portuguesa na modalidade escrita nesse caso deve ser realizada no convívio com a língua como atividade discursiva, e, não, em tarefas descontextualizadas de mera repetição de palavras e frases. O aprendizado dos surdos deve acontecer por meio de textos e músicas que estejam ligados a um contexto, a fim de transmitirem maior compreensão e entendimento de uma mensagem. Mais importante do que a reprodução ou cópia de morfemas que construam palavras é o entendimento daquilo que leram ou escreveram. Dessa forma, o letramento acontece de maneira eficaz.

O professor deve ter como foco não a correção de adequação morfosintática, mas, sim, dos erros gramaticais que possam aparecer na escrita de seu aluno com surdez, trabalhando como um mediador entre o texto e a aprendizagem do aluno na Língua de Sinais, a fim de que este último seja capaz de transpor as ideias para a Língua Portuguesa na sua forma escrita.

Uma das preocupações dos professores de alunos com surdez é a de inseri-los em atividades cada vez mais contextualizadas, a fim de que eles sejam capazes de construir sua escrita com encadeamento lógico em lugar de escreverem palavras e frases isoladas, conforme se ensina normalmente a gramática da Língua Portuguesa. O ensino de regras gramaticais a partir da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa deve ocorrer através de textos e, não, por meio de regras gramaticais a serem seguidas. Exercícios que estimulem o aluno a descobrir num texto quais as regras gramaticais aplicadas e como funciona a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, são meios de fazer intercâmbio entre as duas línguas partindo sempre da Língua de Sinais. O desafio da construção de novos textos constitui um momento de reflexão sobre um texto escrito, situação que leva o educando a formular hipóteses, o que deve ser valorizado.

Fazer com que o aluno surdo compreenda o uso da Língua Portuguesa escrita de maneira efetiva e com bom aproveitamento, a fim de que não se torne um mero repetidor, memorizador e copista de palavras ou frases sem sentido para ele, é o nosso objetivo. Cabe ao professor, em sala de aula, fornecer textos na Língua Portuguesa e incentivá-los a fazer associações entre as duas línguas partindo sempre da língua de sinais. O professor pode estabelecer situações que esclareçam a construção do texto, chamando a atenção dos alunos para os elementos textuais que eles porventura tenham usado.

Outro ponto que pode ser trabalhado é o de fazer associações com outros textos já apresentados em sala de aula, recorrendo a eles sempre que necessário. É muito importante que o professor verifique como está a compreensão do aluno sobre o conteúdo do texto através de perguntas e respostas ou reconto na Língua de Sinais.

A partir da apropriação da Língua de Sinais, o professor pode inserir atividades envolvendo a Língua Portuguesa na sua forma escrita através de bilhetes em que se mesclam desenhos e escrita; ou pode traduzir um conto infantil para Libras oferecendo, ao mesmo tempo, a observação do texto escrito, leitura de frases fazendo associação entre Libras e escrita. Pode ainda apresentar uma lista de compras com desenhos associados a Língua de Sinais.

O mais importante nesse processo é que o aluno faça a aquisição da Língua Portuguesa escrita e entenda a mensagem como um todo, e, não, que somente seja capaz de ler palavra por palavra. Outro aspecto ao qual se deve prestar atenção é a faixa etária do aluno com surdez, seus interesses pessoais, seu conhecimento de mundo, entre outros fatores que podem ser determinantes no processo de escolha do texto de modo a despertar seu interesse em aprender a escrita. Essas são algumas das propostas metodológicas que podem proporcionar o letramento do aluno surdo.

Seguindo essas estratégias, um aluno surdo, que frequenta o segundo ano do Ensino Médio escreveu:

#### *Publicidade Infantil*

*Crianças vários compra qualquer coisa loja produtos crianças não tinha dinheiro para comprar mas sua família presicaeninsa responsabilidade para crianças porque só pensar vontade querer comprar vários todos sua vida tem dinheiro para pagar primeiro aluguel casa, mercado, elerito, remido, roupa etc. Então presica saber crianças importante aprender desenvolver bom muito saber a família futuro não conseguir compra loja ou coisa talvez de poderoso ser pobre a família que também outro programa televisão criança ve assistir gosto apresetar ele chefe empresa para televisão ela quero também compra ou sua mãe falar de explica menina compra não depois por mês ganhar salario assim compro pra ela. todos mundo pessoas algum filho vende pessoas crianças pra comprar de dinheiro darra seu filho porque não etica educação tudo ao mundo mas ten algum politica leis todos pais bebê crianças vender. Faltar respeito sua família presica importante enisar criança por que depois acabar dinheiro não tem como comprar apos que hora muito curioso de ansicio para ca lojas então elapensa do parar melhor calma dar posica dinheiro loza ou mercado comida.*

*Escola ensuida criança desenvolver experimentar e ensinar entender por que pessoas a familia aras ajuda para estudar depois ela não saber coisa aprender.*

Observa-se que há compreensão do conteúdo e que, embora o sintagma se apresente truncado, a ideia principal é transmitida ao leitor. Existe coerência, pois o autor segue o encadeamento lógico da ideia a partir do título e mostra que a família e a escola são responsáveis por ensinar a criança a fazer escolhas.

A primeira frase traz elementos no lugar preconizado pela gramática, com pequenas alterações: “Crianças vários compra qualquer coisa loja produtos crianças não tinha dinheiro para comprar mas sua família presicaeninsa responsabilidade para crianças porque só pensar vontade querer comprar vários todos sua vida tem dinheiro para pagar primeiro aluguel casa, mercado, elerito, remido, roupa etc”. O aluno colocou, na oração principal, o sujeito “crianças”, o verbo “compra”, o objeto “qualquer coisa”, o advérbio “loja produtos”; e as conjunções subordinativas “mas” e “porque” ligando as orações subordinadas, dando encadeamento lógico, de causa e consequência à sua ideia. Embora não haja correção gramatical, não se pode ignorar o fato de que ele transmitiu a sua ideia sobre o tema. Segundo Pinker, ([1994] 2000, p. 186) a escrita, embora seja uma invenção artificial que conecta visão e linguagem, tem um mínimo de lógica. Ao compararmos a escrita do surdo – apresentando esse mínimo de lógica mencionado por Pinker – a qual está fora do modelo proposto pelas regras gramaticais e adotado pelas instituições escolares –, podemos considerar com Signorini (2001 *apud* MONTE-SERRAT, 2013, p. 108), que “as atividades da escrita trazem embutido um trabalho ideológico dos sentidos” acarretando como consequência a falta de visibilidade desses textos.

A explicação desse processo é dada por Signorini (2001, p. 110-112), ao afirmar que o erro e o acerto estão fundados em uma noção de hierarquização que funciona como instrumento de medida, vinculando o desenvolvimento psico-sócio-cognitivo dos indivíduos ao desenvolvimento social, o que caracteriza uma vinculação ideológica entre o desempenho na elaboração de um texto e o desenvolvimento de capacidades individuais. Para a autora (SIGNORINI, 2001, p. 124) o aprendizado deve se ancorar no conceito de prática social, o que desmistifica os “princípios da unicidade, autonomia e intrínseca racionalidade da comunicação escrita”.

## Considerações

A educação, em sentido amplo, significa desenvolvimento e socialização (contexto social e cultural) do indivíduo, baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito mútuo. Pais de alunos com necessidades especiais matriculam seus alunos em cursos regulares por pensar que a inclusão está lá. A escola, porém, reflete princípios ideológicos que adotam valores uniformes para a avaliação do aprendizado, igualando a medida de apreciação

de desempenho dos alunos, tenham eles dificuldade ou não, o que gera marginalização dos alunos surdos, que tratamos neste artigo.

Como solução para esse problema, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1997, p. 62) estimulam que o aluno desenvolva a capacidade de posicionar-se criticamente diante de uma situação e/ou conhecimento, de ter discernimento, saber cooperar em atividades coletivas, a fim de considerarem diferenças individuais e contribuam para o respeito e o desenvolvimento da capacidade de aprendizado de todos que fazem parte do grupo. Além disso, os PCN valorizam a intervenção do professor na aprendizagem dos conteúdos específicos necessários à formação do indivíduo, assumindo o papel de mediador, promovendo a confrontação das respostas, interferindo no pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do pupilo, proporcionando um ambiente de trabalho que o estimule a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias.

As diferenças existentes entre a língua de sinais e a língua portuguesa (oral e escrita), não são obstáculo para que esses objetivos sejam alcançados, desde que o mediador seja melhor qualificado para compreender e criar condições para que o deficiente seja capaz de apreender o conteúdo ensinado. Fizemos algumas sugestões no sentido dessa qualificação, pois acreditamos que a comunidade de surdos necessita de renovação no processo de ensino-aprendizagem para que lhes seja oferecida a alfabetização em Língua Portuguesa como segunda opção de comunicação. Esse aprendizado proporciona maior inserção dos surdos, permitindo até mesmo que façam uso de aplicativos de telefone.

A formação do professor quanto à aquisição de competências para o ensino de Libras na Educação Básica passou a ser objeto de interesse de muitos a partir do momento em que a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente. Essa formação proporciona uma integração parcial do surdo, por se restringir ao grupo de indivíduos que se comunicam em Libras. A nossa proposta de ensino da Língua Portuguesa a partir da Libras se mostra possível, apesar da complexidade desta última, que apresenta características espaciais. Esse desafio faz com que a educação inclusiva saia da sala de aula e tenha como foco a comunidade, proporcionando meios para que os surdos participem de eventos sociais, de redes sociais, enfim, que possam expandir o círculo de amizades e as oportunidades de estudo e emprego, obtendo maior qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes.** In: BIANCHETTI, L. (org.). Um olhar sobre a diferença. São Paulo: Papirus, 1998. p. 21-51.

BOER, A.; PIJL, S.; MINNAERT, A. **Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature,** In International Journal of Inclusive Education, 2010, p. 1-23.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> também em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL. **Lei 13146 de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)

BRASIL. **Secretaria de Ensino Especial/MEC.** Brasília: SEE/MEC, 1997.

CAMPELLO, A. R.; PERLIN, G.; STROBEL, K.; STUMPF, M.; REZENDE, P.; MARQUES, R.; MIRANDA, W. **Carta Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ClfMYM9uRcJ:leneraispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

CARVALHO, P. V. **História dos surdos no mundo.** Editora Surd'Universo: Lisboa, 2007.

CICCONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

EIJI, H. **Congresso de Milão. Cultura Surda**. Disponível em: <http://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

FELIPE, T. A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sina dos centros urbanos brasileiros**. Dissertação de Mestrado, UFPE, PE, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. *In*: PARASNIS, Ila (ed.). **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HONORA, M. **Livro ilustrado de línguas de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LURIA, A. R. **Cognitive Development – its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTE-SERRAT, D. **Letramento e discurso jurídico**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, FFCLRP-USP, 2013. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

MONTE-SERRAT, D.; TFOUNI, L. V. “A dimensão política do sujeito na cadeia discursiva”. *In*: **Cadernos de Linguagem e Sociedade 15 anos**, v. 11, n. 2, SILVA, D. (org.), UnB, p. 32-61, 2010. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/les/article/view/2829>.

NÓVOA, A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÊCHEUX, M., **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (org.), **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, p. 97-134, 2001.

SILVA, V. *et al.* Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997 a, v. 1, p. 105–155.

TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (org.). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Ed. Cortez, p 51-69, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre-Docência, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1992.

TFOUNI, L.; CARREIRA, A. **O sujeito submetido à linguagem**. Revista Investigações da Universidade Federal de Pernambuco, v. 20, n. 2, jul., Pernambuco, 2007.

## TEXTO III

# A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS INDÍGENAS EM 2ª LÍNGUA: analisando textos escritos

*Ianis Gonçalves Pinto*

---

*Riozinho/Cacoal-RO, 08 de fevereiro de 2021.  
(...em tempos de pandemia...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

É com grande satisfação que inicio estas palavras para falar sobre este trabalho, a discussão é sobre a escrita, pois ela nos leva ao debate sobre qual entendimento que queremos saber sobre esse emaranhado de palavras. Visto que, tudo começou na Antiguidade com as pinturas rupestres, sendo diferentes, apenas desenhos, de alguma forma era a expressão da escrita de quem passou por ali, e que desses milhares de anos vem sendo inovada e aperfeiçoada pelo homem. Desde os primórdios a escrita evoluiu muito, inclusive por aqueles que viviam isolados, “os povos indígenas”, os quais não tiveram acesso de frequentar o ensino de maneira adequada e satisfatória, mesmo com a passagem dos jesuítas, isso não foi suficiente para que pudessem ser letrados, pois já existia ali uma cultura predominante e aprendida por eles mesmo. Embora tendo tantos atrasos em relação ao ensino, esses povos ainda puderam se beneficiar de uma cultura que não era do conhecimento de seus ensinamentos pois, para tanto eles que tinham seu próprio vocabulário, é neste propósito que é o meu questionamento. Minha sondagem decorre em entender a escrita dos povos indígenas porque, além da cultura ser diferenciada, existe também o vocabulário diferente do nosso vocabulário, em muitos aspectos, inclusive na língua materna, os indígenas mais velhos não falam e nem entendem a língua portuguesa. Na língua materna dos povos indígenas, o alfabeto é diferente do alfabeto da língua portuguesa, não existem algumas consoantes e vogais, provavelmente seja esse o motivo que a escrita fica comprometida, e aconteça essa dificuldade em escrever as palavras corretas, ou faltam algumas vogais ou consoantes para a completude da palavra. A prática docente exige uma interação para uma percepção do que acontece ao seu redor, neste caso fica evidente que, em momento algum deve-se menosprezar a cultura do

outro, pois, é preciso entender que a realidade desses povos vem de uma realidade particular que talvez muitos desconhecem, enquanto ele vive com outros falares, nós professores também estamos a ingerir outra cultura que não é condizente com a dele. Por isso, é preciso o professor explorar esse campo de convívio e perceber essa dificuldade presente do cotidiano da sala de aula, para que esse sujeito aluno desenvolva capacidade de escrita, possibilitando a formação desse aluno com propriedade e de maneira a contemplar suas tradições, e que em momento algum seja desrespeitado sua cultura, portanto, assim ele terá o domínio de várias possibilidades usuais da língua.

*Versão final*

# A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS INDÍGENAS EM 2ª LÍNGUA: analisando textos escritos

*Ianis Gonçalves Pinto*

---

## **Introdução**

Já se sabe que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil mesmo antes dos portugueses, e sofreram muitas perseguições durante a colonização e ainda sofrem até hoje muitas injustiças.

Quando se fala sobre os povos indígenas imaginamos pessoas abandonadas pelas matas, como o cenário do passado, em algumas etnias indígenas pode existir ainda esse cenário, mas, não é assim em todas as etnias, são pessoas como qualquer outro ser humano, o que existe de mais diferenciados entre índios e não índios é o modo de falar, na maioria das culturas ainda preserva a língua de seus antepassados é o que os diferenciam, e isso se torna pouco mais difícil em relação ao trabalho docente com os povos indígenas, eles preservam em sua cultura a língua materna que é ensinada de pai para filho, na escola, assim sucessivamente, eles têm a língua portuguesa como sendo uma segunda língua de convívio com outros povos para comunicação, trazem para a escola sua fala da oralidade do cotidiano.

Portanto, parte-se da questão relacionada à validade de estudos de uma língua que o aluno ainda não domina completamente, mesmo ao adentrar no ambiente escolar e que acaba a utilizar de forma constante no seu dia a dia, seja pessoal, profissional e recreativo.

Entretanto, será preciso adaptar medidas eficazes incentivando-os em seu dia a dia as duas línguas portuguesa e materna uma como primeira língua e outra como sendo uma segunda língua e não desprestigiando nenhuma delas para que os alunos se adaptem a novos métodos de ensino que se baseiam também na prática educativa, de forma que os alunos sejam incluídos neste novo meio de interação social e assim não terão dificuldades, e terão as mesmas oportunidades assim, iguais a qualquer outro aluno sem ser prejudicado em seu curriculum futuramente, em sua formação escolar.

Devido a essa preocupação esse trabalho foi direcionado para falar da língua portuguesa como sendo uma segunda língua em sala de aula, percebe-se que a maior dificuldade da comunicação encontrada em sala de aula pelos professores não indígenas em relação aos alunos é essa transição da língua

falada. Na problematização foi direcionado o ponto em que os professores precisam trabalhar de maneira intermediária para que consigam desenvolver a língua portuguesa e não fique prejudicado a língua mãe de sua cultura e que não deixe a desejar em sala de aula para os alunos, para o desenvolvimento e crescimento intelectual dos educandos, que é a utilização da língua portuguesa que, de alguma maneira é essencial para fins futuros.

Nos objetivos, gerais e específicos descrevo que, foi pretendido avaliar quais os pontos favoráveis e negativos que existe, e qual o ponto mais difícil do aluno, na dificuldade em relação à língua portuguesa.

Na justificativa, as metodologias e as formas que trabalhará serão condizentes aos conteúdos para o aprendizado que os alunos necessitam. As metodologias foram utilizadas pesquisas de campo, quantitativas descritivas e analíticas.

Na fundamentação teórica foi falado dos variados tipos de conteúdos e também o que diz respeito a estratégias e abordagens distintas sobre a seleção utilização da língua portuguesa como sendo uma segunda língua para alunos indígenas.

## Um pouco dos Povos Indígenas

Para entender um pouco sobre os povos indígenas<sup>20</sup> podemos voltar um pouco no tempo em um passado não muito distante, pois na descoberta do Brasil, já existia aqui no Brasil, povos que o habitavam, e realmente eram eles, “os índios” (GERSEM, 2006):

[...] Entre os milhões de povos nativos que habitavam as terras que hoje chamamos de Brasil desde milhares de anos antes da chegada dos portugueses e as poucas centenas de povos denominados indígenas que atualmente compõem os 0,4% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001, p. 17).

Pode-se perceber que os indígenas são partes importantes e integrantes dessa sociedade omissa que muitas vezes não os respeitaram assim como deveria. Desde o descobrimento do Brasil, os índios sofreram muitas repreensões por partes de uma sociedade com maior poder aquisitivo, então ficaram à mercê da sorte sem poder ter garantias de uma sobrevivência digna, letrada entre outros benefícios assim como outros povos.

Segundo Betty, em seu livro “Vozes da Origem”, não faz muitos anos que os povos Suruí fizeram contato com os brancos. Para Betty (2007, p. 19) “Os Suruí permaneceram isolados na floresta até 1969, quando foi feito

20 Povos indígenas, habitantes que já existiam no Brasil com chegada dos portugueses em 1500.

o primeiro contato pacífico com a FUNAI; alguns dos narradores já teriam trinta, ou mesmo quarenta anos”. Ela descreve em seu livro, contado pelos narradores Suruí, os sofrimentos que eles enfrentaram, expulsados de seu próprio território e de sua própria sobrevivência, relata, também sobre os seus feitos, mitos, lendas, tudo que aconteceu com os povos Paiter Surui.

## Fala e escrita: marcas da oralidade

Percebe-se que, a maior dificuldade encontrada nas escolas indígenas pelos professores em relação aos alunos, está relacionada à dificuldade de organização da escrita.

Portanto, os alunos indígenas têm uma maneira diferente de escrever, pois, na hora que eles vão produzir frases e textos eles não conseguem colocar as palavras em ordem corretas, pois têm dificuldades de relacionar as palavras que estão lendo e/ou ouvindo e quem está comunicando com ele devido ao entendimento da língua portuguesa.

Às vezes eles acabam por escrever nem sempre da mesma maneira que fala, existe uma maneira diferenciada, tem uma desorganização da própria fala, quando também na escrita não existem conjugações verbais, a coesão e a coerência deixa a desejar em relação ao domínio da escrita, conforme Gnerre (1978, p. 46 *apud* BRITO, 2012, p. 123), entretanto, diz que “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais”, na verdade percebe-se que nem sempre quando se utiliza a fala acabam por escrever da mesma maneira, talvez aquela ideia que seria colocada no papel, no final do texto acabar sendo transcendida de outra maneira.

Na visão do autor, nem sempre conseguimos colocar em prática aquele pensamento que estava certo por escrever.

De acordo com a capacidade de visão que a autora complementa:

Em relação às dificuldades trazidas pelas diferentes entre a oralidade e escrita, ao apontarem que muitos problemas encontrados em textos escritos – em um plano microestrutural – se devem a incursão de características de oralidade na escrita: dessa forma, os possíveis erros não seriam considerados erros. (SILVA *apud* FARACO; TEZZA, 1992, p. 267-268).

Portanto, às vezes pode-se constatar que, o nível de fala e escrita dos povos indígenas tem uma diversidade de variação por causa de suas tradicionais línguas materna, que desde o início de sua vida eles só falam sua língua materna, “língua Paiter Suruí”.

Conforme afirma Daniel (2009 *apud* SANTOS, 2006, p. 8):

É sabido que, como resultado do processo de aculturação, os nativos brasileiros tinham pouco acesso à escolarização sem direito ao currículo diferenciado. São raros os indígenas que conseguiram a apropriação da cultura do branco, chegando a adquirir titulação em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Com o advento da educação diferenciada e bilíngue, as escolas indígenas, implantadas de forma acentuada na última década, promoveu-se a formação do indígena pelo próprio indígena, utilizando-se de material didático criado por eles próprios.

Todavia, é preciso ter em mente que, desde os primeiros anos, é importante que a criança se envolva com a leitura e também com a escrita para que posteriormente aprenda a utilizar o idioma padrão em diferentes contextos e em diversas situações de uso.

Cooptando com esse posicionamento, Leite (1997, p. 22) pressupõe que:

[...], sobretudo, nos primeiros anos de contato com os textos [...]", a escola deve propiciar formas de "[...] exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se a partir de uma vivência e do processo que os gera o trabalho criativo como a linguagem a prática da expressão livre.

Por isso, acredita-se que eles tenham grandes dificuldades de relacionar o aprendizado de língua portuguesa ao seu idioma nativo. Talvez seja por que desde muito cedo estes alunos não têm contato direto com a língua portuguesa padrão, e sim só com o idioma nativo/materno, "Suruí", o que possibilita essa grande dificuldade em falar a língua oficial portuguesa (MUNDURUKU, 2009, p. 14-16).

Sabemos que, assim como falante, que as possibilidades de transformação são obrigatórias por uma prática inovadora que precisa caminhar junto e a escola deve orientar-se pelo vetor de que essa variedade da língua constitui-se como elemento essencial para o prosseguimento dos estudos e para o processo de inserção social pleno em toda e qualquer sociedade letrada; muito embora, definam alguns, que a função da escola é apenas a de fazer com o aluno utilize as variedades que domina em seu dia a dia, por isso é importante que nas salas de aula essa clientela atual dessas escolas necessita desse suporte, e isso está relacionado aos níveis de aprendizado. "É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis" (LEITE, 1997, p. 19).

Assim, o domínio da oralidade e da escrita é essencial para qualquer indivíduo, contudo existe uma dificuldade muito grande do domínio da escrita em relação aos alunos indígenas. conforme Santos (2013, p. 7) destaca: "[...] É nesse momento de crise e de novas configurações que surge a possibilidade de as identidades minoritárias serem repensadas", pois, eles não conseguem

relacionar diretamente em língua português com clareza, e sim, primeiro em sua própria língua materna, para entender as palavras, segundo Santos (2013, p. 7), “[...] Basicamente, existe o trabalho de coleta e transcrição, tradução para a língua portuguesa”, os alunos indígenas relaciona-as em sua língua materna para finalmente devolvê-las para a língua portuguesa, então a partir daí conseguem ler, e escrevê-las, portanto, ficam evidentes as dificuldades deles em entender o idioma padrão da língua portuguesa.

Conforme afirma Munduruku (2009, p. 18):

Os índios leem pouco devido ao acesso limitado a traduções para suas línguas tradicionais. Querem ter acesso ao livro e à leitura, mas é preciso ainda desenvolver esse hábito neles, [...] O escritor é otimista e acredita que muita coisa já mudou. “A forma de compreender os povos indígenas evoluiu”, diz: “Está evidente que desejamos participar da vida nacional sem abrir mão de nossa cultura, e embora muitos discordem, vejo a construção de uma nova relação do Brasil com seus povos ancestrais” (grifo meu).

Contudo, é importante enfatizar o que o autor afirma a respeito de não deixar de lado sua língua materna seu idioma nativo, isso é muito importante para a cultura dos povos indígenas, mas por outro lado precisamos entender que o domínio da leitura pode trazer maior habilidade e capacidade de articulação comunicativa, tanto na oralidade quanto na escrita.

Segundo Osakabe, (1982, p. 154-155), conforme citado por Brito (2012, p. 123), no mesmo sentido, defende que “do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta”. Por mais que os professores trabalhem de maneira produtiva não conseguem chegar a um denominador eficaz em relação à tarefa de fazer com que o aluno domine o padrão da língua.

Logo, segundo Couto (2013, p. 107) “[...] É preciso deixar o aluno expressar-se, expor suas opiniões, sua visão; o que, conseqüentemente, poderá lhe possibilitar a ampliação de sua visão de mundo e de sua consciência crítica”. Para que possa ser também agente no processo de construção de suas formas de conhecimento. Desse modo, além da variedade padrão, devem ser levadas em consideração por parte do professor as outras manifestações do idioma materno para que o aluno não deixar seu idioma materno esquecido.

Esse posicionamento levou à constatação de que havia a necessidade de as duas línguas serem trabalhadas a partir de situações do uso, considerando-se os graus de formalidade, em suas formas faladas e/ ou escritas.

O professor, portanto, deve entender segundo Perini (2000, p. 36) basicamente que:

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior da população nunca chega a dominá-la adequadamente (grifo meu).

Assim, é praticamente impossível definir uma língua em termos únicos de estrutura e construção. Segundo Perini (2000), a língua que aprendemos com nossos pais, avós, nossos familiares é uma e a outra é uma língua oficialmente aceita em sua manifestação escrita, principalmente, e em contexto mais formais.

Esta última se constitui de regras, uma escrita privilegiada que denominamos de “padrão”, porque estabelece uma uniformidade para suprir a ausência dos interlocutores discursivos. Contudo, em sua maior parte, utilizamos variações do idioma em a presença desses interlocutores atenua os graus de incompreensão que possam surgir. Assim, complementa Perini (2000), há uma variedade oficial e outra popular, segmentada em suas várias possibilidades culturais, etárias e de graus de instrução.

É por isso, que os conceitos de certo e de errado, em relação à utilização de uma língua, devem levar em consideração, essencialmente; as situações em que o discurso se realiza, bem como os papéis assumidos por seus interlocutores.

Portanto, ressalta Couto (2013, p. 109):

[...] o ensino de língua materna deve superar ainda muitas barreiras, o professor como mediador entre a língua e o aluno deverá ter a perspicácia e os conhecimentos teóricos e práticos suficientes para perpassar todas essas dificuldades [...] que o ensino da língua portuguesa valorize a língua como mecanismo de interação social.

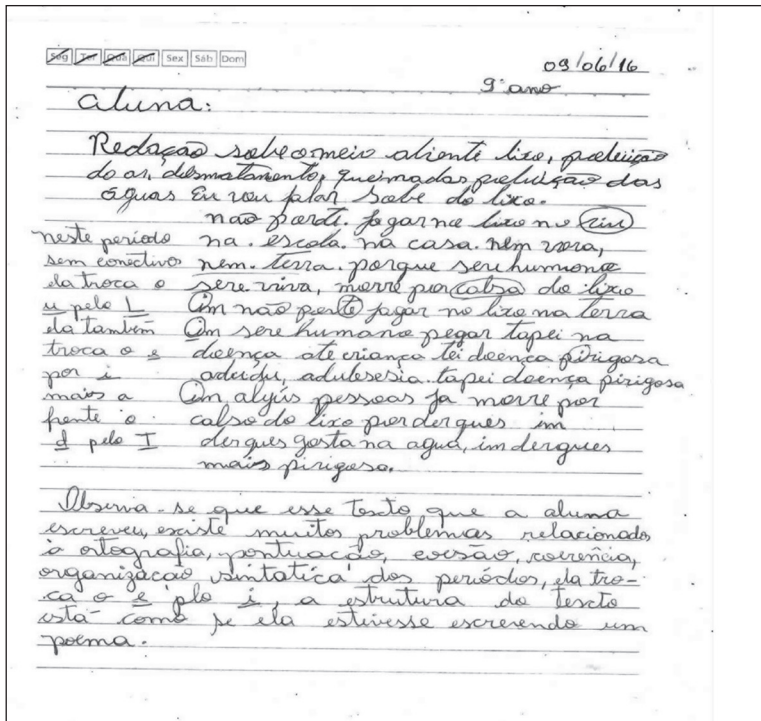
Aqui o professor precisa valorizar a existência das variedades da língua, ao contrário o professor termina por impossibilitar as condições para que o aluno domine essas variedades e delas faça uso como instrumento de expressão; disso decorre o fato de que “[...] na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave” (POSSENTI, 1997, p. 56).

Desse modo, grande parte da sociedade termina por não aprender a utilizar a língua padrão e assim continuam a utilizar a língua materna em todas as suas reais dimensões e contextos, o que, quase sempre; a leva a ter diminuídas as chances de utilização plena e de forma participativa.

## As produções

Foram coletados e analisados textos produzidos por alunos indígenas suruí do ensino fundamental de duas escolas estaduais terras Sete de Setembro indígenas no município de Cacoal – RO.

Figura 1 – Texto 01 / 9º Ano do Ensino Fundamental

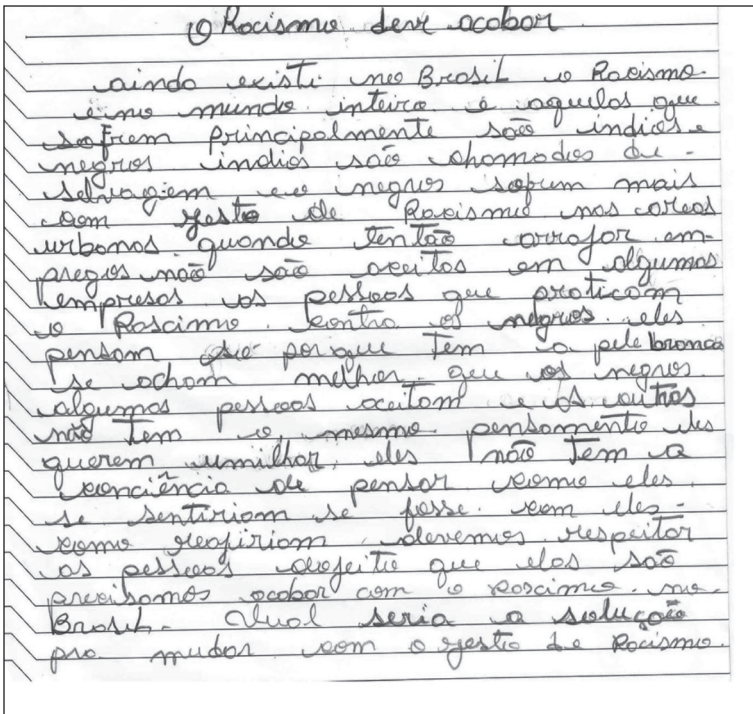


Em todos os textos constatamos “erros” conforme a gramática normativa, como estrutura, pontuação, ortografia, acentuação gráfica, troca de vogais, consoantes por outras e entre outros itens, tendo como o objetivo desta pesquisa, atender algumas particularidades e inclusive as marcas da oralidade, com as quais busco nesta análise.

Observa-se que o texto 01, é de produção de um estudante do 9º ano. Observando o campo ortográfico e sintático, temos como marca da oralidade na escrita, o aluno começa o texto de maneira não satisfatória, à desorganização estrutural do texto, não existe uma organização no início dos parágrafos, começa quase no meio da folha, não tem uma literalidade definida, o aluno troca algumas letras, como a palavra **riu** o, **o** pelo **u**, mais a frente ele escreve a palavra **calsa**, escrita com **l**, portanto deveria ter escrito com **u**, também

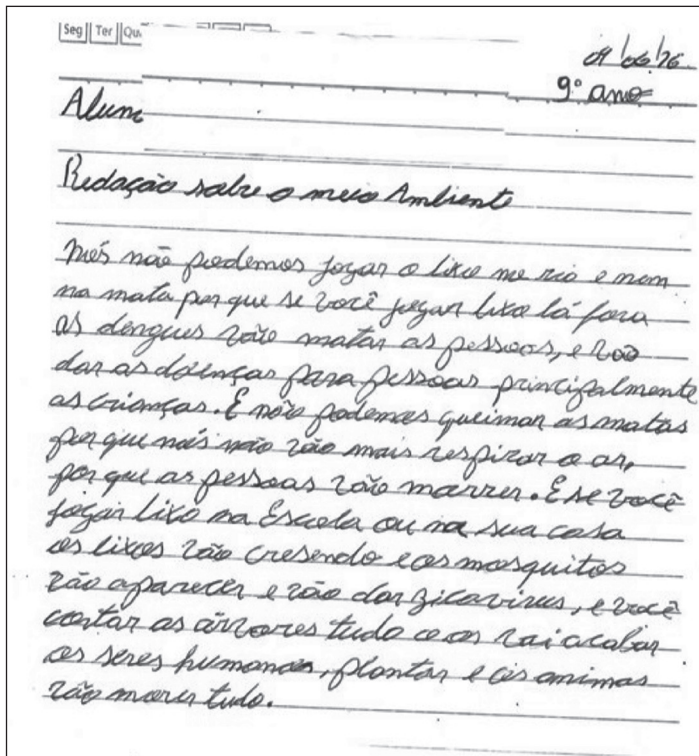
na preposição **em**, coloca **im**, começa escrevendo de forma aleatória, nestas construções, percebe que há dificuldades para conjugar os verbos, não existem coesões e pontuações adequadas entre as palavras, o aluno não consegue deixar os períodos conexos entre si, em todo o texto não existe nenhuma vírgula e sim pontos finais, onde não poderia existir.

Figura 2 – Texto 02 / 9º Ano do Ensino Fundamental



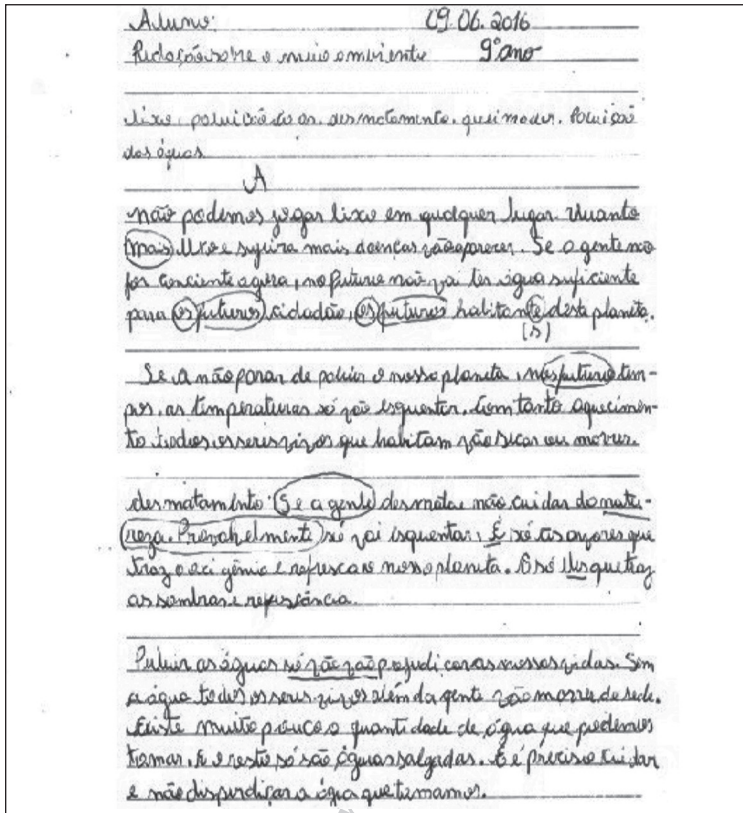
Já no seguinte texto, aluno inicia com letra minúscula, no meio do texto ele escreve a palavra “**racismo**”, em vez de destacar essa palavra com aspas dando ênfase, percebe-se que ele entende que é necessário escrever com o início da letra maiúscula, entre outras fica visível a recorrência e o uso de palavras que estão com letras maiúsculas no corpo do texto, o aluno escreve a palavra “**índios**”, sem acento no “**i**”, escreve a palavra “**humilhar**”, “**umilhar**”, também escreve a palavra “**consciência**”, “**conciência**” sem o **s**, do mesmo jeito que ele começa termina o texto sem parágrafos, sem o uso de vírgulas no texto, ele coloca ponto final, mas acaba ficando um texto sem estrutura, e desorganizado, a estrutura sintática fica comprometida.

Figura 3 – Texto 03 / 9º Ano do Ensino Fundamental



No texto 03, é muito parecido com o texto 01, só que neste texto o aluno começa sem nenhuma estrutura de parágrafo, na segunda linha quando ele fala sobre o mosquito da dengue, não especifica em qual sentido que o mosquito pode matar isso pode levar as pessoas pensar em outro contexto diferenciado acaba gerando uma ambiguidade, mais a frente comete outro equívoco, letra maiúscula, no meio do texto sem necessidade, escreve a palavra “**crecendo**” sem o “c”, fica evidente as marcas da oralidade persiste, logo mais escreve assim, “**jogar lixo na Escola ou na sua casa os lixos vão crecendo e os mosquitos vão aparecer e vão dar zicavirus**”, aqui fica evidente que é como se os mosquitos iriam ficar muito grande, ele poderia ter dito iriam se proliferar, e vão dar Zica vírus, e como fosse ao sentido de produzir algo, e não no sentido reprodução do mosquito, percebe-se que o desvio da norma culta, mas seu cotidiano eles reproduz essa fala, pois traz para a escrita, marcas da oralidade do seu dia a dia não existe uma organização textual.

Figura 4 – Texto 04 / 9º Ano do Ensino Fundamental.



No texto 03, nota-se também que ele foge às regras ortográficas, existe uma desconexão entre as palavras, entre parágrafos, o aluno não consegue estruturar uma coerência adequada à escrita fica de maneira aleatória, as vírgulas ficam a desejar, existem muitas palavras repetidas, ele não atribui o termo pessoas do discurso como “nós” percebe-se que há uma quebra do período “natureza”.

Nota-se que não faz o uso de pontuação e continua com letra maiúscula no meio da frase, na verdade ele deveria ter colocado uma vírgula e continuado a escrever, porem logo existe também não existe coesão, logo mais à frente o aluno coloca uma vírgula, mas neste momento acaba cometendo um equívoco, após a vírgula começa com letra “E” maiúscula tendo o sentido de um verbo, na última frase ele repete novamente a mesma frase só troca alguns termos ou palavras por outras, mesmo assim existe ponto e continua com letra maiúscula “E” e acabam fazendo confusão com o pronome “eles”, E eles que traz as sombras e refrescâncias, o aluno deveria ter colocado o pronome feminino “ELAS”, pois ele está falando é das arvores, então acaba

cometendo um erro de concordância. Sendo assim, aqui se percebe que, as marcas da oralidade estão presentes em diversas partes do discurso do aluno, pois em seu dia a dia nas salas de aula eles às vezes usam esses termos trocando o pronome **eles** por **elas**, ou vice e versa.

## Considerações

Em suma, o ensino tanto de língua materna quanto de língua portuguesa é importante, mas ainda deve superar muitas barreiras, como mediador o professor deverá envolver o aluno em uma perspicácia de conhecimentos práticos para perpassar todas essas dificuldades, em sua vida escolar.

Espera-se, na verdade que seja valorizado o ensino de língua portuguesa sendo uma segunda língua como mecanismo de interação social, pois assim formar-se-á uma sociedade participativa e consciente é necessário.

No atual cenário de ensino encontramos essa deficiência daqueles que necessitam de mais atenção quando o assunto é língua portuguesa, não desmerecendo no contexto social a língua materna de cada povo, pois existe esta necessidade de adequação ao uso e um domínio maior em relação à língua portuguesa.

Quando o aluno deixar a educação básica e prosseguir em outros estudos subsequentes, necessariamente devesse está capaz e habilitado para usar sua formação em seu benefício próprio e estando seguro do uso adequado da língua portuguesa, como uma segunda língua, portanto para conseguir usar essa modalidade padrão de usos e regras adequadas, pois o propósito desse trabalho é informar e ampliar ainda mais as possibilidades de comunicação e interação social pelo desenvolvimento de habilidades e competências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. vol. 1, Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

COUTO, Regiani Leal Dalla Martha. O ensino de língua portuguesa: da gramática normativa à compreensão linguística. *In*: SANTOS, Carlos Alberto Suniga dos (org.). **Leitura e escrita na escola** (realidades e possibilidades). Rolim de Moura; RO: D'PRESS Editora e Gráfica, 2013. p. 101-110.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 4. São Paulo: Ática, 1997.

GERSEM, Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização e Diversidade. s/d.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACED/Museu Nacional, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. (5. reimpr.), São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*.: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 4. São Paulo: Ática, 1997.

MINDLIN, Betty. **Vozes da origem.** [seleção e organização] Betty Mindlin e Narradores Suruí. tradução e transcrição das gravações Antonio Ipokará... [et al.]; narradores Suruí Dikboba... [et al.]. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MUNDURUKU. Daniel. **Meu vô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas; SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Em terra de surdos-mudos – (Um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Gramática e política. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Luciana Pereira da. Práticas textual em língua portuguesa / Luciana Pereira da Silva. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO IV

# CANTAR PARA APRENDER: a canção e o ensino de língua espanhola

*Solano da Silva Guerreiro  
Jorge Luís de Freitas Lima  
Maiara Barros de Assis*

---

*Benjamim Constant-AM, 28 de fevereiro de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

É comum a circulação, entre professores da educação básica, de discursos em que são levantados obstáculos consideráveis que permeiam o processo ensino-aprendizagem quando se discute de ensino de língua estrangeira. Segundo alguns desses discursos, muitas são as dificuldades a serem superadas: a falta de material didático, a carga horária insuficiente, a dificuldade de promoção de formação continuada, além do desinteresse dos alunos nas aulas de língua estrangeira, no caso específico desse trabalho, da língua espanhola. Embora os demais fatores elencados tenham implicação direta no processo ensino aprendizagem, elegemos o desinteresse dos alunos como o elemento para o qual as ações desenvolvidas pelo projeto didático-pedagógico ora apresentado foram direcionadas. Pensar no modo como acontecem as atividades em sala de aula nos remete ao momento crucial para o sucesso ou não do alcance dos objetivos elaborados para a construção do conhecimento em sala de aula: a relação professor – aluno. É no construto dessa relação que se fundamenta a ambientação para que se processe o aprimoramento do intelecto discente. A forma como essa relação é construída implica diretamente na produtividade que exige do professor, como mediador do processo, dinamismo e muita versatilidade, respaldados por um planejamento adequado à realidade de ensino que proponha metodologias alternativas e diferenciadas que oportunizem um aprendizado significativo para os alunos, com o desenvolvimento de atividades que fascinem os alunos e os faça apreciar os conteúdos naturalmente (SANTOS, 2001). Nessa perspectiva, a utilização dos gêneros textuais tem se apresentado como uma alternativa promissora para o ensino de línguas. O uso do gênero canção como recurso didático é o tom que permeia ao texto será lido a seguir, cujo propósito é promover a reflexão sobre as muitas possibilidades que o uso desse recurso didático proporciona, principalmente para a realização de atividades que estimulem o uso da oralidade em sala de aula,

bem como a produção escrita, principalmente quando combinado com outros gêneros, a exemplo da paródia. Sugerimos alguns toques que podem subsidiar as suas reflexões a partir da leitura do texto: ofereçam canções as mais diversas; permitam aos alunos cantar as canções trabalhadas, despertando-os para as relações entre a letra, a sonoridade, o ritmo e a melodia; utilizem o movimento do corpo como forma de interagir com a canção; estimulem a construção do senso crítico nos alunos convidando-os a discutir sobre os temas abordados pelas canções de modo que eles possam estabelecer o diálogo com o seu modo de vida; estimulem a criatividade por meio do refazer, do reconstruir a canção com o uso de outro gêneros; vivenciem junto com os alunos as diferentes sensações que a criatividade pode proporcionar em sala de aula como resultantes de um processo realizado com alegria, descontração e muito aprendizado. Afinal, como diz o adágio: “quem canta, os males espanta”, e acrescento: pode aprender também!

*“Despacito  
Quiero respirar tu cuello despacito  
Deja que te diga cosas al oído  
Para que te acuerdes si no estás conmigo  
Despacito”*

(Luis Fonsi/Erika Ender)

# CANTAR PARA APRENDER: a canção e o ensino de língua espanhola

DOI: 10.24824/978652511008.0.87-112

*Solano da Silva Guerreiro*  
*Jorge Luís de Freitas Lima*  
*Maiara Barros de Assis*

---

## Palavras iniciais...

O presente texto foi desenvolvido a partir dos resultados obtidos por meio da realização de um projeto didático-pedagógico, com o objetivo de estimular a prática da oralidade e da escrita em língua espanhola em sala de aula com a utilização do gênero canção como recurso didático, em decorrência de dificuldades apresentadas na fase diagnóstica do projeto, por alguns alunos no que se refere à escrita e pronúncia em língua espanhola.

Com base no que foi trabalhado, percebeu-se que mesmo com as intervenções, o problema persistia em alguns casos e que só se poderá sanar de maneira gradual e dependendo dos esforços do professor regente e dos alunos que ali estudavam.

Para o desenvolvimento do projeto optou-se por utilizar como recurso didático o gênero textual canção pelo fato de ele viabilizar inúmeras possibilidades de envolver os alunos e de instigá-los fazer uso na prática da oralidade e da escrita na língua alvo com abordagens diferenciadas. Assim, o trabalho de produção em sala envolvendo a oralidade e escrita, tendo como base o uso de canções apresentou-se como uma forma diferenciada em lidar com o ensino de língua espanhola que se mostrou satisfatória ao se considerar não somente a participação dos alunos durante a aula, mas também o interesse deles em realizar as atividades com certo entusiasmo, a exemplo da atividade de produção de paródias, que tinham como motivação para as produções, as canções trabalhadas.

Além disso, para embasamento teórico do projeto didático-pedagógico, realizou-se a pesquisa bibliográfica fundamentada nos seguintes teóricos e autores: Besalú (2002), Cassany (2005), Fernández (2012), entre outros. A aplicação do projeto ocorreu nas aulas de Língua Espanhola, na turma do 7º ano, turma A, na Escola Municipal Cosme Jean, localizada no município de Benjamin Constant, Amazonas. Realizaram-se quatro intervenções utilizando a teoria de aprendizagem o interacionismo e a abordagem intercultural.

Percebeu-se que, alguns alunos ainda não haviam despertado a compreensão da diferença dos ritmos ou o interesse pelas músicas em língua

espanhola, e no quanto isso os ajudaria com relação à oralidade. Já na atividade de compreensão escrita, os alunos tiveram acesso à letra da canção trabalhada e a preencheram com as palavras que faltavam. No trabalho com a produção textual, os alunos se reuniram em grupo e fizeram cada grupo uma paródia.

## **A canção: um recurso para o ensino**

A língua espanhola no Brasil é ensinada, na maioria das escolas, como língua estrangeira – LE e o ensino dessa língua se torna ainda mais relevante nos estados que têm (fazem) fronteira com outros países falantes desse idioma. Para que o ensino da língua espanhola seja significativo para os alunos, é importante que se faça uso dos mais variados recursos para o ensino de línguas, e a canção se apresenta como um deles.

Como há diferentes posicionamentos conceituais a respeito da canção, nesse estudo adotamos a concepção de Costa (2003, p. 21) segundo a qual canção é um “gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a sua materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena de transformá-lo em um outro gênero [...]”. Sobre a importância da canção para o processo ensino aprendizagem, destacam-se algumas considerações sobre uma dessas ‘materialidades’ mencionadas: “A música como sempre, esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação” (FARIAS, 2001 *apud* SOUZA, 2012, p. 549).

Além disso, “A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, na qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência” (FARIAS, 2001 *apud* SOUZA, 2012, p. 549).

Em qualquer canção, pode-se notar, pela própria natureza poética da construção, a liberdade de uso da língua, motivo pelo qual elas geralmente são carregadas de construções incomuns, diferente de outros textos. A caracterização como um gênero híbrido em que se interlaçam a letra e a sua execução é ritmada por algum instrumento, torna-se algo instigante e atraente para os alunos. As preferências são variadas, mas todos gostam de ouvir canções pelo fato de elas despertarem diferentes sensações. Daí a relevância de se considerar o ‘caráter intersemiótico da canção’. Nesse sentido, o professor pode utilizá-la como recurso e explorar os diferentes tipos de relações entre letra e música.

A música tonifica, exalta, alivia. Num animado murmúrio geral liberta-se a timidez as frustrações que é levado pela corrente musical, o participante deixa-se invadir por extraordinárias sensações corporais. A música faz

com que se esqueça um pouco o corpo e as suas fraquezas, com que se purifica pela beleza um gesto em particular, participando ao máximo da aula (PALVOVIC, 1987, p. 38).

Para uso desse recurso, no entanto, é fundamental que o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, tenha o conhecimento mínimo necessário sobre a canção e sua utilização como recurso didático, uma vez que esse uso não se limita ao simples fato da escolha da canção, pois[...] a seleção e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras não conforma uma atividade tão simples, pois requer do professor, assim como a prática docente, a mobilização de suas competências mínimas (FILHO, 1999, p. 18 *apud* RODRIGUES, 2017, p. 51).

Sob essa perspectiva, para que possa fazer uso da canção como recurso, o professor deve tomar o cuidado de se preparar para fazê-lo com propriedade para não tornar a utilização dele, em sala de aula, como um pretexto para preenchimento de tempo, sem objetivos estabelecidos previamente.

[...] ao usar a canção, o professor deve reconhecer sua integridade enquanto gênero autônomo. Isso implica levar em conta a dimensão melódica da mesma e todos os riscos que isso acarreta, um dos quais é a transformação da aula em um espaço de lazer, mais do que um espaço de aprendizado. Esse reconhecimento deve também se harmonizar com uma consciência clara dos objetivos do trabalho com a canção em sala de aula (COSTA, 2010 *apud* MARTINS, 2013, p. 09).

Sendo assim, é imprescindível que a canção seja bem explorada e que se tenha em mente quais aspectos dela são relevantes para o trabalho com a língua estrangeira em sala de aula, conforme o posicionamento de Costa (2010 *apud* MARTINS, 2013, p. 09):

A nosso ver, este deve ser o de proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a interação pluridimensional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor – cantor – personagens – melodia – ouvinte genérico – ouvinte individual etc.).

É possível obter uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, quando eles são sensibilizados para a utilização das canções como forma de expressão, e sejam estimulados para o uso do sentido de audição para perceber as peculiaridades resultantes da relação letra/música. As atividades realizadas nesse sentido muitas vezes podem despertar a atenção dos alunos para outros

aspectos que extrapolam os limites da percepção ampliando o interesse deles, por exemplo, para a mensagem que o cantor e ou o compositor quer(em) passar; relacionar o arranjo musical à intenção do eu-lírico na canção; contextualizar a canção e relacioná-la com situações do cotidiano. Daí a relevância de o professor estar preparado para utilizar adequadamente esse recurso, a começar pelo planejamento cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas.

Assim, para se fazer uso adequado desse gênero em sala de aula é preciso sensibilidade e um ponto de vista crítico com relação ao contexto musical em que as canções utilizadas se inserem, para não perder o foco e o objetivo da aula comprometendo o processo de ensino e a aprendizagem.

Outra possibilidade muito oportuna é utilizar o recurso como instrumento para ampliar a compreensão dos alunos sobre a relação entre a canção e a cultura, entendida aqui como “o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo” (PARRAQUETT, 2001, p. 17), afinal a relação entre as duas é muito marcante, pois se manifesta na forma como o povo se identifica pela suas diferentes formas de dizer (TROCHE, 2004).

Além disso, a música, como uma das ‘materialidades’ formadoras da canção pode contribuir para o desenvolvimento da expressividade.

*La música es un magnífico estímulo para la expresión. A partir de una canción romántica o de baile, se puede pedir a los alumnos que expliquen, oralmente o por escrito, varias cosas: las sensaciones que les sugiere, cómo es el músico imaginario que toca la canción, dónde se puede bailar, ponerle letra, etc. O también se puede pedir a los más pequeños que la canten, la bailen o la dibujen. Hay metodologías de aprendizaje de lenguas (Suggestopedia) que utilizan la música para animar el trabajo en grupo o simplemente como música de fondo (CASSANY, 2003, p. 126).*

A música mostra-se instigante no ensino de língua estrangeira, pois torna viável inúmeras possibilidades de se trabalhar tanto a oralidade quanto a escrita, pois contribui, pela sua execução, para a instalação de um ambiente agradável em sala de aula, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma forma diferenciada de ensino que cativa a atenção dos alunos por tornar a aula diversificada e estimulante.

## **Gênero textual em sala de aula**

Os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano e fazem parte de atividades de comunicação, relacionam-se a práticas sociais, e têm o seu uso relacionado aos propósitos definidos pelos usuários da língua em situações comunicativas. Para a efetivação da relação entre gênero e situação comunicativa, o

falante faz as adequações dos gêneros em conformidade com a situação comunicativa em que se colocam os envolvidos no processo comunicativo, por isso “[...] gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos devido que vão sendo adaptados às situações sócio comunicativas [...]” (CRISTÓVÃO, 2006, p. 1).

Os gêneros textuais estão presentes nas mais diversas situações de comunicação existentes. A adequação dos gêneros está, pois, diretamente relacionada à intencionalidade discursiva do falante, quando ele usa a língua em contexto comunicativo.

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva (BAKHTIN, 2003 *apud* MARTINS, 2013, p. 08).

Diante disso, compreende-se que as formas dos gêneros textuais são variáveis para que seja possível ao usuário da língua moldar o discurso, e por isso, poder se utilizar um ou mais gêneros, dependendo da necessidade do que se quer enunciar durante a comunicação, ou melhor, durante a construção do discurso. Para Marcuschi (2008), não há comunicação que seja realizada sem que para isso não se utilize de algum gênero. Seja ela escrita ou falada, a comunicação ocorre por meio de gêneros. Donde se depreende que:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada que fizermos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Quando se fala no modo com o ensino de língua estrangeira tem acontecido nas escolas públicas no Brasil, na Educação Básica prática, muitos pontos têm sido objeto de constantes questionamentos, mas principalmente os marcos regulatórios têm sido alvo de críticas, a exemplo do que se visualiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Médio, segundo o qual

[...] lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as escolas de Línguas estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 24).

Essas críticas surgiram principalmente em reação a um modelo de ensino de língua estrangeira que centralizava o ensino ao estudo de tópicos gramaticais centralizados na escrita em detrimento da prática da oralidade, fundamentando-se pela prática da memorização de regras. Essa forma fragmentada de ensino comprometia a qualidade do processo de aprendizagem.

Na busca de alternativa que minimizassem a defasagem de aprendizagem na língua estrangeira a proposta da utilização dos gêneros textuais no ensino de língua estrangeira, que podem ser encontrada em vasta literatura pertinente ao tema, a exemplo da ponderação de Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) segundo a qual “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”. O que nos remete às atividades de produção escrita em língua estrangeira que exige do estudante o domínio de outras habilidades linguísticas sobre a língua estrangeira quando de sua utilização.

[...] la destreza de la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas, de manera que el hecho de confinar su práctica a los “deberes extraescolares” o a las tareas individuales de fuera del aula no responde a ninguna razón didáctica fundamentada, sino a unas determinadas concepciones pedagógicas, definitivamente revisables (CASSANY, 2005, p. 14).

Um conhecimento tem relevância em nossas vidas se houver uma significação e um objetivo para o aprendizado dele, sem isso, o aluno pode até lembrar do assunto, mas não conhecerá a fundo o conteúdo aprendido.

Isso pode facilmente ser constatado se considerarmos uma das formas muito presentes nas aulas de língua estrangeira que é a utilização da memorização como forma de ‘aprender’ conteúdos ensinados. Não se pode negar que para alguns alunos, o processo de memorização funcione, principalmente nas situações de ‘estudar para a prova’, mas depois daquele momento, a relação que deveria ser construída pelo aluno do conteúdo memorizado com as práticas sociais em que ele precisaria fazer uso dele, acaba por não acontecer.

Retomamos, assim, uma das discussões que há muito circula o ambiente escolar: a importância de disseminar que o aprendizado em sala de aula deve ser utilizado para além da realização de provas, e incluímos nesse rol os vestibulares. Por isso é necessário que o professor busque meios para tornar a aprendizagem mais significativa, cujos resultados do processo extrapolem os limites da escola.

Ainda com relação a prática de escrita, Madrazo (2008 *apud* FERNÁNDEZ, 2012, p. 10) afirma que: “[...] as práticas de escrita normalmente realizadas no âmbito acadêmico, no pessoal e no social, poucas vezes são associadas ao prazer em si, ou seja, com frequência escrevemos apenas por obrigação”. Salvo a exceção nas mídias sociais, os alunos só escrevem para realizar uma tarefa, ou escrever uma redação, ou ainda, para responder a uma questão daquelas

que sugerem que ele crie um texto utilizando algo relacionado à gramática para verificar se o mesmo sabe utilizar o vocabulário estudado em seus textos.

Nesse sentido, Fernández (2012, p. 189) afirma que, “[...] as atividades de produção escrita, se fundamentadas em necessidades reais de comunicação, pautadas em propostas criativas e com sentido, contribuem para a consolidação de diversos conhecimentos e para formação dos sujeitos”.

Sob essa perspectiva, o que for ensinado só fará sentido para o aluno a partir da percepção dele de que o uso desse conhecimento para além do ambiente escolar, possibilitando-lhe fazer uso desse conhecimento quando as diferentes práticas sociais o exigirem.

## **A oralidade e o ensino de língua espanhola**

Como a discussão apresentada tem como ponto de convergência o uso da canção como recurso didático no ensino de língua estrangeira e, levando-se em conta a dicotomia ‘das materialidades’ que a constitui (música e letra), não se pode desconsiderá-la como uma aliada no desenvolvimento da prática da oralidade em sala de aula. Necessário se faz, pois, situar, mesmo que de forma sintética, a relevância dela do trabalho com a oralidade nesse contexto.

Conforme Brasil (2001, p. 43), “A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece”. Como o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo e sua influência tem se ampliado, principalmente pelos fortalecimentos das comunidades latinas no Estados Unidos da América, a relevância de se aprender a língua espanhola tem se tornado alvo de grande interesse no contexto globalizado, o que tem atraído o interesse de um número considerado de procura pelo seu aprendizado. Um dos grandes desafios, portanto, é o domínio da fluência da oralidade na língua.

Nesse sentido, BRASIL (1998, p. 39) explicitam que:

[...] a linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas [...], ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala.

Um dos recursos muito utilizados em situações comunicativas envolvendo falantes de línguas diferentes é a utilização de gestos, o que pode, em algumas situações, suprir algumas lacunas da ausência de domínio de ambas as línguas. Mas em relação ao ensino de língua estrangeira, esse uso torna-se inviável, pois ambos os atores da atividade comunicativa estão em processo de aprendizagem

da língua estrangeira. Daí a importância de se estimular o uso da oralidade na língua estudada, considerando-se as divergências de pronúncia como forma de estímulo para se chegar à pronúncia desejada. O importante é estimular o uso da oralidade, sem as críticas costumeiras pelos equívocos cometidos na pronúncia, que muitas vezes chegar à ridicularização do aluno pelo professor e acabam comprometendo o interesse do aluno pelo aprendizado da língua. Explorar a mudança de significado que algumas palavras em língua espanhola sofrem dependendo do modo como são pronunciadas, é uma alternativa para estimular a “repronúncia”. O importante é que todo o processo avaliativo relacionado à prática da oralidade aconteça de forma coerente e significativa para o aluno.

*Cualquier actividad de expresión oral puede ser evaluada y debe serlo de alguna manera. Tal vez en algunos ejercicios nos fijaremos sólo en los errores más importantes que comete el alumno para corregirlos. En otras ocasiones, en cambio, intentaremos hacer un juicio global de su capacidad expresiva. Las actividades de evaluación de la expresión que se utilizan en las pruebas estándar de lengua no se diferencian excesivamente de los ejercicios habituales de clase (CASSANY, 2003, p. 185).*

Assim o professor não deve medir esforços no sentido de evidenciar os desvios de pronúncia e mostrar ao aluno que o cometeu a importância de adequação da pronúncia, sob pena de comprometer a clareza de seus propósitos comunicativos. Mas para isso deve-se encontrar uma maneira de o fazê-lo sem constrangimentos ao aluno. Agindo assim o professor não intimidará o educando, pelo contrário, o ajudará a melhorar e a buscar conhecer mais a língua estrangeira sem medos ou traumas.

O uso da canção, nesse sentido, é muito significativo para estimular o desenvolvimento da oralidade no ensino de língua estrangeira, uma vez que as pessoas têm muita facilidade para guardar na memória as letras das canções em línguas estrangeiras, mesmo sem conhecer a outra língua (MURPHEY, 1992).

## **Aspectos metodológicos**

Para a aplicação do projeto didático-pedagógico que culminou com a produção desse texto realizou-se pesquisa bibliográfica para a produção do referencial teórico.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas

bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50).

Utilizaram-se, para tanto, livros e artigos científicos sobre o tema desenvolvido no projeto.

As atividades realizadas durante a execução do projeto aconteceram numa abordagem interacionista, segundo a qual:

O aluno, sob a perspectiva interacionista, não é mais visto como um ser passivo ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, o professor e o aluno terão a possibilidade de construir conhecimentos a partir da interação no ambiente escolar, isso dá ao educando a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias e entendimento sobre determinado conteúdo exposto pelo professor, despertando no aprendiz compreender a importância de construir seus conhecimentos por meio da interação mediada pelo educador.

Além da abordagem interacionista, também, utilizou-se a abordagem baseada em competências, que segundo Leffa (2007, p. 25):

Parte do princípio de que a linguagem usada numa determinada situação é relativamente independente da situação, dependendo mais de competências e processos linguísticos (domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, capacidade em detectar a ideia principal, em fazer uma apresentação oral, etc.) que perpassam diferentes situações.

Desse modo, a competência trabalhada considerou os fundamentos da interculturalidade, uma abordagem que considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre cultura e sobre a consciência cultural, objetivando sensibilizá-los sobre a relevância da diversidade de culturas para a convivência em grupo e para a formação da própria cultura do aprendiz. Assim, a abordagem intercultural deve ser entendida pelo professor como uma

[...] força potencial que pretende orientar as ações dos professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação de aprendizagem com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (SANTOS, 2004, p. 154).

Não é demais evidenciar que é dever do professor organizar seu material, em conformidade com os métodos adotados que nortearão suas atitudes

em relação ao ensino, bem como os objetivos traçados para cada aula a ser aplicada, sempre considerando a realidade escolar na qual esteja inserido.

Una de las tareas más importantes del maestro es organizar la actividad de los alumnos en el aula. Durante el período que dura la clase, los maestros tenemos la autoridad de decidir qué tienen que hacer 30 o 40 alumnos: cómo tienen que colocarse, qué y cómo deben trabajar, etc. De hecho, las palabras que designan mejor este trabajo son las de dinámica, conducción, animación de grupos (CASSANY, 2003, p. 181-182).

Ademais, utilizou-se uma outra abordagem voltada para o ensino de língua que é a abordagem baseada em tarefas. Quanto a essa abordagem pode-se dizer que:

Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo linguístico precisa ser aprendido. Diferencia-se da abordagem situacional por não predeterminar esse conteúdo, que pode surgir de modo imprevisível durante o desempenho da tarefa (LEFFA, 2007, p. 25).

Por meio dessa abordagem fez-se um trabalho com uma sequência de quatro intervenções minuciosamente relacionadas, para tornar a aprendizagem mais significativa, seguindo assim uma determinada ordem de execução das tarefas preestabelecidas em dois planos de aula, tendo em vista os objetivos do projeto.

O projeto didático-pedagógico foi aplicado nas aulas de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, para adolescentes entre 11 e 12 anos, na turma do 7º ano “A”. A turma contava com trinta e cinco (35) alunos matriculados e frequentando as aulas, no turno vespertino, na Escola Municipal Cosme Jean, localizada na zona urbana do município de Benjamin Constant, Amazonas.

Foram realizadas 04 (quatro) intervenções (distribuídas em 5 aulas cada uma) da seguinte maneira: na primeira e segunda intervenções foram trabalhados o gênero canção e suas especificidades, bem como a sua relevância como gênero e suporte para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

A canção que foi utilizada intitula-se, *La Bicicleta*, de Carlos Vives, interpretada por ele, com a participação da cantora, também colombiana, Shakira.

### ***La Bicicleta***

*Carlos Vives (part. Shakira)*

*Nada voy a hacer*

*Rebuscando en las heridas del pasado*

*No voy a perder*

*Yo no quiero ser un tipo de otro lado*

*A tu manera, descomplicado*  
*En una bici que te lleve a todos lados*  
*Un vallenato, desesperado*  
*Una cartica que yo guardo donde te escribí*  
*Que te sueño y que te quiero tanto*  
*Que hace rato está mi corazón*  
*Latiendo por ti, latiendo por ti*  
*La que yo guardo donde te escribí*  
*Que te sueño y que te quiero tanto*  
*Que hace rato está mi corazón*  
*Latiendo por ti, latiendo por ti*  
*Puedo ser feliz*  
*Caminando relajada entre la gente*  
*Yo te quiero así*  
*Y me gustas porque eres diferente*  
*A tu manera, despelucado*  
*En una bici que me lleva a todos lados*  
*Un vallenato desesperado*  
*Una cartica que yo guardo donde te escribí*  
*Que te sueño y que te quiero tanto*  
*Que hace rato está mi corazón...*  
 Fonte: Musicmatch.

Primeiramente apresentou-se a canção que seria utilizada e em seguida foram lidas as biografias dos intérpretes, e desse modo os alunos puderam praticar a leitura em língua espanhola, realizada de forma silenciosa e, depois, em voz alta. Durante a leitura para a turma, percebeu-se que muitos alunos apresentaram algumas dificuldades de pronúncia da língua espanhola, principalmente nas palavras parecidas com as da língua portuguesa.

Depois da leitura das biografias, foram distribuídas para os alunos, cópias da letra da canção para um exercício auditivo. Os alunos deveriam ouvir com atenção a música. A ideia era que eles se familiarizarem com a canção, podendo inclusive, cantar junto, se quisessem. Em seguida, após algumas audições, foram substituídas as cópias das letras por outras em que faltavam algumas palavras da canção, omitidas propositadamente pelo professor, a serem preenchidas pelos alunos. Essa atividade estimulava tanto a pronúncia como a escrita.

Na terceira e quarta intervenções, trabalhou-se a produção textual, mais especificamente, com a utilização do gênero paródia. A escolha por esse gênero se justifica pelo fato de a paródia se apresentar atualmente como uma opção metodológica que, embora não se enquadre como tradicional, tem se sobressaído na prática de ensino de algumas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, pelo fato de estimular o senso crítico e o raciocínio lógico do leitor, oportunizando o exame e avaliação do tema a que se refere o texto

parodiado. Além disso, promove a ludicidade e a intertextualidade, ligando um texto com outros textos que se inter-relacionam por meio da paródia (SIMADON, 2013). Sendo assim, organizaram-se os alunos em grupo de 5 componentes para que produzissem paródias. Ressalte-se que para a realização dessa atividade necessitou-se de bastante tempo, pois os alunos não pareciam habituados em escrever em espanhol, mesmo estando em aulas de língua espanhola, pois notou-se a dificuldade nos membros dos cinco grupos em elaborar as rimas e a letra da paródia na língua alvo.

Se o trabalho com a canção foi muito divertido e produtivo, a produção das paródias a partir delas não teve o mesmo tom. O maior desafio foi conseguir que os alunos escrevessem em espanhol. A maioria deles queria escrever a paródia em língua portuguesa. Dos cinco grupos compostos no dia da produção, três escreveram a paródia em língua portuguesa e somente dois escreveram em língua espanhola, embora estivesse bem clara a proposta, os alunos foram resistentes em afirmar que não sabiam escrever na língua alvo. O que nos levou a refletir sobre os implicadores para essa resistência em utilizar a língua espanhola nas aulas de espanhol. Pareceu-nos uma situação meio inusitada e paradoxal, mas é uma discussão a ser aprofundada em outro momento. Para não comprometer o trabalho até ali desenvolvido e respeitando o posicionamento dos alunos, ao final da produção, cada grupo apresentou a composição da paródia cantando-a para a turma do modo como produziram.

## **Análise e discussões dos resultados**

Nesta seção discutiremos e analisaremos os processos envolvendo a competência intercultural, a oralidade e a produção textual nas aulas de língua espanhola, utilizando a canção como recurso didático no processo.

### **A competência intercultural, a oralidade e a produção textual nas aulas de língua espanhola: a canção como recurso**

A canção por meio da abordagem intercultural, a oralidade e a produção textual, foram trabalhadas durante quatro intervenções realizadas na escola Municipal Cosme Jean, com os alunos do 7º ano do ensino fundamental. Por meio das intervenções alguns alunos aprenderam a canção utilizando a letra impressa e assistindo ao vídeo clip.

[...] ao usar a canção, o professor deve reconhecer sua integridade enquanto gênero autônomo. Isso implica levar em conta a dimensão melódica da mesma e todos os riscos que isso acarreta, um dos quais é a transformação da aula em um espaço de lazer, mais do que um espaço de aprendizado (COSTA, 2010 *apud* MARTINS, 2013, p. 09).

Com base no foco do trabalho pode-se dizer que, “Esse reconhecimento deve também se harmonizar com uma consciência clara dos objetivos do trabalho com a canção em sala de aula (COSTA, 2010 *apud* MARTINS, 2013, p. 09)”.

**Figura 1 – Alunos lendo as biografias dos cantores e a letra da música**



Fonte: Claudejandson Dias, 2019.

A imagem acima retrata a primeira e segunda intervenções nas quais trabalhou-se diretamente a canção explorando a oralidade e a leitura por meio das biografias dos cantores e por meio da letra da música trabalhada.

### **A competência intercultural nas aulas de espanhola como língua estrangeira moderna**

Para que haja o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, que nesse caso é a Língua Espanhola, tem que haver um empenho maior, principalmente, por parte do professor, pois ele deve preparar bem suas aulas utilizando as abordagens de ensino de acordo com a necessidade e peculiaridade de cada turma. No caso desse trabalho, utilizou-se a abordagem intercultural.

Referente a isso, trabalhou-se a canção interpretada por cantores colombianos e as especificidades da cultura dos mesmos. Levou-se para a sala de aula uma atividade, na qual os alunos teriam que preencher lacunas da letra da música e mostrou-se a eles que naquela letra tinha especificidades culturais da Colômbia, onde os educandos puderam perceber que aqueles cantores engrandeciam sua cultura e a valorizavam.

Notou-se que, alguns dos aprendizes estavam interessados em responder a atividade, alguns compararam os elementos culturais da Colômbia com os do Brasil, como a música. O trabalho realizado utilizando a abordagem intercultural foi feito de forma dinâmica, destacando a cultura da Colômbia e a língua espanhola. Perante isso, uma das características importantes do

trabalho com a abordagem intercultural é que utilizando-a em sala de aula a mesma fortalecerá a união entre os educandos pois, de acordo com Tato (2014, p. 219) *“la dimensión intercultural es que la cultura no se concibe como algo reificado y homogéneo, sino como algo dinámico, en continuo cambio y caracterizado por la propia diversidad interna”*.

Vivemos em uma sociedade onde predomina o contato entre várias culturas, em Benjamin Constant, a exemplo da peruana e da colombiana, em decorrência da localização fronteiriça com outros países na região. Desse modo, nessa localidade há um contato mais constante da população brasileira com estrangeiros e imigrantes, formando assim, uma sociedade diversificada culturalmente e, portanto, heterogênea.

Por acontecer utilizou-se a abordagem intercultural, para que os alunos pudessem compreender melhor a sua cultura a partir do conhecimento da cultura do outro, no caso específico da cultura colombiana, através da canção trabalhada e da atividade realizada em sala de aula. O uso da canção foi fundamental para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, nas intervenções, uma vez que foram abordadas questões culturais, lexicais e gramaticais, capazes de ampliar os conhecimentos dos alunos acerca da língua alvo.

## **A prática da oralidade**

Com a leitura das biografias e a leitura da letra da canção em voz alta, alguns dos alunos puderam praticar a oralidade, e cantar a música trabalhada exercitando ainda mais essa competência, e para reforçar essa habilidade os educandos que se dispuseram a participar, fizeram suas paródias, o que também possibilitou essa prática.

É de suma importância o trabalho com a oralidade, isso porque o aluno precisa dialogar na língua alvo e essa prática deve ser efetivada entre os educandos e os professores de língua estrangeira. Notou-se que muitos alunos tinham dificuldades para entender o que estava sendo dito em língua espanhola, logo pensasse que os mesmos não exercitam com frequência a oralidade. Alguns alunos paravam a aula alegando não entender o que estava sendo explicitado, e desse modo, explicava-se em língua portuguesa.

Desse modo, o trabalho com a oralidade por meio da canção tornou-se significativo aos aprendizes, ao passo que liam a letra e cantavam a música essa prática os levavam a oralizar. E com relação a essa prática os PCN's (1998, p. 39) reforçam que:

[...] a linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas [...], ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes,

desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala [...].

Assim, é relevante que o aluno tenha sempre a oportunidade de praticar a oralidade, e no caso do trabalho com a canção, ouvi-la, pode ser uma maneira de aprender a pronúncia de certas palavras e assim praticar a fala de maneira que se possa internalizar o que foi ouvido, e isso foi possível, por meio da canção trabalhada em sala de aula, para alguns dos alunos.

### **A produção textual do gênero paródia a partir da canção**

O trabalho com a produção textual foi realizado por meio da paródia, essa foi trabalhada em duas aulas, explicou-se as características da mesma e suas especificidades para que os alunos produzissem seus textos. Referente a isso, pode-se dizer que: “*Canciones: cantarlas, cambiar las letras de canciones populares, escucharlas e interpretarlas, inventar nuevas canciones, etc.*” (CASSANY, 2005, p. 172).

Solicitou-se aos educandos que produzissem uma paródia tendo que mencionar elementos culturais específicos da Colômbia, pois para esse trabalho, esse foi o país escolhido para se trabalhar a abordagem intercultural, tendo em vista o desenvolvimento da competência intercultural. Ao selecionar esse país, especificamente, pensou-se no fato da cultura colombiana, em alguns casos, se fazer presente nessa região do Alto Solimões, no município de Benjamin Constant, uma vez que ele se localiza numa região de tríplice fronteira (Brasil, Colômbia e Peru).

Por meio da produção textual, os educandos puderam praticar a escrita em Língua Espanhola, embora fossem perceptíveis as dificuldades que alguns tiveram durante a elaboração da paródia, pois muitos perguntavam como escrever determinadas palavras em língua espanhola, nesse momento foi importante atenção dada as dificuldades encontradas para encorajar o trabalho de produção.

Mas alguns grupos não fizeram o trabalho da maneira que foi explicado a eles, tomando uma determinada resistência em escrever seus textos em língua espanhola. Assim, alguns alunos resistiram ao fato de o trabalho ter sido solicitado em língua espanhola, alvo da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, mesmo explicando os critérios para a produção da paródia, a qual deveria ser em forma de canção e conter musicalidade, rimas e todas as características inerentes a esse gênero.

**Figura 2 – Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, produzindo em grupo uma paródia**



Fonte: Maiara Assis, 2019.

Solicitou-se aos alunos que formassem grupos de cinco integrantes e organizassem as cadeiras de maneira que pudessem trabalhar como uma equipe. E assim foi feito, bem como se pode observar na imagem acima. Além disso, solicitou-se aos alunos do 7º ano A do Ensino Fundamental que realizassem uma atividade de produção textual, paródia. E referente a isso, mostrou-se como elaborar uma paródia, bem suas características como gênero. Em nossa análise, focaremos em dois textos dos cinco que foram produzidos pelos alunos.

Vejamos a seguir a imagem do texto produzido pelo grupo 01, e a transcrição do texto 1:

**Figura 3 – Texto produzido por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

	<p style="text-align: center;">La comida</p> <p>yo voy a comer.          yo voy a beber.          yo no quiero ser un tipo de otro lado.          A tu manera esfoimado.          En una moto que te lleve a todos lados.          Un fank desesperado.          Una mensage que yo guardo donde te escribi.          Quiero lomo, frango que me tanto          Que hace rato esta en mi plato          Quiero comida Quiero comida          la yonde guardo la Comida          la que ti quiero comer en tanto          mire la salada          Quiero comer Quiero comer.</p>
--	---

Fonte: Maiara Assis, 2019.

Nota-se que os alunos escreveram em estrofes e que até arriscaram algumas rimas, mas deixaram a desejar na escrita, a qual aparece com alguns erros. Esperava-se que a produção fosse melhor, ao agrupar os alunos para que um ajudasse o outro, mas não foi isso que aconteceu, pois nem todos do grupo se empenharam em produzir uma paródia mais bonita e coerente. A imagem a seguir expõe o texto do grupo 02.

**Figura 4 – Texto produzido por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

	<p>El amor</p> <p>Nada vou fazer          Meu desejo e contigo sempre está          Na vou perder.          Eu no quero ser uma pessoa do mal          A minha maneira despelucada          Em uma bicicleta que te leva a todos lados.          Uma menina desesperada          Uma música que e o guardo donde escrevi.          Que tu e uma princesa que te quero tanto.          O que vó fazer comeu coração eu te amor a sim.          Eu gosto de você mas ajente e diferente.          A minha manera desbelucada          Em uma bicicleta que me leva a todos lado.          Uma valente desesperada uma música que eu guardo donde escrevi.</p>
--	---

Fonte: Majara Assis, 2019.

Tanto a imagem, quanto a transcrição do texto anterior mostram que os alunos que compuseram a paródia não se atentaram para as explicações acerca das características da paródia, bem como para a construção do texto em estrofes, em coerência e em rimas, fora que o texto parece não ter muito sentido em algumas partes.

O trabalho com a canção aliado à abordagem intercultural, mostrando as especificidades da Colômbia, foi bastante prazeroso e instigou alguns alunos a participarem cantando e preenchendo as lacunas da letra da canção. Mas a atividade de produção textual foi um tanto difícil, porque alguns alunos não se propuseram a trabalhar como um grupo e os textos deixaram a desejar, pois os alunos alegaram não saber escrever em língua espanhola.

E se tratando do 7º ano do ensino fundamental, não se pôde exigir muito deles. Mas imaginava-se, que talvez, esses alunos eram habituados a escrita em língua espanhola, e que conhecessem pelo menos algumas palavras básicas.

## Considerações

Através das intervenções realizadas em sala de aula, onde foi trabalhada a canção como suporte para a prática da oralidade e a paródia como um segundo suporte para a produção textual, também se utilizou a abordagem de ensino intercultural e a teoria de aprendizagem interacionista. Percebeu-se que por meio deste trabalho obteve-se um resultado significativo em relação a aprendizagem dos alunos, onde notou-se uma melhora na questão da oralidade embora na escrita em Língua Espanhola ainda deixassem a desejar.

Mediante esse trabalho, notou-se uma carência em relação a prática da escrita na língua alvo e na dificuldade de aceitação da tarefa de escrever e ler em língua espanhola, pois muitos alunos reclamavam de ter que realizar a prática da oralidade e da escrita, muitos deles envergonhavam-se e tinham medo de se expressar na língua alvo. Porém no decorrer das intervenções os aprendizes foram aceitando mais a importância de praticar tanto a fala quanto a escrita da língua estrangeira.

De certo que os alunos puderam se sensibilizar para a letra da música trabalhada, desenvolvendo assim a compreensão oral e escrita em língua espanhola por meio da canção e da produção textual por meio da abordagem intercultural. Por meio das intervenções foi possível exercitar a oralidade em sala de aula utilizando a canção como suporte, com o uso da letra da música pode-se compreender um pouco mais da escrita em língua espanhola. E com a uso do gênero paródia, houve a prática de produção textual, embora não tenha tido tanto êxito pois os alunos não demonstraram interesse na escrita da paródia.

Portanto, a realização deste projeto proporcionou um despertar para as dificuldades dos alunos com relação a escrita e a oralidade, bem como desenvoltura dos aprendizes perante essas recusas em não se propor a valorizar a importância de se aprender uma segunda língua. É evidente que o professor precisa despertar em seus educandos vontade de aprender um segundo idioma, pois a relevância disso ultrapassa a ansia e chega a ser uma necessidade na sociedade atual, mesclada pela cultura, ainda mais nessa região, onde se encontra localizado o Município de Benjamin Constant.

## REFERÊNCIAS

BESALÚ COSTA, Xavier. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. PCNS: Artes. Brasília SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANY, Daniel. **Expresión escrita en L2/ ELE**. 1. ed. Madrid: Arco Libros, 2005.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. 9. ed. Editoria: GRAÓ. Barcelona, 2003.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *In: Linguagem em (Dis)Curso*. V. 4, n. 1, p. 5-18, 2003.

COTO, Manuela Estévez. VALDERRAMA, Yolanda Fernández de. **El componente cultural en la clase de E/LE**. Madrid: Edelsa, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, 13, 23 a 26 abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aínda Maria (org.). Conhecimento Local e Conhecimento Universal. **Anais...** 12p. (CD-ROM).

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Gêneros textuais e produção escrita**: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros textuais e Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Regina Favorin; MOSER, Sandra Maria Coelho de Souza. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, PDE. Paraná, 2013.

MURPHEY, T. **Music & Song**. Oxford. UK: Oxford University Press, 1992.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALVOVIC, B. **Ginástica aeróbica: uma nova cultura física**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

PARRAQUETT, Márcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol Língua Estrangeira no Brasil. *In*: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (org.). **Hispanismo 2000**. Brasília: Ministério de educación, Cultura y Deport/Associação Brasileira de Hispanistas, vol. 1, 2001, p. 15-29.

RODRIGUES, Luana Ferreira. A análise de necessidades e sua importância para a elaboração de materiais didáticos para ensino de línguas para fins profissionais. *In*: FERREIRA, Cássio José; COSTA, Elizabeth Britto da; TEIXEIRA, Wagner Barros. **Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático**. Manaus: EDUA, 2017.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma perspectiva para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas**. 2004. 432f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SIMADON, G. C. E os alunos contracantam... Um trabalho com paródias no ensino fundamental. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016. V. 1. (Cadernos PDE).

SOUZA, Roseni Aparecida Coelho de. **A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Eventos Pedagógicos v. 3, n. 1, Número Especial, p. 547 – 556, Abr., 2012.

TROUCHE, L. M. G. **Interfaces culturais no ensino de português para estrangeiros**. Cadernos do CNFL (CiFEFil), v. VII, n. 8, p. 101-109, 2004.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II  
CIÊNCIAS HUMANAS

*Versão final*

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO I

# REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO CONTEXTO DA BNCC, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA EDUCATIVA COM JOVENS APRENDIZES NUM AMBIENTE LABORAL

*Lupicino Costa Teixeira*

*Caetité-BA, 13 de fevereiro de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

A experiência do mestrado trouxe-me diversos aprendizados. E como um filho, tem me gerado netos, bisnetos etc. Em **Reflexões sobre Educação Estatística no contexto da BNCC, a partir de uma experiência de prática educativa com Jovens Aprendizes num ambiente laboral**, tenho a sensação de criar um neto, nascido de minha filha: Os fundamentos do Controle Estatístico de Processo (CEP) como criação didática associada à Andragogia para capacitação de jovens aprendizes no âmbito da Estatística Básica necessária à implantação dessa ferramenta de Qualidade na Unidade de Caetité/BA da Indústrias Nucleares do Brasil (INB). Esse texto dá foco à Educação Estatística e a conecta com as diretrizes curriculares postas na BNCC, oferecendo a professores e alunos, um recorte prático de aplicação desses conhecimentos no âmbito do trabalho. Ele aborda de forma sintética sobre a relação entre a BNCC, a Educação Estatística e a Aprendizagem Profissionalizante, a partir de um estudo de caso, que objetivou avaliar a eficiência dessa tríade no desenvolvimento de aprendizagens significativas para esses jovens, que foram rerepresentados ao conteúdo de estatística por meio de uma ferramenta específica e da metodologia da andragogia, para a promoção de melhorias na qualidade dos processos produtivos da empresa. A partir do resultado desse estudo, foi possível concluir que a educação estatística, ao aliar-se a metodologias adequadas, promovem a aprendizagem necessária para o desenvolvimento dos sujeitos e para o alcance de objetivos específicos no mercado de trabalho. Apresento-lhes meu neto e espero que o apreciem tanto quanto eu (palavras de um vovô coruja).

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO CONTEXTO DA BNCC, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA EDUCATIVA COM JOVENS APRENDIZES NUM AMBIENTE LABORAL

*Lupicino Costa Teixeira*

---

## **Base introdutória**

Não há como desassociar educação e trabalho. Cada vez mais eles se integram e interagem na busca por aprendizagens significativas (na escola) e significado para aprendizagem (no trabalho). Cientes disso e de que os elos entre essas duas vertentes, desde dezembro de 2017, estão sendo construídos à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamentaremos esse estudo nas diretrizes e competências defendidas nessa norma.

Segundo a BNCC, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem se mostrado um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.

Faz-se, portanto, necessária a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 167). Essa nova escola, focada em atender a esse imenso público, como bem definido na BNCC, além de repensar currículos deverá remodelar suas metodologias de ensino.

Nesse contexto, a BNCC para o Ensino Médio da área de Matemática e suas Tecnologias propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. Suas habilidades estão organizadas segundo unidades

de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística).

Exemplificando, como afirmado pela BNCC no desenvolvimento de habilidades relativas à Estatística, os estudantes têm oportunidades não apenas de interpretar estatísticas divulgadas pela mídia, mas, sobretudo, de planejar e executar pesquisa amostral, interpretando as medidas de tendência central, e de comunicar os resultados obtidos por meio de relatórios, incluindo representações gráficas adequadas. Esses conhecimentos, por vezes, são demandados em vários ambientes laborais, mas a forma como eles se materializam na prática, nem sempre são consideradas durante o itinerário formativo do educando. E isso fica mais evidente nos escritórios, nos estabelecimentos comerciais, nas indústrias, enfim, no mercado de trabalho. Sintetizando, é no labor que se avalia o resultado dos currículos pensados, das metodologias adotadas e de todo arcabouço teórico oferecido durante a educação formal.

Mais uma vez, a BNCC afirma que nesse contexto, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos, em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros.

Sendo assim, este texto apresenta uma análise de como se dá a aplicação de um saber matemático (Estatística Básica), construído pelos jovens aprendizes durante sua formação acadêmica e profissionalizante, em um ambiente laboral. Além disso, demonstra como os resultados dessa experiência pode situar o papel da educação estatística no âmbito da BNCC.

## **Refletindo sobre o Ensino da Estatística à luz da BNCC, a partir da aprendizagem profissionalizante pesquisada.**

Antes de refletirmos sobre as especificidades do ensino teórico e prático de Estatística num contexto laboral, algumas reflexões sobre a Educação Matemática se fazem necessárias. Segundo Pais (2001) entende-se por educação matemática:

[...] uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e aprendizagem da matemática nos diversos níveis de escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática (PAIS, 2001, p. 10).

Entre as tendências da educação matemática desponta a didática da matemática, que é a responsável pela inserção de conceitos relevantes para compreensão de como o ensino de matemática deve proceder para alcançar

seus objetivos. Desses conceitos destacam-se o de transposição didática que segundo Chevallard (*apud* PAIS, 2001) pode ser entendida como:

[...] um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991 *apud* PAIS, 2001, p. 13).

Para isso surgem as criações didáticas que podem ser definidas como os recursos utilizados para facilitar a aprendizagem, isto é, as ferramentas utilizadas na transposição didática com as quais o professor contextualizará seu ensino de forma que provoque no aluno uma aprendizagem efetiva.

Pais (2001) assim se posiciona acerca da contextualização:

A contextualização do saber é uma das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele (PAIS, 2001, p. 27).

Nesse trabalho, duas criações didáticas assumiram o protagonismo: a ferramenta de Qualidade CEP (Controle Estatístico de Processos) e a Andragogia como metodologia de ensino e aprendizagem para adultos. Elas tiveram um papel importante na contextualização desse saber. Vale ressaltar que a contextualização de qualquer saber matemático<sup>21</sup>, cada vez mais, faz-se necessária, já que o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) define:

Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessário tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2002, p. 40).

Essa reflexão nos leva a inferir que o potencial que um tema tem de permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, no que diz respeito às suas aplicações

21 Segundo Pais (2001) quando falamos no saber matemático, estamos nos referindo a uma ciência que tem suas teorias estruturadas em um contexto próprio, que auxilia na organização do discurso matemático, sob o qual deve existir o fundamento de uma posição metodológica, reveladora de uma visão do mundo.

dentro ou fora da Matemática, configura um cenário propício à aprendizagem teórica e prática desses saberes, facilitando assim o letramento matemático.

Na BNCC, o letramento matemático está assim definido: “competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 266). O letramento deve também assegurar que todos os estudantes reconheçam que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para compreender e atuar no mundo no âmbito prático e intelectual, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e que pode também ser prazeroso.

Assim, a BNCC reforça que as habilidades previstas para o Ensino Médio são fundamentais para que o letramento matemático dos estudantes se torne ainda mais denso e eficiente, tendo em vista que eles irão aprofundar e ampliar as habilidades propostas no Ensino Fundamental e terão mais ferramentas para compreender a realidade e propor as ações de intervenção especificadas para essa etapa. Além disso, ela afirma que no Ensino Médio, os diferentes campos da Matemática são integrados de forma ainda mais consistente, pois nessa etapa, vários pares de ideias fundamentais são articulados nos mais variados campos – Aritméticos, Álgebra, Geometria, Probabilidade e Estatística, Grandezas e Medidas – para garantir o desenvolvimento do pensamento matemático. Dentre esses pares, para fins desse estudo, destacaremos o de **certeza e incerteza**, que conforme descrito na BNCC:

[...] é um par normalmente associado, na matemática escolar, ao estudo de fenômenos aleatórios, à obtenção de medidas no mundo físico, a estimativas, análises e inferências estatísticas e a argumentações e demonstrações algébricas ou geométricas. Mas ela engloba muitas outras ideias. Em Matemática, a validação de ideias deriva da busca de certeza. Como certeza e incerteza são inerentes à elaboração de conjecturas e previsões, podemos considerar que a visualização, a antevisão, a previsão e a antecipação são inseparáveis desse par de ideias e estão associadas às práticas de expressar e comunicar ideias e estratégias matemáticas, validando-as por meio de sugestões. Expressar incertezas em relação às próprias ideias e às dos colegas, indicando seus limites, e imaginar, criar e cogitar coletivamente o que ocorreria na extrapolação dos limites indicados também integra esse par. Certeza e incerteza são inerentes, ainda, à variadas formas de comunicação social, que empregam elementos de estatística e suas representações, além dos problemas de contagem e de formas intuitivas de expressão de probabilidades (BRASIL, 2017, p. 520).

Todavia, diante do exposto questiona-se: ao concluir o Ensino Médio, o aluno possui as habilidades conectadas ao par de ideias citado? Quando demandado, num ambiente laboral, ele consegue acionar essas habilidades? Dessa maneira, objetivando analisar aspectos do letramento matemático acerca desse par de ideias, escolheu-se, do corpo de saberes previstos no currículo do Ensino Médio de Matemática, os Fundamentos de Estatística Básica. Para fins dessa pesquisa, foi abordada a Estatística sob à luz de sua aplicação em uma ferramenta de Qualidade denominada de CEP (Controle Estatístico de Processos). Vale ressaltar que a análise proposta dar-se-á a partir de um contexto laboral, externo à Escola, numa indústria, com 10 jovens aprendizes do curso profissionalizante de Inspeção e Análise de Qualidade, recém-admitidos na empresa para formação prática necessária ao curso, todos maiores de 18 anos, com Ensino Médio concluído em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Caetité/Bahia. Foi avaliado, no contexto demandado pela empresa, se a formação recebida por esses jovens na Educação Básica, complementada na profissionalizante, habilitou-os, conforme objetivado no par de ideias, certeza e incerteza, citado anteriormente. Além disso, verificou-se a eficiência do uso das metodologias andragógicas na capacitação complementar desses jovens no ensino-aprendizagem da Estatística básica necessária ao entendimento e implementação da ferramenta CEP na referida empresa.

Para atendimento desses objetivos é importante considerarmos e refletirmos, a partir de estudos já realizados por outros autores, sobre o ensino de Estatística na Educação Básica. Inicialmente, vale destacar que no Brasil, nos últimos anos, o norte do conhecimento estatístico nos currículos oficiais de matemática tem sido ditado pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e segundo o PCN (BRASIL, 1997), o conteúdo de Estatística integra o bloco denominado “Tratamento da Informação” que, juntamente com os blocos “Números e Operações”, “Grandezas e Medidas” e “Espaço e Formas”, contemplam a área da matemática no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, conforme o PCN (BRASIL, 2000), ele situa-se no bloco “Análise de dados e Probabilidade”, que junto aos blocos: Números e operações; Funções e Geometria formam os quatro blocos curriculares de matemática dessa etapa.

Em ambos os blocos, a Estatística, desenvolvida de forma bastante tímida nos currículos anteriores, ganha a partir dos PCN status de bloco de conteúdo, sendo justificado especialmente por sua demanda social, por se tratar de conhecimentos recorrentes na sociedade atual, assumindo uma posição importante no desenvolvimento da cidadania. Nesse caminho, entende-se que é necessário não somente tomar conhecimento e saber manipular os dados produzidos a partir de situações reais, mas também interpretar criticamente o que os valores dizem, possibilitando, assim, desenvolver uma ação reflexiva e crítica na sociedade. Essa proposta remete à ação ativa dos sujeitos envolvidos no processo

educativo, destacando a importância deles na elaboração de uma proposta de trabalho que envolva situações contextualizadas e problematizadoras

Conforme afirma Lopes (2008, p. 58), “[...] é essencial o desenvolvimento de atividades que partem sempre de problematização, pois assim como os conceitos matemáticos, os estatísticos também devem ser inseridos em situações vinculadas no cotidiano deles [dos alunos]”.

Bianchini *et al.* (2015) ressalta que o fato da estatística integrar a área de matemática pode levar-nos a pensá-la como um saber matemático próximo dos demais campos, como a geometria, a álgebra e a aritmética, já que seus instrumentos principais são números. Contudo, no ambiente escolar, é necessário que se busque caracterizar esse saber, fazendo distinções entre ele e os demais campos matemáticos, uma vez que, apesar de conjugarem aspectos comuns, apresentam diferenças importantes. Os autores afirmam que

a aleatoriedade e a incerteza, características do pensamento estatístico distanciam-se dos aspectos lógicos e determinísticos dos demais campos matemáticos. A subjetividade na escolha da forma de organização dos dados, da interpretação e reflexão, a análise e a tomada de decisão fazem com que a Estatística apresente um foco diferenciado dentro da área de Matemática (BIANCHINI *et al.*, 2015, p. 2).

Vale destacar que as características apontadas não excluem ou diminuem a estatística frente aos demais saberes matemáticos, apenas a difere. A importância desse saber reside na amplitude de suas aplicações e relações com as demais áreas do conhecimento. A Estatística ganha vida na economia, política, finanças, indústrias, qualidade etc. e o domínio dos seus conceitos são fundamentais na formação de vários profissionais, principalmente, nas áreas técnicas do país, uma vez que esses conhecimentos ajudam a garantir uma produção de qualidade, além de auxiliar na tomada de decisões gerenciais. Enfim, a Estatística se mostra extremamente multidisciplinar, uma vez que possui conexões com praticamente todas as áreas do conhecimento.

Essa visão integradora da Estatística é defendida também pelo PCN+ Ensino Médio, que sem pretensão normativa, e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), trouxe orientações educacionais à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ao apresentar as orientações para o eixo Análise de Dados, no qual a Estatística situa-se, percebe-se que o PCN+ traz, em outros termos, as condições de letramento matemático requerido ao estudante nessa etapa de ensino: “[...] espera-se do aluno nessa fase da escolaridade que ultrapasse a leitura de informações e reflita mais criticamente sobre seus significados” (BRASIL, 2002, p. 126). E dessa forma, o documento propõe que a Estatística deve ser vista, então, como um conjunto de ideias e procedimentos que

permite aplicar a Matemática em questões do mundo real, mais especialmente aquelas provenientes de outras áreas. Além disso, deve ser vista também como formas de a Matemática quantificar e interpretar conjuntos de dados ou informações que não podem ser quantificados direta ou exatamente. O PCN+ complementa afirmando que a Estatística lida com dados e informações em conjuntos finitos e utilizam procedimentos que permitem controlar com certa segurança a incerteza e mobilidade desses dados.

Nesse contexto, ele aborda que as calculadoras e o computador ganham importância como instrumentos que permitem a abordagem de problemas com dados reais ao mesmo tempo em que o aluno pode ter a oportunidade de se familiarizar com as máquinas e os softwares, permitindo o desenvolvimento de várias competências relativas à contextualização sociocultural, como a análise de situações reais presentes no mundo contemporâneo e a articulação de diferentes áreas do conhecimento. Somado a isso, contribui também para a compreensão e o uso de representações gráficas, identificação de regularidades, interpretação e uso de modelos matemáticos e conhecimento de formas específicas de raciocinar em Matemática. Diante do exposto, o PCN+ define algumas habilidades a serem consideradas no ensino de Estatística, que seguem apresentadas.

#### **Quadro 1 – Habilidades de Matemática relacionadas ao Ensino de Estatística no PCN+**

<b>Habilidades de Matemática relacionadas ao Ensino de Estatística no PCN+</b>
Identificar formas adequadas para descrever e representar dados numéricos e informações de natureza social, econômica, política, científico-tecnológica ou abstrata.
Ler e interpretar dados e informações de caráter estatístico apresentados em diferentes linguagens e representações, na mídia ou em outros textos e meios de comunicação.
Obter médias e avaliar desvios de conjuntos de dados ou informações de diferentes naturezas.
Compreender e emitir juízos sobre informações estatísticas de natureza social, econômica, política ou científica apresentadas em textos, notícias, propagandas, censos, pesquisas e outros meios.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para fins desse estudo foi importante considerar que essas serão as habilidades requeridas aos sujeitos de pesquisa, uma vez que suas formações estão atreladas a um currículo definido sob a ótica das habilidades supramencionadas. Contudo, diante da proposta trazida pela BNCC de reformulação desse currículo, faz-se necessário repensar as metodologias e caminhos utilizados por alunos e professores para o processo de ensino e aprendizagem desse saber matemático, a fim de construir de forma significativa conhecimento capaz de criar pontes entre teoria e prática.

Rumo à construção de um novo currículo, que exigirá novas metodologias e novos caminhos, a BNCC propõe para o Ensino Médio, as seguintes competências específicas para Matemática e suas tecnologias, dentre as quais a Estatística se faz presente:

- 1 – Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
- 2 – Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
- 3 – Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
- 4 – Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.
- 5 – Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Na análise dessas competências, verifica-se que é indissociável o saber estatístico nesse novo currículo. Tanto que para auxiliar os agentes educacionais nessa construção, a BNCC traz uma série de habilidades conectadas a tais competências, apontando assim os caminhos que professor deverá tomar no ensino de estatística rumo ao letramento matemático necessário a esse saber. A seguir, apontamos as habilidades, correlatas ao objeto desse estudo.

### **Quadro 2 – Habilidades de Matemática relacionadas ao Ensino de Estatística propostas pela BNCC**

<b>Habilidades de Matemática relacionadas ao Ensino de Estatística propostas pela BNCC</b>
Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.
Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.
Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão).
Construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.
Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (box-plot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No âmbito desse estudo, avaliando as habilidades propostas em ambos os documentos (PCN+ e BNCC) observam-se alguns avanços na proposta da BNCC, especialmente no detalhamento e na indicação explícita da possibilidade de uso de recursos tecnológicos e softwares como apoios metodológicos para aprendizagem desse saber. Ademais, a proposta da BNCC, conectada ao mundo do trabalho, habilita de forma mais completa o estudante para atingir as competências específicas nessa área de conhecimento.

Postas as habilidades almeçadas em ambos os documentos, propomos, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada aos sujeitos de pesquisa, uma capacitação complementar dos aprendizes na Estatística Básica necessária ao entendimento e implementação da ferramenta CEP na empresa pesquisada. Por se tratar de um ambiente industrial, fez-se necessária a adoção de metodologias diferenciadas, a partir de um contexto de educação também diferente, a Educação Corporativa. Vale evidenciar que nesse ambiente há predominância de adultos e assim, a Andragogia sobressai como metodologia alternativa viável para esse tipo de formação complementar.

Nesse sentido, a proposta de intervenção do presente estudo adotou a andragogia como metodologia para levar Estatística Básica, no contexto de implantação do CEP na empresa, aos jovens aprendizes. É importante frisar que a abordagem da Estatística nessa intervenção deu-se junto aos estudos de Lopes (2008), Campos (2007), Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) que propõem uma aproximação da Educação Crítica com o ensino da estatística, construindo o que chamam de Teoria da Educação Estatística Crítica. Para esses autores, os

problemas de Estatística devem começar com um questionamento e terminar com uma opinião que, se espera, seja fundamentada em resultados. Para isso, o trabalho com Estatística deve promover discussões e reflexões para a solução de uma situação-problema que seja levantada pelos aprendizes ou instigada pelo facilitador. Afinal, conforme afirma Batanero (2001, p. 6) “é preciso experimentar e avaliar métodos de ensino adaptados à natureza específica da Estatística, pois a ela nem sempre se podem transferir os princípios gerais do ensino da Matemática”. Assim, o planejamento do ensino de Estatística a ser adotado neste trabalho terá como norte principal às ideias defendidas por Campos (op. cit.) ao afirmar que a aprendizagem em estatística dar-se a partir do desenvolvimento de três importantes competências: a literacia, o pensamento e o raciocínio estatístico.

Gal (2000) entende que a literacia estatística é a habilidade para interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas e os argumentos baseados em dados, que aparecem nas diversas mídias, além de ser a habilidade em discutir opiniões referentes a esse tipo de informação estatística. Watson (1997) entende a literacia como sendo a capacidade de compreensão do texto e do significado das implicações das informações estatísticas inseridas em seu contexto formal e identifica três estágios de seu desenvolvimento:

1. o entendimento básico da terminologia estatística;
2. o entendimento da linguagem estatística e os conceitos inseridos num contexto de discussão social;
3. o desenvolvimento de atitudes de questionamento nas quais se aplicam conceitos mais sofisticados para contradizer alegações que são feitas sem fundamentação estatística apropriada.

Campos (2007) complementa que entendimento dos conceitos básicos de estatística deve preceder o cálculo. Antes de usar as fórmulas, aprendizes devem perceber a utilidade, a necessidade de certa estatística.

Promover o COMO em detrimento do POR QUE no ensino de estatística é um erro. Em muitas vezes os cálculos se tornam um obstáculo para os estudantes, sem a necessidade de sê-lo. Um exemplo: saber a fórmula do desvio padrão ajuda em quê o entendimento dessa grandeza? (CAMPOS, 2007, p. 52).

Campos ainda defende que para melhorar a literacia estatística precisamos aprender a usá-la como evidência nos argumentos encontrados em nossa vida diária seja como trabalhadores, consumidores ou cidadãos. Isso revela que ensinar estatística com base em assuntos do dia a dia tende a melhorar a base de argumentação dos aprendizes, além de aumentar o valor e a importância que eles dão a esse saber.

Sobre o **pensamento estatístico**, Mallows (1998) ensina que podemos inicialmente imaginá-lo como sendo a capacidade de relacionar dados quantitativos com situações concretas, admitindo a presença da variabilidade e da incerteza, explicitando o que os dados podem dizer sobre o problema em foco. O pensamento estatístico ocorre quando os modelos matemáticos são associados à natureza contextual do problema em questão, ou seja, quando surge a identificação da situação analisada e se faz uma escolha adequada das ferramentas estatísticas necessárias para sua descrição e interpretação.

Quanto ao **raciocínio estatístico**, Garfield (2002) o define como a maneira com a qual uma pessoa raciocina com ideias estatísticas e faz sentido com as informações estatísticas. Isso envolve fazer interpretações sobre dados, representações gráficas, construção de tabelas etc. Ele identifica também cinco níveis de raciocínio estatístico que observamos nos aprendizes ao longo dessa pesquisa:

**Nível 1 – Raciocínio idiossincrático.** O estudante sabe algumas palavras e símbolos estatísticos, usa-os mesmo sem entendê-los completamente e mistura-os com informações não relacionadas. Por exemplo: os estudantes aprendem os termos média, mediana e desvio padrão como medidas de resumo, mas fazem uso incorreto delas (por exemplo, comparando a média com o desvio padrão ou fazendo julgamentos sobre uma boa média ou um bom desvio padrão).

**Nível 2 – Raciocínio verbal.** O estudante tem entendimento verbal de certos conceitos, mas não aplica isso em seu comportamento. Por exemplo, ele pode selecionar ou prover uma correta definição, mas não entende completamente o seu conceito (por exemplo, porque a média é maior que a mediana em distribuições com assimetria positiva).

**Nível 3 – Raciocínio transicional.** O estudante é capaz de identificar corretamente uma ou duas dimensões de um processo estatístico, mas sem integrar completamente essas dimensões. Por exemplo, uma amostra maior leva a um intervalo de confiança menor, um desvio padrão menor leva a um intervalo de confiança menor.

**Nível 4 – Raciocínio processivo.** O estudante é capaz de identificar corretamente as dimensões de um conceito ou processo estatístico, mas não integra completamente essas dimensões ou não entende o processo por completo. Por exemplo, sabe que a forte correlação entre duas variáveis não implica necessariamente que uma causa a outra, mas não pode explicar o porquê.

**Nível 5 – Raciocínio processual integrado.** O aprendiz tem um completo entendimento sobre um processo estatístico, coordenando as regras e o comportamento da variável. O estudante pode explicar o processo com suas próprias palavras e com confiança. Por exemplo, pode explicar o que um intervalo de confiança de 95% significa em termos do processo se obtiver uma distribuição amostral de uma população (GARFIELD, 2002, tabela 2 traduzida).

Nas intervenções teóricas e práticas a serem desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, adotaremos o quadro apresentado por delMas (2002) no qual as três capacidades são diferenciadas quanto aos objetivos das intervenções. De forma simplificada, observando esses objetivos apresentados no Quadro 3 poderemos distinguir com qual capacidade estamos lidando.

**Quadro 3 – Relação entre objetivos das atividades e as três capacidades estatísticas fundamentais**

Literacia Básica	Raciocínio	Pensamento
Identificar	Por quê?	Aplicar
Descrever	Como?	Criticar
Ler e Interpretar	Explique (o processo)	Estimar, Avaliar
Reescrever e Traduzir		Generalizar

Fonte: (delMas, 2002, p. 6).

Diante desses fundamentos, esse trabalho buscou conciliar os princípios da Andragogia e os da Teoria da Educação Estatística com o objetivo de proporcionar ao aprendiz algo diferente do ensino tradicional da Estatística, que segue o modelo de aulas expositivas baseadas em apostilas ou livros clássicos no ensino desse saber. Brignol (2004, p. 43), afirma que, “neste modelo, a distribuição dos conteúdos é linear e a prática na maioria das vezes é feita com exercícios e exemplos desses livros que não raro são distantes da realidade e a experiência do aluno e do professor.” O que, no contexto dessa pesquisa, é algo fora das habilidades e letramento matemático desejado.

Imbuído na missão de conciliar essas teorias, adotamos as ações recomendadas por Campos (*op. cit.*) para o desenvolvimento das três capacidades no ensino de estatística.

1. Sempre que possível, trabalhar com dados reais;
2. Sempre relacionar os dados ao contexto em que estão inseridos;
3. Sempre orientar os aprendizes para que interpretem seus resultados;
4. Permitir que os aprendizes trabalhem juntos (em grupo) e que uns critiquem as interpretações de outros, ou seja, favorecer o debate de ideias entre eles;
5. Promover julgamentos sobre a validade das conclusões, ou seja, compartilhar com o grupo as conclusões e as justificativas apresentadas;
6. Avaliar constantemente o desenvolvimento das três capacidades em cada domínio da Estatística.

Nesse contexto, com o advento da BNCC, os sistemas educacionais que compõem a Educação Básica no Brasil estão diante de grandes desafios.

Conforme sistematizado por França (2018), esses desafios residem em: elaborar um novo currículo, integrar características regionais a ele, definir metodologias e materiais didáticos para atendê-lo, investir em formação continuada para os educadores e consequentemente, readequar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Refletindo sobre esses desafios cremos que é importante que o currículo seja elaborado de forma colaborativa, ou seja, todos os agentes educacionais envolvidos devem participar dessa construção. Afinal, tendo em vista que a BNCC encoraja as instituições de ensino a incluírem em seus currículos temas relacionados aos contextos nos quais os estudantes estão inseridos, é importante que a proposta curricular seja construída contando com a participação de profissionais da educação e de membros da comunidade que ajudem a combinar todos esses aspectos ao documento.

Quanto ao desafio da formação continuada de professores é importante destacar que como a BNCC propõe a formação de um aluno integral, o professor deve ampliar seu repertório metodológico a fim de oferecer ferramentas capazes de promover mais que a simples absorção de conteúdos pelo aluno. Nesse novo contexto, os docentes devem compreender o desenvolvimento socioemocional do aprendiz e se adequarem para inserirem tecnologias às suas práticas. Além disso, a Escola precisa estabelecer uma cultura que tenha o aprendizado como foco também para os professores, uma vez que eles precisam compreender os novos padrões determinados pela BNCC e suas influências no processo educacional, fazendo com isso, escolhas acertadas de metodologias e recursos didáticos a serem usados em sala de aula.

Obviamente, com a implantação de um novo currículo, a instituição de ensino também precisará rever o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Isso porque o PPP é um documento que traz a metodologia pedagógica e a proposta curricular da instituição. Por causa disso, ele provavelmente deverá ser adaptado para se adequar às diretrizes da BNCC e refletir a nova identidade da Escola.

Diante desses desafios e sob a perspectiva de que essa nova Escola precisará expandir-se para além dos seus muros e conectar-se a novos cenários educacionais, o pesquisador enxerga neste estudo uma oportunidade de apresentar a partir dos fundamentos da ferramenta de qualidade, CEP, aplicada em contextos laborais, uma possibilidade de aproximar Escola e Trabalho, atendendo assim uma das competências trazidas na BNCC e que deverá ser construída pelas instituições de ensino. Além do mais, no contexto das metodologias e recursos utilizados na intervenção proposta nessa pesquisa, pretende-se oferecer mais uma alternativa ao arcabouço de opções didáticas dos docentes, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de Estatística.

Alinhando esses objetivos, entende-se que a Escola, ao expandir seus horizontes para além da sala de aula, precisa estabelecer em seus itinerários

formativos, ferramentas que desenvolvam em seus alunos competências que atendam as demandas do mercado de trabalho em todos os seus setores (primários: agricultura, pecuária e extração mineral e vegetal; secundários: indústrias e construção civil; terciários: prestadores de serviços, vendas, bancos, hospitais, escolas etc.). Para que isso aconteça é necessária a adoção de dinâmicas diversificadas na construção dos saberes em sala de aula. Por exemplo: se um aluno decide percorrer um itinerário formativo voltado para as competências específicas de Matemática e suas Tecnologias, as Escolas deverão inteirar-se, munir-se e disponibilizar ao aluno vivências e ferramentas do mercado de trabalho que utiliza a matemática como base. Assim, o discente irá experimentar, mesmo que de forma incipiente, como um conhecimento aprendido na escola se traduz na vida prática.

Sendo assim, objetivando a transposição dessa teoria para a prática, no contexto da pesquisa, escolheu-se o CEP (Controle Estatístico de Processos) como criação didática para desenvolver aprendizagem acerca de Estatística Básica nos jovens aprendizes. Finalizando, ciente do desafio que representou unificar essas teorias, encontrar elos entre elas e não distanciá-las das competências e habilidades parametrizadas na BNCC para o ensino de estatística, objetivando promover discussões proveitosas e que possam ser estendidas ao ensino e à aprendizagem desse e de outros saberes que compõem a grande área da educação matemática no Brasil.

## Considerações

Diante dessa conjuntura, a temática desse trabalho foi feliz ao fazer do Controle Estatístico de Processos o elemento integrador dos pressupostos traçados acerca de Educação Estatística e Aprendizagem Profissionalizante, para atender à BNCC no que tange à busca por ferramentas que possibilitem o desenvolvimento das competências matemáticas essenciais aos estudantes, em especial a que descreve a necessidade de valorização das diversidades de saberes e vivências culturais para apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o aprendiz entender as relações próprias do mundo do trabalho.

Certamente, aspectos da Teoria da Educação Estatística Crítica, de Lopes (2008) e Campos (2007), atrelados aos elementos andragógicos de Bressiani e Roman (2017) deram ao CEP de Shewhart uma nova roupagem, trazendo-o para o universo acadêmico como uma criação didática capaz de abrir novas portas para a compreensão e desenvolvimento dos conceitos estatísticos. Além disso, ele configura-se como alternativa concreta para gerar mais prazer no aprendizado e desmistificar elementos obscuros dos livros didáticos, muitas

vezes apresentados de forma superficial distante de uma situação concreta e prática.

Ao final, apesar do caráter incipiente dos temas tratados, esse trabalho de pesquisa revela-se exitoso, pois apresenta as aplicações do saber estatístico de forma acessível unindo teorias amplas e complexas como Andragogia e Educação Estatística Crítica. Além disso, deixa claro em seus resultados que dos elos entre Educação e Trabalho podem surgir várias possibilidades didáticas aplicáveis nos diversos níveis da educação formal e informal, conforme preceitua a BNCC.

Assim, ciente da contribuição e da possibilidade de complementação dessa pesquisa, prosseguiremos auxiliando a Educação, em especial a Educação Matemática, em sua missão de transformar pessoas para que elas transformem a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BATANERO, C. **Didáctica de la estadística**. Granada: Universidad de Granada, 2001.

BIANCHINI, D. F.; BISOGNIN C.; SOARES, D.S. **Uma proposta didática para o ensino de estatística**: o uso do excel para representação gráfica. CIN-TED-UFRGS [on-line]. 2015, vol. 13, n. 2, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>. Acesso 03 jul. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**: Ciências, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRESSIANI, L.; ROMAN, H. R. A utilização da Andragogia em cursos de capacitação na construção civil. **Gest. Prod.** [online]. 2017, v. 24, n. 4, 2017.

BRIGNOL, S. M. S. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. Faculdades Jorge Amado. Salvador, 2004. 65 f. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~ab e/Mo nografia.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAMPOS, C. R. **A educação estatística**: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de Graduação. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. **Educação estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. Educação Estatística no contexto da educação crítica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 24, n. 39, p. 473-494, ago. 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.** Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

delMAS, R. C. Statistical literacy, reasoning and learning: a commentary. *In: Journal of Statistics Education*, v. 10, n. 3. Disponível em: [http://jse.amstat.org/v10n3/delmas\\_discussion.html](http://jse.amstat.org/v10n3/delmas_discussion.html), 2002.

FRANÇA, L. **Desafios e oportunidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/desafios-e-oportunidades-da-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 08 julho 2019.

GAL, I. **Adult numeracy development: theory, research, practice.** Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000.

GARFIELD, J. The challenge of developing statistical reasoning. *In: Journal of Statistics Education*, v. 10, n. 3. Disponível em: <http://jse.amstat.org/v10n3/garfield.html>. 2002.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cad. Cedes**, Campinas (SP), v. 28, n. 74, p. 57-73, 2008.

MALLOWS, C. The Zeroth Problem. **The American Statistician**, 52, 1-9, 1998.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa.** 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

WATSON, J. Assessing statistical thinking using the media. *In: GAL, I.; GARFIELD, J. (org.). The assessment challenge in statistics education.* Amsterdã: IOS Press and International Statistical Institute, 1997.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO II

# O ENSINO REMOTO E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA COMO CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Joceli Mota Correa da Rocha  
Jaqueline Correa Rocha*

---

*Pimenta Bueno-RO, 25 de março de 2021  
(...em tempos de pandemia)*

O texto sobre Ensino Remoto e a Abordagem Centrada na Pessoa como contribuições para o Desenvolvimento Humano foi desenvolvido a partir da inquietação acerca do momento ímpar que os professores e alunos estão vivenciando neste período pandêmico causado pelo Vírus causador da COVID 19. O que se propõe é uma reflexão sobre a formação de professores para o desenvolvimento de aulas remotas com a abordagem centrada na pessoa frente à aprendizagem de novas tecnologias. Outro fator que entra para discussão no texto é a importância da relação professor e aluno para a garantia de uma aprendizagem significativa, pois ao considerar a singularidade de cada aluno o resultado é que aconteçam aprendizagens significativas, as quais fazem sentido na vida de cada indivíduo. Isto posto, a Abordagem Centrada na Pessoa é fundamental na formação do professor visto que apresenta uma proposta de olhar para a educação como uma oportunidade para o desenvolvimento humano, e à luz da Abordagem Centrada na Pessoa propõe um olhar para a aprendizagem como um processo construído na relação entre professor e aluno. Nesse sentido, através de uma relação baseada nas atitudes de consideração positiva incondicional; compreensão empática e autenticidade é possível que o aluno tenha um papel ativo ao gerir sua própria aprendizagem, e sendo o professor um facilitador, ambos podem desenvolver-se como pessoa e profissional. Portanto, o texto é um convite ao diálogo e à reflexão acerca de uma educação mais humanizada e o leitor (a) terá a oportunidade de envolver-se pelas discussões e perceber a relevância das temáticas para o desenvolvimento do ser humano e da educação.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# O ENSINO REMOTO E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA COMO CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

DOI: 10.24824/978652511008.0.133-152

Joceli Mota Correa da Rocha  
Jaqueline Correa Rocha

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia causada pelo Novo Coronavírus Covid 19 e a educação assim como muitos outros setores precisou se reinventar e buscar soluções para um novo momento, com distanciamento social e cuidados com a saúde.

Nesse sentido Simone Appenzeller *et al.* (2020, p. 2) explica que a situação pandêmica, além de apresentar impacto mundial na população, na economia, nos serviços de saúde, também traz a necessidade de cuidados e distanciamento social,

A pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 – Sars-CoV-2) apresenta um impacto mundial na população, na economia e, principalmente, nos serviços de saúde. As consequências em curto prazo são muitas vezes devastadoras, porém pouco se sabe sobre as consequências em médio e longo prazos. O distanciamento social, além das medidas de higiene e uso de máscara, tornou-se um dos pilares principais para evitar a sobrecarga do sistema de saúde.

Com a chegada da doença Covid 19 no Estado de Rondônia se fez necessário a tomada de medidas para proteção a fim de evitar e diminuir o contágio. Para isso a suspensão das aulas foi inevitável, fato que ocorreu nos demais estados e em todo o mundo. Os espaços educacionais sofreram impactos na forma em que se desenvolviam seus trabalhos, com as creches, escolas, faculdades e universidades com restrições drásticas nas suas atividades para evitar as aglomerações e contágios pelo vírus. As instituições que retomaram suas atividades a fizeram com o modelo de ensino remoto.



decorrente do novo coronavírus, COVID-19, do regime de trabalho do servidor público e contratado do Poder Executivo, e dá outras providências”.

Art. 5º Ficam suspensas pelo prazo de 15 (quinze) dias, podendo ser prorogadas por iguais períodos, as atividades educacionais em todas as instituições das redes de ensino pública e privada. § 1º A suspensão das aulas na rede de ensino pública do Estado de Rondônia, de que trata o inciso I, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho e terá início a partir do dia 17 de março de 2020, nos termos deste Decreto.

O Ensino Superior, mais especificamente da rede privada, diante do decreto também precisou se replanejar e traçar metas para formação tecnológica urgente de seus professores e na mesma semana em que por decreto determinou-se o isolamento geográfico social e impediu que professores e alunos viessem para a faculdade.

Furtado e Belém (2020, p. 2) afirmam que o ensino superior vem sofrendo os impactos da pandemia. “Universidades públicas e privadas estão com as aulas presenciais suspensas para evitar aglomerações de pessoas e manter o distanciamento social como estabelece a Organização Mundial de Saúde (OMS)”. E mesmo diante dos impactos apontados pelos autores, várias instituições buscaram capacitar mais que depressa seus professores para transformarem atividades desenvolvidas na aula presencial em atividades remotas.

Behar (2020) destaca que os professores estavam acostumados à sala de aula presencial e desse modo tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Sobre o ensino remoto, a autora ainda explica que,

Podemos, portanto, dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, p. 1).

O ensino remoto foi então uma saída emergencial para o problema instalado pela pandemia e pelo decreto de suspensão das aulas presenciais como medida de segurança. Antes de mais nada é relevante destacar que o ensino remoto foi autorizado a nível nacional pelo Ministério da Educação que Publicou a Portaria Nº 343 em 17 de março de 2020 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”.

Acredita-se que diante desta breve contextualização seja primordial relatar que o ensino remoto não se faz sozinho, ele é pensado, organizado,

executado por pessoas, seres humanos, neste caso o professor. Do outro lado tem o aluno que através do ensino remoto, de modo *online* se conecta com seu professor (a), com seus colegas e juntos podem construir a aprendizagem. Dos dois lados têm pessoas, cada uma com sua história de vida, com seu contexto, tentando superar esse momento pandêmico.

Em contribuição a este estudo será utilizada a abordagem centrada na pessoa que compreende o ser humano como dotado de potencialidade para buscar sua autorrealização e sendo uma abordagem teórica oriunda no movimento da Psicologia Humanista se aplica em todos os âmbitos do relacionamento humano, inclusive na educação, propondo como sugestão um ensino centrado no aluno.

Destarte, entende-se que a relação entre esses pares (professor e aluno) seja relevante para que o ensino e aprendizagem seja significativo e faça sentido para quem ensina e quem aprende e Rogers (2001, p. 01) conceitua a aprendizagem significativa como “mais do que uma acumulação de fatos [...] É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”.

Concebe-se que para ocorrer uma aprendizagem significativa seja necessário um processo de ensino que dá motivo para o aluno sentir-se capaz dentro de um espaço inclusivo, que respeite cada sujeito com sua maneira de ser e de aprender. Daí então a necessidade de professores sensíveis que compreendam que cada aluno é um, tem sua bagagem de conhecimento e seu tempo de aprendizagem.

Com efeito, o professor pode aplicar práticas que sejam reais e significativas para o aluno, isso só é possível quando o professor o conhece. Para Alves, “se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos alunos, eles ensinaram melhor, tornaram-se companheiros de sonho e invenção” (1994, p. 100).

O objetivo deste estudo é descrever um olhar sobre a formação de docente em tempos de pandemia, trazer uma discussão sobre a relação professor e aluno a partir da abordagem centrada na pessoa e oportunizar uma reflexão sobre as possíveis contribuições para o desenvolvimento humano a partir do ensino centrado no aluno.

A metodologia utilizada é qualitativa com método de pesquisa bibliográfica e descritiva do estado da arte. Foi realizada uma revisão de literatura e coletado dados que considera-se vir ao encontro do objetivo traçado neste estudo.

Espera-se que a partir das discussões propostas seja possível perceber e refletir que mesmo distante o professor pode estabelecer um vínculo mais próximo de seu aluno, ainda que de modo remoto. A partir da abordagem centrada na pessoa, crê-se que é possível mesmo a distância ouvir o aluno, dar espaço para ele (a) se colocar e se sentir pertencentes no processo de ensino aprendizagem e dar autonomia para construir seu conhecimento.

Nota-se que a tecnologia, neste período de pandemia, veio para dar uma guinada no que se compreendia ser “dar aula”. Os diversos recursos e ferramentas para construção de sala, planejamento de aula e avaliação oportuniza um novo momento, uma nova forma de ser professor, de dar aula, de aplicar prova e de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Assim, para melhor compreender o que este estudo propõe e como foi realizado, este material está organizado em quatro seções: segue a princípio a introdução e finaliza com as considerações finais.

Na seção 2 descrevemos o ensino remoto e a urgência de formação tecnológica.

Na seção 3 discutiremos a Abordagem Centrada na Pessoa: a relação professor e aluno no ensino remoto.

Na seção 4 será abordado contribuições para o desenvolvimento humano a partir do ensino remoto centrado no aluno.

## O ensino remoto e a urgência de formação tecnológica

O ensino remoto vem a partir da necessidade de não parar o ano letivo por conta da pandemia da Covid 19, onde a alternativa foi treinar com grau de urgência os professores para que pudessem dar continuidade às aulas, sem que o aluno perdesse o período letivo.

Assim, cada instituição educacional procurou se organizar e buscar metodologias e ferramentas que pudessem funcionar de modo remoto, atendendo às necessidades do professor e aluno oriundo do ensino presencial.

Entende-se que a da formação tecnológica seja relevante para a qualidade da educação, uma vez que ela oferece muitas possibilidades para a prática do professor. Desse modo, reconhece-se que as muitas tecnologias existentes favorecem uma prática de aprendizagem mais prazerosa, mais interessante e significativa para os alunos.

Assim, diante das reais necessidade de implementação do ensino remoto as tecnologias são fundamentais e Klausen (2017, p. 7) aduz que,

Atualmente, existe uma infinidade de tecnologias que contribuem na parte pedagógica que proporcionam novas formas de transmissão e articulação de conhecimento, mais atrativas, mais dinâmicas, tornando aprendizagem do aluno mais interessante e significativa [...] Por meio dessas tecnologias é possível ilustrar as aulas, tornando-as mais atraentes, possibilitando aos educandos vivenciarem situações reais do tema que está sendo abordado.

A chegada abrupta das tecnologias neste período pandêmico forçou professor e aluno, aculturados no ensino presencial a migrarem para o ensino remoto (*on-line*). A tecnologia é fator primordial para o desenvolvimento do ensino remoto, as aulas que eram presenciais foram remodeladas para o

formato *on-line*, com uso de ferramentas e aplicativos que professores e alunos estão aprendendo, se aculturando com tanta informação em tão pouco tempo.

Face às tecnologias, cabe destacar que é possível no dia a dia do professor desenvolver aulas mais atrativas, dinâmicas e significativas para o aluno, muito mais do que se possa imaginar e Freire (1996, p. 69) ao descrever que ensinar exige apreensão da realidade destacou que o professor precisa se mover com clareza na sua prática, conhecer as dimensões que caracterizam a essência da prática, isso o torna mais seguro para seu próprio desempenho.

Entretanto, inserir mais tecnologias no planejamento demanda mais trabalho e ao mesmo tempo desafios para o professor como quebra de paradigmas, por exemplo, deixar velhos conceitos para trás e inovar, criar, dar-se a oportunidade de conhecer o novo e aprender a aprender.

Neste sentido de aprender a apreender Freire (1996) salienta que homens e mulheres são os únicos seres que social e historicamente se tornam capazes de aprender e por isso,

[...] somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69).

Assim, Kenski (2007) também contribui ao expor que a tecnologia e a educação são conceitos indissociáveis e explica que para ocorrer essa integração “é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 43).

Em continuidade na fonte de Kenski (2007) compreende-se que tecnologia e educação não se separam e precisam caminhar juntos. Todavia, para que seja possível essa indissociação pontuada pela autora admite-se que seja inevitável a formação, principalmente neste momento ímpar de pandemia e afastamento, onde o professor, geograficamente falando, está de um lado, o aluno do outro e a tecnologia entre ambos possibilitando a aproximação auditiva e visual. A autora ainda expõe sobre a necessidade dos conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos sejam dessa maneira ensinadas e aprendidas. Assim, a educação, conforme a autora, pode ensinar sobre tecnologia.

Compreende-se que a educação é um espaço de ensino contínuo e espaço de trocas. No processo de ensino e aprendizagem, o professor pode ensinar seus alunos e pode também aprender com eles. Os alunos aprendem com seus professores e também podem os ensinar. Os alunos aprendem com seus pares, colegas de sala e também os ensina.

Sobre essa troca de aprendizagem, cabe trazer Freire (1996, p. 59) que contribui no enriquecimento de ideias acerca dessa relação dialética de

aprendizagem e destaca que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O ensino remoto exige do professor conhecimento das tecnologias para que opere sua aula com segurança, destreza e consiga através dela proporcionar ao aluno atividades prazerosas, envolventes e significativas. Nesta linha de pensamento Tafner *et al.* (2010, p. 76) reforça ser “necessário que as ferramentas tecnológicas estejam adaptadas a cada contexto e permitam que docentes e discentes as utilizem de forma otimizada na construção do conhecimento”.

Ao falar das atividades no ensino remotas não tem como deixar de lado o fator avaliação. Se faz necessário trazer essa discussão também, visto que o processo se diferencia do presencial e o professor precisa analisar cada situação de aprendizagem e ser sensível e racional a cada caso. Considera-se que a avaliação dentro do ensino remoto precisa ser flexível, longe dos padrões da pedagogia tradicional.

O grande desafio de avaliar a educação a distância é basicamente como redefinir a e-aprendizagem fora dos padrões estabelecidos pela pedagogia tradicional, onde predomina uma aprendizagem passiva centrada no conteúdo absoluto do professor. É preciso conceber o processo vivencial de aprender a distância como sendo localizado num aprendiz que é sujeito de sua própria aprendizagem” (DOXSEY, 2017, p. 111).

O período pandêmico e de isolamento social deixam as pessoas mais frágeis emocionalmente e isso interfere na aprendizagem do aluno, sendo assim a avaliação precisa ser um processo tranquilo que valoriza a forma como cada sujeito aprende. A aprendizagem a distância, conforme mencionado por Doxsey (2017) precisa ser vivencial e o aprendiz ser o sujeito da sua própria aprendizagem.

Admite-se que a falta de acessibilidade esteja presente em todas as regiões do país, assim como cada instituição é única e tem sua realidade. Um fator impactante diante dessa diversidade são os vários alunos que enfrentam dificuldades de ordem socioeconômica e não dispõem de equipamentos eletrônicos como computador, celular e acesso à internet, o que dificulta sua inserção no modelo de ensino remoto.

Nessa perspectiva, Furtado e Belém (2020) colocam em pauta fatores que distanciam o êxito do ensino remoto, como por exemplo a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos. “É sabido que muitos alunos, principalmente do ensino público, não possuem e nem dispõem de condições financeiras para adquirir os equipamentos necessários ao acesso às aulas remotas” (FURTADO; BELÉM, 2020, p. 4).

Uma outra limitação que também pode impactar no desenvolvimento do ensino remoto é a dificuldade em lidar com tecnologias, aplicativos, software

e ferramentas necessárias para o bom andamento do ensino remoto que tem relação com o analfabetismo tecnológico. Demo (2007, p. 8) explica que “estar analfabeto não é apenas não saber ler, escrever e contar, é principalmente estar por fora do mundo digital, em especial das oportunidades de saber pensar mediadas por plataformas informacionais”.

As tecnologias de acordo com Morán (2015, p. 10) permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas).

Ao levar em conta os impactos supramencionados, verificam-se as lacunas que expõem a exclusão e falta de acessibilidade de alunos no processo de ensino. Observa-se neste cenário a urgência de formação tecnológica para os professores, mas também se faz urgente pensar estratégias para que os alunos tenham o acesso, consigam aprender e se desenvolver. Neste ínterim, Sampaio e Leite (1999, p. 63) aduzem que “a forma de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno um sujeito reflexivo, que domina a técnica, que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com sabedoria.”

Para tanto as políticas públicas precisam se fazer presente para atender tais demandas da sociedade, pois é direito do cidadão ter acesso à educação e que ela seja de qualidade garantido pela Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, ao dispor no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

## **A abordagem centrada na pessoa: a relação professor e aluno no ensino remoto**

A experiência da docência na ótica da abordagem centrada na pessoa destaca na relação entre o professor e o aluno algumas atitudes facilitadoras do desenvolvimento do estudante que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor é um facilitador do processo de aprendizagem, sendo o aluno cada vez mais ativo e responsável neste processo, principalmente no contexto das aulas de modalidade *on-line* em que o professor distante do aluno, atrás da tela do computador pode, de fato, exercer esse papel de facilitar a aprendizagem (LEE; BRANCH, 2018, p. 1).

A Abordagem Centrada na Pessoa-ACP, criada por Carl R. Rogers, se estabelece mais do que uma teoria aplicada à Psicoterapia, mas como uma abordagem para as relações humanas, ou seja, um jeito de ser que possibilita a formação de uma relação facilitadora para ambos os participantes. Nesse sentido, é coerente afirmar que a ACP se aplica em todas as relações humanas,

inclusive a relação entre professor e aluno no processo de produção de conhecimento (AMATUZZI, 2012).

Assim como um psicoterapeuta identificado com a ACP, o educador que adota genuinamente um jeito de ser centrado na pessoa demonstra na relação com o aluno um comportamento autêntico, uma atitude de compreensão empática e consideração positiva incondicional, as quais, quando genuínas, podem construir uma relação facilitadora do desenvolvimento humano, tanto na produção de conhecimento quanto no desenvolvimento pessoal (ROGERS, 2009).

Tais atitudes podem ser observadas quando o facilitador se apresenta da forma como ele é, e congruente com seus valores, entra na relação sem fachadas e sem nenhuma intenção de apresentar certa postura de autoridade, o que pode ser definido como autenticidade. Uma atitude autêntica na relação entre educador e aluno é para a ACP um elemento essencial para promover uma relação facilitadora da aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano (ROGERS, 1972).

Ademais, como atitude facilitadora, o educador que compreende de forma empática o seu aluno, contribui para que este se sinta pertencente ao processo de aprendizagem, e compreender empaticamente, no âmbito da educação, implica perceber de que forma esse aluno vivencia seu percurso de aprendizagem (ROGERS, 1972). Nesse sentido, a compreensão empática consiste na percepção sensível da forma como o outro se vê e como experiência determinados processos e sentimentos (BUYS, 2019).

Para ser capaz de compreender empaticamente é necessário que haja um interesse e aceitação do indivíduo como ser único e merecedor de confiança, ou seja, considerar de forma positiva e incondicional o aprendiz, pois cada pessoa é única e vivencia o processo de aprender à sua maneira, podendo o educador abrir mão de suas expectativas e julgamentos para permitir que o estudante participe do processo construindo o conhecimento na relação (ROGERS, 1972).

Com isso, também é preciso ressaltar que as diferenças e individualidades englobam o ritmo de aprendizagem. Ou seja, cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprios de aprender, destacando a importância das trocas de experiências e aprendizagens entre os alunos e os professores, para que não se permita existir hierarquia entre os alunos, professores e escolas, e sim aprender a ensinar, e ensinar para aprender (ANTÔNIO, 2020, p. 107).

No domínio da educação, a função do professor seria a de promover na relação um clima acolhedor pois acredita no potencial de cada aluno para buscar a autorrealização, o que Rogers (2009) chama de tendência atualizante, ou seja, uma tendência para se desenvolver e buscar as melhores condições de vida segundo as próprias percepções do indivíduo. Dessa forma, só é possível uma relação facilitadora da aprendizagem se o educador confia no potencial do aluno (FLÔR, 2016).

Se desconfio do ser humano, antes devo empanziná-lo de informações da minha própria escolha, a fim de que não tome um caminho errado. Mas se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem (ROGERS, 1972, p. 114).

## **As contribuições para o desenvolvimento humano a partir do ensino remoto centrado no aluno**

Sabe-se que a aprendizagem significativa é facilitada quando há certas qualidades na relação do facilitador e o aprendiz (ROGERS, 1972), e tal relação permite que o aluno seja participante ativo na construção do conhecimento, isto porque a aprendizagem ocorre através dos próprios interesses do aluno. Assim, o papel do educador como facilitador é oportunizar atividades que ofereçam problemas significativos relacionados ao conteúdo, os quais o aluno pode alcançar os objetivos da atividade de forma autêntica (LEE; BRANCH, 2018).

Portanto, o ensino centrado no aluno consiste em um ambiente em que as relações são horizontais e o educador exerce mais o papel de facilitador do que de instrutor, proporcionando um espaço em que o aluno possa ser quem ele é, no sentido de ter suas necessidades e interesses considerados (EMALIANA, 2017). Assim, é notável uma quebra de paradigma na educação que antes detinha um foco na transmissão de conhecimento e papel ativo do professor como detentor do conhecimento (DEUS *et al.*, 2014).

Inevitavelmente, a modalidade EAD, em qualquer formato, ameaça o papel tradicional do professor como principal detentor e organizador do conhecimento no processo de aprendizagem. Os pontos polêmicos levantados ameaçam as concepções tradicionais do aprendiz como incompetente e incapaz. Coloca em xeque a dependência do aprendiz na pessoa do educador que sabe tudo (DOXSEY, 2017, p. 109).

O ensino remoto também traz mudanças significativas na forma de ensinar e nas relações que se estabelecem, mas não impede que se construa uma relação facilitadora onde o aluno pode ser participante ativo (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009). No entanto, apesar de seus referidos benefícios, a modalidade de ensino à distância é ainda alvo de críticas e questionamentos acerca de sua eficácia no ensino, pois para que haja uma eficácia é necessário que haja uma confiança na potencialidade do estudante para assumir um papel mais ativo e autônomo (DOXSEY, 2017).

Portanto, conforme a perspectiva centrada na pessoa, a educação tem como objetivo principal promover não apenas a ampliação de conhecimentos, mas facilitar o desenvolvimento Humano de uma população. Dessa forma,

entende-se o desenvolvimento humano como um processo contínuo de evolução nos aspectos biológicos, socioculturais e afetivos (FLOR, 2017).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento o conceito de desenvolvimento humano implica a ampliação das oportunidades e capacidades para que as pessoas sejam aquilo que elas são e tal definição corrobora a ideia da ACP de que se desenvolver é tornar-se pessoa, ou seja, tornar-se quem se é, no sentido de existir e responsabilizar-se pelas próprias escolhas realizadas com base no referencial interno que se tem (FLOR, 2017).

Para que a educação seja facilitadora, o que ocorre é uma ênfase nas relações interpessoais, na convivência, na confiança e interesse pelo outro, ainda que haja diversidade de ideias, pois é através dessa interação que o conhecimento se produz e ocorre o desenvolvimento humano (ROCHA, 2016). Assim, é relevante destacar que o ensino a distância não impede que se estabeleçam vínculos e relações facilitadoras que prezam pela autonomia e participação ativa de todos (DOXSEY, 2017).

No ensino a distância, a distância não é relevante, mas sim o novo conceito de tempo e a possibilidade ilimitada da apropriação de conteúdos diversificados. A e-aprendizagem transcende os vínculos lineares entre professor/aluno para restabelecer esse vínculo de forma que privilegia a autonomia, a participação e a pluralidade das aprendizagens (DOXSEY, 2017, p. 111).

Em conformidade com os autores supracitados, percebe-se que seja importante ainda acrescentar a relação professor e aluno junto às ideias de autonomia e confiança nas potencialidades dos estudantes. Desse modo, cabe trazer para refletir que a formação tecnológica do professor para o ensino remoto precisa também ter um olhar para o ser humano que está na frente da tela e dos que estão do outro lado, de que forma a relação entre ambos se estabelece. Interpreta-se que a partir de umas relações bem-sucedidas entre professor e aluno a aprendizagem poderá desse modo ser uma consequência desse processo. O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores (LIBÂNEO, 1998, p. 30).

Logo, a partir das ideias supracitadas sugere-se que a formação para os professores para o ensino remoto tenha uma abordagem centrada na pessoa, pois desse modo, acredita-se estar proporcionando uma formação mais humana e sensível às causas do sujeito.

Dito isto, acerca de uma formação mais humana e o desenvolvimento das pessoas, em Freire (1996, p. 128) verifica-se uma rica contribuição que advém de um depoimento, [...] “jamais abandonei minha primeira preocupação que

sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa [...], a preocupação com a natureza humana”.

Ao beber na fonte de Freire (1996) observa-se uma sensibilização para o olhar mais focado para o ser humano. Assim, em conformidade com a proposta deste estudo acerca da formação do professor, constata-se que as ideias freireanas se encontram e agregam valor reflexivo para construção de uma nova forma de ser professor e do fazer pedagógico.

O momento que os protagonistas da educação (professores e alunos) vêm vivendo em consequência da pandemia causada pela Covid 19, com toda razão não está sendo fácil, assim como nos diversos setores que envolve o ser humano em todo o mundo. A exemplo, no setor educacional, o professor precisou se reinventar frente às medidas de isolamento e distanciamento social, foi necessário adaptar-se a uma sobrecarga de treinamentos acerca de salas virtuais, ferramentas avaliativas, metodologias e tudo isso por meio de participação em *lives*, gravação de vídeos, *webinars*, reuniões *online*, preparo de aula e atividades on-line. Muitas informações em um curto período de tempo e sem contar a infinidade de aplicativos que muitas vezes o computador ou o celular não tinha memória suficiente ou a internet de baixa potência. Do outro lado, a situação do aluno é muito similar à do professor.

Importante ainda destacar nesta discussão as diversas situações em que professores e alunos estiveram expostos durante isolamento, tais como caso de familiar, aluno ou o próprio professor acometido com a Covid 19 e os casos de óbitos em ambas as situações. E daí, qualquer um poderia questionar como estas pessoas deveriam agir, se comportar, ou mesmo se tinham condições psicológicas para o ensino e aprendizagem remota.

Neste ínterim, o que se propõe a partir do que foi supramencionado é pensar nas pessoas que estão do outro lado da tela do computador, do *notebook*, do celular, do tablet entre outros recursos possíveis no mundo tecnológico.

Podemos perceber o quão esta pandemia foi danosa para a educação brasileira, pois boa parte da população é muito carente e não dispõe dos recursos necessários para ter qualidade de ensino a partir de suas residências. Isso causou uma profunda tristeza tanto para os pais dos alunos quanto para os professores e para os próprios alunos. [...] Por mais triste e difícil que tenha sido esse período, os docentes não desistiram de sua missão (ALVES, 2020).

Neste período pandêmico, com o distanciamento social faz-se necessário pensar que o seu melhor momento pode ser o pior momento do outro. Acredita-se que em momentos ruins ou difíceis algumas pessoas só querem o silêncio, outras só querem ser ouvidas, ter um pouco de atenção, mas tem casos que só gostariam de um abraço apertado e esse terceiro item se tornou impossível de acontecer. Tudo isso tem afetado a saúde mental de muitas pessoas, incluindo a do professor e a do aluno.

Assim, Morán (2015) aduz que o papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. É também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais mais bem preparados, remunerados e valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORÁN, 2015, p. 10).

Nota-se que ensinar de modo remoto tornou-se uma realidade e ao mesmo tempo um desafio, pois as competências e habilidades exigidas são específicas e atreladas a tecnologia para ensinar *online* e o ensino presencial explora pouco dessas tecnologias para o *online*. Cabe reforçar neste espaço de reflexão que essa forma de ensinar a distância e online pode ser prazerosa e produtiva, todavia se houver o interesse e recursos para que isso aconteça e assim não impedir que cidadãos sejam excluídos do seu direito à educação. Entende-se que a tecnologia está presente em todos os espaços da vida humana e cabe a cada indivíduo abrir para novas aprendizagens, porém sabe-se que nem sempre esse acesso está disponível por uma série de situações, como por exemplo, a sócio econômica.

Considerando que o mundo do trabalho exige pessoas que estejam preparadas e saibam lidar com a tecnologia, o ensino remoto pode vir a agregar valores, visto que o uso de metodologias ativas coloca o aluno de frente com simulação de casos da vida profissional, exige um trabalho individual e em equipe para planejar, pensar projetos e soluções. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 19).

Percebe-se que o ensino remoto com as metodologias ativas e com a abordagem centrada na pessoa, pode possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa mesmo em tempos de pandemia. Como enfatizado por Freire (1996) ensinar exige o querer bem dos alunos e essa abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1996, p. 141).

A educação é um processo social para o desenvolvimento humano e o espaço institucional visa formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e para isso precisam da ciência, da cultura, da arte, saber coisas e resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana e do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Portanto, nota-se que, a educação é um direito de todo cidadão e ninguém deve ser privado do acesso e sua permanência. A educação como ciência proporciona o desenvolvimento do ser humano e do meio a sua volta com apoio da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, da cultura e da arte que se faz presente nesse espaço de construção. O homem precisa da ciência para diagnosticar, planejar, intervir e inserir os conhecimentos adquiridos para melhoria do seu local de vivência ou mesmo da sua região. Assim a proposta deste capítulo enfatiza a formação do professor para o ensino remoto com ênfase na abordagem centrada na pessoa.

## Considerações

Pensar a formação emergencial para o ensino remoto no período de pandemia foi e ainda é um grande desafio frente às dificuldades postas, mas também há possibilidade de novas aprendizagens e quebra de paradigmas. Crê-se que o ser humano se modifica e se transforma a todo momento e a educação é uma via de construção do cidadão e da sociedade.

Pode-se dizer que a entrada abrupta das tecnologias na educação presencial devido a pandemia causada pela Covid-19 agregaram valor nesse movimento de ensinar e aprender. Escolas, creches, Faculdades e universidades, todos os espaços educacionais fechados. Professores e alunos tiveram que se reinventar e relacionar-se de forma *online*, a distância devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Verifica-se a necessidade de uma formação tecnológica emergente para o ensino remoto, mas que tenha um olhar coletivo para o processo de produção de conhecimento.

Esse olhar é possível a partir da ACP, que vê o ser humano como possuidor de potencialidades para se desenvolver e buscar as melhores condições de vida, desde que esteja em condições favoráveis ao desenvolvimento humano. E dessa forma, o ensino centrado no aluno propondo um papel ativo dele na construção de sua aprendizagem, sendo o professor um facilitador desse processo, a educação se destaca como uma oportunidade para o desenvolvimento humano, podendo o indivíduo se desenvolver através da relação, como pessoa e futuro profissional

Por mais que exista uma grande diversidade nas regiões do Brasil, ainda assim, pode-se afirmar que a tecnologia é benéfica na educação. Observa-se que a necessidade primeira deve ser a formação adequada para os professores, acessibilidade a Internet de qualidade, acesso aos recursos primordiais para fazer acontecer o ensino remoto e chegar até o aluno.

Ademais, a educação preocupada com o desenvolvimento humano da comunidade, ao confiar no potencial do aluno para gerir seu processo de aprendizagem propicia aprendizagens mais significativas e contribui para o desenvolvimento da autonomia, formando indivíduos mais autênticos, responsáveis e portanto, mais preparados para o mercado de trabalho. Isto posto,

é fundamental investir na relação professor e aluno como uma relação facilitadora em que ambos podem aprender e se desenvolver, ainda que a relação ocorra através da tela do computador.

Por fim, é pertinente destacar a urgência de Políticas Públicas que atenda a necessidade das várias regiões onde ao longo do ano de 2020 os alunos foram privados do seu direito à educação, sem acesso à Internet ou a equipamentos equivalentes à tecnologia utilizada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriel Cunha. Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 33, 1 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/33/desafios-da-gestao-escolar-frente-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 05 fev. 2021.

AMATUZZI, M. M. **Rogers: ética humanista e psicoterapia**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

ANTONIO, V. S. Inclusão Centrada na Pessoa. *In*: PINTO, M. A. da S. (ed.). **Abordagem centrada na pessoa: algumas de suas possibilidades**. São Paulo: All Print Editora, 2020.

APPENZELLER, S. *et al.* New Times, New Challenges: Strategies to Ensure Equal Access to Emergency Remote Education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020. Disponível em: 1981-5271-rbem-44-s1-e155.pdf (scielo.br). Acesso em: 29 jan. 2021.

BACELLAR, A. (ed.). **Psicologia humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. 3. ed. Palhoça: Unisul, 2017. v. 1

BACELLAR, A. **Psicologia Humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. [s.l.] Unisul, 2016. v. 2.

BEHAR. Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade Campus Centro** – Av. Paulo Gama, 110. Reitoria – 8. andar | Bairro Farroupilha. Porto Alegre | Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispões sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br). Acesso em: 29 jan. 2021.

BUYS, R. Empatia e Psicoterapia. *In*: TASSINARI, M.; DURANGE, W. (eds.). **Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2019.

DEMO, Pedro. **Marginalização digital**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

DEUS, J. M. *et al.* Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor: desafios para mudança. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 4, p. 419–426, dez. 2014.

DOXSEY, J. R. A educação centrada no aprendiz: Novos rumos para a autonomia na aprendizagem a distância – ESAB 2009. *In: Psicologia Humanista na Prática: reflexões sobre a abordagem centrada na Pessoa*. 3. ed. Palhoça: Unisul, 2017. v. 1.

EMALIANA, I. Teacher-Centered Or Student-Centered Learning Approach To Promote Learning? **Journal Sosial Humaniora (JSH)**, v. 10, n. 2, p. 59–70, 30 nov. 2017.

FLÔR, M. DE S. As possibilidades de aplicação da abordagem centrada na Pessoa. *In: Psicologia Humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa*. 1. ed. [s.l.] Unisul, 2016. v. 2p. 88–118.

FURTADO, Geziel Ranieri; BELÉM, Breno de Campos. A pandemia de covid-19 e o ensino remoto no ensino superior. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre** v. 2, n. 11(2020). Disponível em: 17631-1125627339-1-PB.pdf. Acesso em: 18 jan 2021.

IBGE (2020) Rondônia | Cidades e Estados | IBGE. Acesso em: 29 jan. 2021.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLAUSEN. Luciana dos Santos. Aprendizagem significativa: um desafio. **XIII EDUCERE Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702\\_12706.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf). Acesso em: 21 jan 2021.

LEE, S. J.; BRANCH, R. M. Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centred learning environments. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 55, n. 5, p. 585–593, 3 set. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313416302\\_Students'\\_beliefs\\_about\\_teaching\\_and\\_learning\\_and\\_their\\_perceptions\\_of\\_student-centred\\_learning\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/313416302_Students'_beliefs_about_teaching_and_learning_and_their_perceptions_of_student-centred_learning_environments). Acesso em: 26 jan. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. v. 67. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alinea, 2005.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando\\_moran.pdf](https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf). Acesso em: 2 fev. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, n. 110, p. 35–50, mar. 2021. Disponível em: 1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802992.pdf (scielo.br). Acesso em: 28 jan. 2021.

PINTO, M. A. DA S. **Abordagem centrada na pessoa: algumas de suas possibilidades**. São Paulo: All Print Editora, 2020.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender (E. machado & M. Andrade, Trads.)**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed São Paulo: Martins, 2001.

SAMPAIO, Maria Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; TOMELIN, Janes Fidélis; HACK, Josias Ricardo; SIEGEL, Norberto. **Produção de materiais auto instrutivos para a educação a distância**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

TASSINARI, M.; DURANGE, W. (eds.). **Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2019.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 289–296, set. 2009.

# TEXTO III

## A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM POVO TRADICIONAL

*Antonio Ferreira Neto  
José Roberto Linhares de Mattos*

---

*Cacoal-RO; Rio de Janeiro-RJ, 15 de abril de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

Estamos vivendo uma época de novos ataques aos povos tradicionais do Brasil, em especial aos povos indígenas. Os ataques aos povos indígenas existem desde a época da invasão pelos europeus, que usurparam não só o território, mas também o idioma e os saberes culturais desses povos. Entretanto, a maioria dos indígenas resistiu e continua resistindo até hoje, e uma das formas de resistência vem por meio das práticas docentes na educação escolar indígena. Tais práticas revertem-se em ações de insurgência sobre um currículo imposto, regulador e opressor, que não pode ser praticado da maneira que se apresenta, sendo, portanto, um desafio para os docentes indígenas nas escolas indígenas. Sabemos que existe uma conexão entre a linguagem e a reafirmação da identidade indígena que não pode ser separada do discurso histórico. Dessa forma, para combater a hegemonia opressora que os subjuga, os povos indígenas precisam de uma práxis crítica, reflexiva e decolonial, por meio da educação escolar indígena, que conduza a uma mudança de atitude sobre as interfaces educativas e cotidianas. Tal práxis deve estar alinhada à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980) por meio das dimensões política e pedagógica da etnomatemática, conforme podemos ver em Mattos e Mattos (2019). Uma forma de obtermos a aprendizagem significativa é mediante a utilização de mapas conceituais como recurso para o professor indígena representar o que aprendeu em seus estudos de formação inicial ou continuada, relacionando com os conteúdos a serem ensinados aos educandos. Dessa forma, o professor indígena usa o seu conhecimento para elaborar mapas conceituais para organizar os conceitos pré-existente sobre o conteúdo da aula que irá ministrar. No caso específico do povo indígena Paiter Suruí de Rondônia e Mato Grosso, vemos isso por

meio das ações culturais da comunidade, presentes em suas atividades cotidianas e saberes tradicionais. O leitor poderá compreender isso nos escritos do capítulo *A Teoria da Aprendizagem Significativa e a Educação Escolar Indígena de um Povo Tradicional*, que o conduzirá ao entendimento da não disjunção da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena.

*Versão final*

# A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UM POVO TRADICIONAL

Antonio Ferreira Neto  
José Roberto Linhares de Mattos

---

## Introdução

Neste texto, com base na cultura de um povo tradicional, abordamos processos que facilitam a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Buscamos um meio capaz de mostrar ao professor indígena uma possibilidade didático-pedagógica para tornar a aprendizagem significativa para o educando, levando-o a compreender, com mais clareza, os conteúdos curriculares, em especial de matemática, nas escolas situadas dentro das aldeias. Partimos do pressuposto de que o educando leva consigo para dentro do ambiente escolar, conhecimentos adquiridos de sua cultura, por meio da vivência no cotidiano.

No caso da educação escolar indígena, observamos, ao longo do texto, a importância de o professor indígena partir da premissa de que o educando, por meio dos seus conhecimentos prévios, ancorados na sua estrutura cognitiva, pode avançar para conteúdos prescritos no currículo da escola indígena.

Dessa forma, abordamos a Aprendizagem Significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANSENIAN, 1980), nos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolarizados. Para isso ocorrer é necessário haver condições ideais para que os novos conhecimentos, que serão ancorados aos antigos, sejam pertinentes. Todavia, outro fator importante também deve ser observado, o qual se refere à disponibilidade do conteúdo dentro do processo cognitivo do aluno. Vejamos o que diz Ausubel, Novak e Hansenian (1980) a respeito:

[...] para que a aprendizagem significativa ocorra de fato, não é suficiente que as novas informações sejam simplesmente relacionadas (de forma não arbitrária e substantiva) a ideias correspondentemente relevantes no sentido abstrato do termo (a ideias correspondentemente relevantes que *alguns* seres humanos estão aptos a aprender sob circunstância apropriadas); é também necessário que o conteúdo ideacional relevante esteja disponível na estrutura cognitiva de um *determinado* aluno (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 37).

Assim, além da correlação entre os conhecimentos pré-existentes do aprendiz e a nova informação disponibilizada pelo professor, é necessário que

esse conhecimento esteja mentalmente intelectualizado no aluno, para que haja uma homogeneidade entre ambos os conteúdos. Cabe ainda, ao professor, olhar para o aluno como um ser cognitivo, capaz de assimilar os assuntos que lhe são apropriados, de forma que este passe então a estar previamente exposto às fases da aprendizagem significativa.

*Paiter* Suruí de Rondônia e Mato Grosso é uma etnia indígena que ocupa uma terra indígena demarcada, na Amazônia Brasileira, nos estados de Rondônia e Mato Grosso, que falam um idioma da família linguística *Mondé*, do tronco linguístico Tupi. Em Mattos e Ferreira Neto (2019) vemos que eles sempre se autodenominaram *Paiter iter*, que significa “gente de verdade”, mas acabaram sendo chamados apenas *Paiter*. Já o nome Suruí não tem nenhum significado em Tupi *Mondé*, e foi dado pelos não indígenas por não entenderem bem a pronúncia da palavra *Yori*, que é o nome de uma pintura no rosto feita pelos antigos, e usada por outros indígenas da região para se referirem aos *Paiter*.

Conhecer a história do seu povo, bem como o contexto no qual estão inseridos são essenciais para um professor indígena atuar na consolidação de uma educação escolar indígena que vá na direção de uma aprendizagem significativa dos educandos. Enfocaremos aqui sobre a importância da Teoria da Aprendizagem Significativa na educação escolar desse povo tradicional e como a sua associação às práticas propostas por D’Ambrosio (2011), no Programa Etnomatemática, podem culminar em um sistema de ensino e aprendizagem eficaz.

## **Aprendizagem significativa por recepção e descoberta**

Inicialmente, é necessário elucidarmos sobre a intelectualidade do aluno enquanto ser cognitivo, que, por sua vez, será submetido aos processos de ensino e aprendizagem. Numa ordenação cognitiva considerada ideal, em que o indivíduo estrutura todo o conteúdo vigente, o educando irá processar de maneira organizada tudo aquilo que lhe foi ensinado, armazenando o conhecimento de modo sequenciado, em um conjunto de informações, proposições e ideias hierárquicas, de concepções globais para conceitos peculiares. A partir desse entendimento, podemos dizer que o educando irá organizar e internalizar as informações vivenciadas nas experiências do seu meio sociocultural.

Assim, partindo da estrutura cognitiva do educando, o professor passa a disponibilizar novas informações para ancorar as já existentes. Recai, então, ao professor, o dever de fazer a conexão do novo conhecimento com o conhecimento anterior, tornando, dessa forma, o processo contínuo das transformações cognitivas do educando num sentido prático. Ao estimular os processos mentais do aluno, o professor evidenciará a possibilidade de o aluno sanar as dúvidas em relação ao uso desses conteúdos na sua vida prática.

Essa estrutura de conhecimento presente no educando, a qual Ausubel, Novak e Hansenian (1980) chamam de *subsunçor*, consiste nas informações pré-existentes do educando que se relacionam com as novas informações de forma não arbitrária, ocorrendo uma relação congruente e notória. *Subsunçor* é uma concepção, um entendimento, uma hipótese já existentes na estrutura cognitiva do educando, que serve de ponto de ancoragem para um novo conhecimento, permitindo ao estudante a agregação de significado.

O elemento *subsunçor* pode surgir simplesmente por meio da aprendizagem mecânica como, por exemplo, quando o professor – ao perceber a inexistência dos conceitos que dão base ao processo de aprendizagem – introduz mecanicamente o incentivo à leitura de livros de Geometria para trabalhar o conteúdo sobre figura geométrica.

O professor pode também trabalhar com “organizadores prévios”, que são materiais introdutórios apresentados antes do conteúdo geral. Um exemplo clássico, que podemos verificar em Surui (2018), é quando o professor indígena, sabendo que o aluno indígena possui um conhecimento prévio sobre construção de maloca, sugere a confecção de uma maquete para posteriormente introduzir conceitos de geometria euclidiana.

Além das informações prévias e dos *subsunçores* terem caráter arbitrário, elas devem ser, também, “substantivas”, em que o educando poderá expor esse conceito de forma peculiar, de acordo com os pensamentos dele, sem sair da linha de raciocínio original, fazendo assim uma exposição não mecânica, que possa ser explicada do jeito dele, de forma a ser compreendido por outros.

É necessário, então, que o aluno se pré-disponibilize em aprender, que manifeste uma disposição para relacionar – de maneira não arbitrária e não literal – a sua estrutura cognitiva, aos significados que capta dos materiais educativos. O processo de aprendizagem significativa acontece, quando o novo conhecimento consegue interagir e se ligar aos conhecimentos já existentes no educando, tornando-se parte da estrutura cognitiva do indivíduo, modificando essa estrutura e transformando os conhecimentos âncoras mais elaborados e estáveis.

Diferentemente da aprendizagem significativa (mas não oposta a ela), a aprendizagem mecânica contrasta por não haver a possibilidade da ancoragem *subsunçora*, dessa forma, não há um encadeamento das informações, tornando a aprendizagem restritamente decorativa e de conhecimento menos maleável, com possibilidade de o educando esquecer-lo dentro de um período curto de tempo. É como se o aluno decorasse inúmeras fórmulas para a prova de matemática e, depois do dia da prova, entrasse num processo de esquecimento, de forma que, com o passar dos dias, ele não se lembrasse mais do que aprendeu. Os professores de matemática percebem isso quando se deparam com alunos que aprenderam mecanicamente conteúdos que servem de base para a fundamentação de assuntos mais complexos e não conseguem avançar em determinadas disciplinas.

É importante frisar que tanto a aprendizagem significativa, quanto a aprendizagem mecânica são formas de aprendizagens em que o aluno está constantemente submetido, sendo que num dado momento o aluno está imerso nesta, e em outro momento, naquela, num processo contínuo de aprendizado. Quanto à primeira, ela pode ser processada de duas maneiras: por *recepção* e por *descoberta*.

A aprendizagem significativa por *recepção* consiste no processo em que quando o conteúdo é apresentado ao aluno de forma elaborada e pronta, como, por exemplo, quando o professor indígena expõe um vídeo sobre o *Mapimai* (festa da criação do mundo dos *Paiter*), para extrair conceitos matemáticos introdutórios para um determinado conteúdo ou até mesmo um conto dos mitos retirados da literatura *Paiter*. Nessa circunstância, veja o que fala Ausubel, Novak e Hanesian (1980) a respeito da natureza da aprendizagem receptiva significativa:

Anteriormente, já tivemos oportunidade de mencionar que a aquisição de conhecimento em qualquer cultura é primordialmente uma manifestação da aprendizagem receptiva. Ou seja, o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido é geralmente apresentado ao aluno sob uma forma mais ou menos final, acabada. Sob essas circunstâncias, se exige do aluno simplesmente compreender o assunto e incorporá-lo à sua estrutura cognitiva, de modo que fique disponível, ou para reprodução, ou para ser relacionado a uma nova informação, ou para solução de problemas em alguma ocasião futura (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 98).

Essa informação, ligeiramente acabada, funciona como um elo cognitivo ou uma fonte de materiais introdutórios, aproveitados para transpor o espaço cognitivo entre o que o indivíduo sabe e o que o indivíduo deve aprender; e é utilizada pelo professor como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa.

Já na aprendizagem significativa por *descoberta*, o educando, em vez de receber a informação, vai descobri-la por estímulos externos, como, por exemplo, por meio de vídeos ou contos em livros. Vale destacar que, nas duas formas de processamento da aprendizagem significativa, o indivíduo receptor – no caso o aluno – não age de forma passiva, pois o professor previamente identifica elementos *subsunçores* capazes de fazer a interligação com os novos conhecimentos que serão absorvidos pelo aluno. No caso do vídeo sobre a festa da criação do mundo, o aluno pode, por exemplo, interligar os objetos artesanais presentes na filmagem com formas geométricas de seu conhecimento etnomatemático.

Com isso, conclui-se que, para que ocorra a aprendizagem cognitiva significativa, é necessário que o educando compreenda com clareza e precisão, saiba identificar as diferenças e transmitir seus conhecimentos, cabendo ao professor a responsabilidade de selecionar, organizar, interpretar e arranjar sequencialmente o material de aprendizagem. É importante ensinar ao aluno que o processo de aprendizagem não termina no final do expediente escolar, que

é contínuo e, no dia seguinte, será agregado mais conhecimento aos que ele já possui, havendo assim, um ciclo de aprendizagem consecutivo e intermitente.

## Tipos de aprendizagem significativa

Ausubel, Novak e Hansenian (1980) apresentam três tipos de aprendizagem significativa, quais sejam: **representacional, de conceitos e proposicional**.

A **aprendizagem significativa representacional** é aquela que ocorre quando o indivíduo estabelece equivalência de significados entre os símbolos e seus correspondentes, tais como: objetos, conceitos, exemplos etc. Os símbolos são estabelecidos e permitem ao indivíduo o conhecimento e a estruturação do mundo. No que se refere a objeto, sabemos que a criança ainda não tem capacidade de elaborar conceitos, porque não tem uma interpretação mental dos objetos do mundo. Nessa circunstância, o aluno é levado a formular esses novos conceitos, desenvolvendo, assim, a capacidade simbólica ao dar atributos e nomes àquilo que vivencia ao seu redor. Um exemplo seria o professor indígena apresentar em uma sala de aula um objeto comprido e pontiagudo, pelo qual o aluno aprende que ‘flecha’ é o significado desse objeto, e uma taquara envergada por um cipó, o qual tem o significado de um ‘arco’.

O segundo tipo é a **aprendizagem significativa de conceitos**, que tem em sua base de formação a aprendizagem representacional, em que a própria criança proporciona descobertas por meio de experiências educativas. Nessa fase da aprendizagem, o educando é capaz de formular novos conceitos, ligando aos conceitos apresentados pelo professor. Ele tem a capacidade de aprender sem a necessidade de experiências empírico-concretas. Retornando ao exemplo dos objetos arco e flecha, o aluno agora é capaz de identificar diferentes tipos de flechas e arcos. Nesse tipo de aprendizagem, o aluno adquire conceitos por meio de formação ou assimilação. Esses conceitos são objetos, eventos, situações ou propriedades.

No processo de formação de conceitos, o indivíduo adquire o conhecimento por meio da experiência. No caso de uma atividade envolvendo maloca, os alunos aprendem o conceito de maloca mediante o contato entre a mesma e a interação com os anciões da aldeia. Já no processo de assimilação, os conceitos se produzem à medida que se amplia o vocabulário do conteúdo apresentado ao indivíduo. No caso da maloca, o vocabulário vai aumentando a partir do momento em que o indivíduo vai aprendendo a respeito do seu tamanho, da sua forma etc. E no caso do arco e das flechas, o vocabulário vai aumentando a partir do momento em que o educando vai ancorando conceitos de retas, ângulos, triângulos, arco de círculo etc. Esses são novos atributos que foram ancorados aos antigos formando um encadeamento de informação, respeitando uma sequência cognitiva e tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais claros e reais para o educando.

O terceiro tipo de aprendizagem é a **aprendizagem significativa proposicional**, a qual busca entender o significado de princípios em forma de configuração de proposição. Para tanto, é necessário primeiro descobrir um conceito, para depois assimilar o significado da ideia demonstrada por meio desse conceito, ou seja, conhecer a integralidade dos significados das palavras e conceitos que constituem uma proposição. Vejamos o que diz Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sobre a aprendizagem significativa proposicional:

A tarefa de aprendizagem significativa não se reduz ao aprendizado do que se representam as palavras isoladamente ou a combinação das mesmas; refere-se, antes de tudo, ao aprendizado do significado de novas ideias expressas de forma proposicional. Na aprendizagem proposicional, em outras palavras, o objetivo não é aprender proposições de equivalência representacional, e sim aprender o significado de proposições verbais que expressam outras ideias diferentes daquela da equivalência proposicional. Ou seja, o significado da proposição, não simplesmente a soma do significado das palavras componentes (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 40).

Nessa fase, além do aluno ser capaz de organizar os conteúdos, ele propõe novas situações. Há uma independência no raciocínio cognitivo do educando. O aluno se vê imerso em um conjunto de novas palavras e se sente apto a formular uma nova proposição unindo o real ao abstrato. Notamos que ele necessita dos conceitos prévios, mas seu principal objetivo é estabelecer uma proposição por meio da soma de conceitos mais ou menos abstratos, por isso consideramos mais geral do que a aprendizagem significativa representacional.

Como exemplo de aprendizagem significativa proposicional, é só voltarmos ao caso da flecha e do arco, mas, agora, em um estágio mais avançado: o professor pode apresentar aos alunos três flechas e posicionar esses objetos, de forma tal, que duas flechas fiquem paralelas e a terceira assentada transversalmente, na intenção de instigar o educando indígena a trabalhar o conteúdo de ângulos correspondentes, alternos internos e externos e colaterais internos e externos, e ângulos congruentes. O educando atribui o significado de retas, ângulos e arco de círculo aos símbolos da flecha e do arco. Por isso, chamamos de aprendizagem de conceitos

Verifica-se, assim, que a aprendizagem significativa proposicional é capaz de gerar uma proposição potencialmente significativa para o estudante, envolvida de conteúdos tanto denotativo quanto conotativo, exteriorizada verbalmente por uma sentença associada com ideias pertinentes, produzindo a nova proposição.

Portanto, nessa abordagem, as palavras não são aprendidas de formas isoladas ou combinadas representativamente, mas sim organizadas em proposições ou sentenças lógicas e sequenciadas, tornando a aprendizagem

proposicional muito mais complexa em relação às demais aprendizagens significativas, haja vista que as representações e os conceitos podem ajustar-se como *subsunçores* na aprendizagem de proposições mais atualizadas.

Destacamos também, neste capítulo, o conceito de **assimilação cognitiva** existente na teoria ausubeliana, que discorre sobre o caminho percorrido de um tipo de aprendizagem para outro, a partir do processo de **assimilação**. Conforme Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ela ocorre quando um conceito *a* somado a um conceito *A* gera como produto uma aprendizagem *a' A'*. Esse enunciado pode ser melhor entendido a partir da explicação constante no trabalho desses autores:

Quando uma nova ideia *a* é aprendida significativamente e relacionada a ideia relevante estabelecida *A*, tanto as ideias são modificadas como *a* é *assimilada* pela ideia estabelecida *A*. Isso tanto pode servir como exemplo da aprendizagem subordinativa derivativa ou corretiva e, como foi indicado no cap. 2, a ideia básica (“ideia esteio”) *A* e a nova ideia *a* sofra modificações, formando o produto da interação *A “a”*. Por exemplo, se *A* é o conceito que a criança tem de pecado, *a* pode representar um novo conselho parental de que jogar comida fora é pecado, modificando assim o conceito da criança de pecado (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 40).

Na intenção de tornar mais evidente e definido o processo de aquisição das ideias na estrutura cognitiva do educando, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sugerem o conceito da assimilação, onde um conceito “*a*” potencialmente significativo é assimilado por um elemento mais geral (*subsunçor*) “*A*”, mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva do educando. Referindo-se à educação escolar indígena, imaginamos, por exemplo, que o educando tenha o prévio conhecimento de artesanato (“*A*”) na sua estrutura cognitiva e o professor em sala de aula lhe apresente um novo conceito potencialmente significativo das formas geométricas etnomatemáticas (“*a*”), encontradas no artesanato, gerando um produto interacional modificado (*A' a'*), coparticipantes de uma nova unidade. Com isso, o aluno passa a ser capaz de utilizar o artesanato, presente em seu cotidiano, para correlacionar conceitos geométricos e, num outro momento, ancorar novos conceitos como cálculo de área de superfície e volume.

Sendo assim, o conhecimento anterior, ancorado ao novo conhecimento, resulta em uma transformação da estrutura cognitiva do educando, enriquecendo o novo conhecimento e preparando o aprendiz para conhecer novos conceitos que serão interligados aos antigos. Dessa forma, ocorre uma constante reorganização do conhecimento, gerando novas aprendizagens.

Outro fator importante apontado por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) é que, nesse processo de assimilação, a nova informação denominada *a'* tende a ser esquecida, pois ao longo do tempo ela estará propícia a ficar mais

dissociada das ideias que lhe serviam de esteio e, conseqüentemente, será absorvida completamente pelos *subsunçores* e o produto  $A'a'$  restringir-se-á simplesmente a  $A'$ , caindo  $a'$  no esquecimento. A esse processo Ausubel, Novak e Hansenian (1980) denominaram de *assimilação obliteradora*.

O referido processo ocorre quando o significado das novas ideias vai se conduzindo, no decorrer do tempo, ao ser assimilado pelos significados mais estáveis da estrutura cognitiva. Assim, as vantagens advindas da assimilação obliteradora acontecem em virtude da perda de diferenciação do conjunto de proposições detalhadas e de informações específicas que constituem o conhecimento. Com isso, entende-se que o modo de assimilação não está apenas presente na aquisição e retenção de significados, mas também no fato de implicar um mecanismo de esquecimento subjacente a esses significados.

Conforme Ausubel, Novak e Hansenian (1980) explicam, o produto interacional  $A'a'$ , ao se passar certo período, se desagregam em  $A'$  e  $a'$  possibilitando a fixação de  $a'$ . Porém, a tendência, ao longo do tempo, num processo de obliteração, é o  $a'$  cair no esquecimento devido ao fato de ser absorvido pelos *subsunçores*. Assim, a assimilação obliteradora, que é parte integrante da aprendizagem significativa, agiliza esse processo de esquecimento fazendo com que os conceitos inclusos sejam modificados, apoderando-se de uma maior diferenciação e da capacidade de se associar significativamente com novos materiais, possibilitando a potencialização de ocorrência de novas aprendizagens.

Em concordância ao que foi dito, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que:

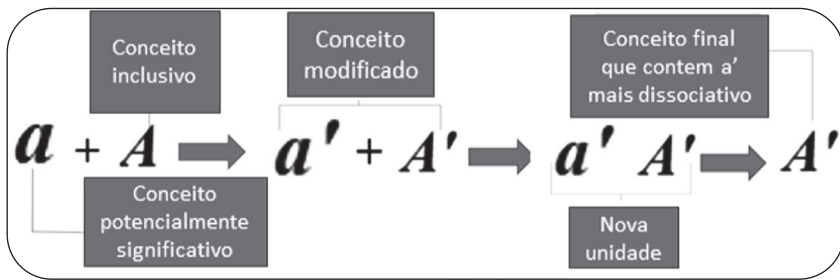
Portanto, exceto a repetição ou alguma outra razão especial (por exemplo, primazia, singularidade, aumento do poder discriminatório, ou disponibilidade de uma ideia básica especialmente relevante, clara, estável) para a perpetuação de sua dissociação, as ideias recentemente adquiridas que estão relacionadas aos sistemas ideacionais estabelecidos tendem, gradualmente e espontaneamente, a tornarem-se indissociáveis de suas ideias básicas (“esteio ou ideias”). Ou seja, formam a base da assimilação obliteradora e são esquecidas. Conseqüentemente, esquecer representa uma perda progressiva na dissociação das ideias recentemente assimiladas a partir da matriz ideacional na qual se fundamentam e em relação à qual seu significado emerge (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 110).

De uma forma mais simples, o novo conceito que se aporta ao antigo (*subsunçor*), com o passar do tempo se funde e assim dá origem a um novo significado. Um conceito potencialmente significativo “ $a$ ” é assimilado por um conceito mais inclusivo dentro da estrutura cognitiva do educando. A ideia é ampliar esse conceito, de tal forma que o novo conceito gerado desse

produto interacional se torne mais potencialmente significativo, para que ocorram eventuais ancoragens futuras com novos conceitos.

Na figura 1, percebemos que, ao relacionar a informação  $a$  e o *subsunçor*  $A$ , resulta consequentemente nos dois serem transformados, gerando  $a'$  e  $A'$ , que implica na participação de uma nova unidade  $a'A'$ , a qual se refere ao *subsunçor* modificado e se transforma num conceito mais elaborado  $A'$ , que incluirá também  $a'$ .

Figura 1 – Memorização de uma ideia sobreordenada em relação à dissociação



Fonte: Elaborada pelos autores (baseado em AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 109).

## Aprendizagens significativas de acordo com a forma

Já falamos sobre os três tipos de aprendizagem significativa, que são: a *representacional*, *proposicional* e *aprendizagem de conceitos*. Agora, abordaremos mais três aprendizagens significativas, classificadas de acordo com a forma, quais sejam: **subordinada**, **superordenada** e **combinatória**.

Esse processo de assimilação cognitiva, característico da aprendizagem significativa, pode dar-se, por intermédio da aprendizagem significativa subordinada. Dentre as formas de abordagem significativa constantes neste capítulo, conclui-se que a **subordinada** é a mais importante delas, justamente pelo fato de que é nela que o novo conceito se depara hierarquicamente subordinado ao conceito já preexistente (*subsunçor*), mais inclusivo e presente na estrutura cognitiva do sujeito. Na verdade, a nova informação, por se ancorar facilmente ao *subsunçor*, estabelecerá uma relação de subordinação com esse elemento preexistente, ocorrendo assim uma forma de aprendizagem muito consistente.

Um exemplo seria o professor indígena, em uma turma de alfabetização na língua *Paiter*, abordar o sistema de contagem do povo *Paiter* e mostrar a mão aberta para a classe, que na língua materna é *mûy pabe* (nova informação), que está subordinada à contagem do povo *Paiter* e que é feita por meio dos dedos das mãos e dos pés. Essa seria uma ótima iniciativa do professor *Paiter* para, posteriormente, agregar novos conhecimentos, como os números indo-arábicos, romanos e introduzir conjuntos numéricos, por exemplo.

No exemplo acima, a criança sabe, por meio de sua cultura, que a contagem é feita por meio dos dedos das mãos (contagem do povo *Paiteir*), porém desconhece o significado de uma mão inteira (número 5). Em outras palavras, os conhecimentos culturais já aprendidos são mais amplos e inclusivos, por serem vivenciados na comunidade, do que a nova informação a ser aprendida, estabelecendo-se, portanto, uma relação de subordinação da nova mensagem em relação ao sistema cognitivo do educando.

Cabe esclarecer ainda que a aprendizagem significativa subordinada se dá de duas maneiras específicas: derivativa ou correlativa. Na subordinada derivativa o que se aprende é um exemplo do elemento *subsunçor*. Enquanto na subordinada correlativa, o exemplo tem a função de alargar o *subsunçor*.

A partir do exemplo apresentado, sobre a contagem do povo *Paiteir*, o número *mûy pabe* (5) é subconjunto do sistema de contagem *Paiteir*, portanto, trata-se de uma aprendizagem subordinada derivativa. Mas se o aluno já conhece os conceitos da contagem *Paiteir*, sabe contar até dez, por exemplo, e o professor lhe apresenta um novo sistema de contagem, como o romano, nesse caso há um alargamento da informação preexistente, portanto, temos uma aprendizagem subordinada correlativa.

Enquanto a forma subordinada derivativa advém das inclusões já existentes na estrutura cognitiva do educando, não resultando em uma alteração prática da ideia, na forma correlativa será a ideia que irá atuar como uma qualificadora dos conceitos existentes na base cognitiva do aluno. Já na correlativa, a ideia atua como uma qualificação dos conceitos já existentes.

Em geral, na aprendizagem significativa subordinada, um novo conceito é assimilado por subordinação, não deixando de modificar o *subsunçor* já existente; essa é uma ação que conhecemos por **diferenciação progressiva**, em que os conceitos mais gerais são expostos ao educando no início e ampliados aos poucos. O educando tem primeiro uma visão mais geral do assunto, para depois se aprofundar.

A segunda forma é a **aprendizagem significativa superordenada**, que ocorre quando um conceito potencialmente significativo, que vai ser assimilado, é mais amplo e inclusivo do que o conceito *subsunçor* presente na estrutura cognitiva do indivíduo. Esse conjunto de ideias que já se sabe é menos geral em relação ao que se vai aprender.

Percebe-se, pois, que a aprendizagem superordenada é o oposto da subordinada, visto que o conceito a ser aprendido é mais amplo em relação a um ou mais conceitos *subsunçores*. Nessas condições, é a nova informação que incorpora a informação preexistente, fazendo o caminho oposto da subordinada.

Na sala de alfabetização de uma escola *Paiteir*, vemos um exemplo prático de aprendizagem significativa superordenada: sabemos que em toda alfabetização sempre se começa com o ensino das vogais. Na etnia *Paiteir*, primeiro, os alunos são alfabetizados na língua materna para depois conhecer a Língua Portuguesa.

Dessa forma, na aula de alfabetização da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Izidoro de Souza Meireles – EIEEFM – situada na aldeia *Paiter*, Linha 09, na terra indígena Sete de Setembro, no primeiro momento, o professor indígena reconhece que os seus alunos já dominam as vogais em Tupi Mondé (conhecimento *subsunçor*). Reconhecido o conceito preexistente, o professor introduz o alfabeto por inteiro (nova informação mais ampla que a primeira). Observe que a nova informação ou conceito potencialmente significativo (alfabeto *Paiter*) é bem mais geral e bem mais inclusiva em relação às informações que o aluno *Paiter* já conhece (vogais). Dessa forma, essa nova informação vai incorporar à informação que está presente no sistema cognitivo do aluno. Assim, as ideias mais específicas ficam relacionadas a essa ideia superordenada.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 49) afirmam que “um exemplo é quando o aluno aprende os conceitos de cenoura, ervilha, vagem, beterraba e espinafre e descobre que eles podem ser agrupados sob um termo novo, vegetal”. Esse exemplo não está longe do que foi exposto em relação à criança *Paiter*, pois ela já conhecia as vogais que seriam um material preexistente e foi instigada pelo professor a aprender as consoantes que seriam um material inclusivo e mais geral. Num aprendizado mais amplo, ela pode juntar esse material e formar sílabas e depois palavras em sua língua materna.

A terceira forma de aprendizagem é a **aprendizagem significativa combinatória**. Ela ocorre quando não existe uma relação hierárquica entre o conhecimento *subsunçor* e o novo entendimento. Sumariamente, a ideia nova tem uma fraca conectividade com o conceito preexistente, só podem ser relacionados de forma ampla, dificultando a absorção do conhecimento e a memorização. Portanto, essa forma de aprendizagem difere totalmente da subordinada e da superordenada. Na aprendizagem significativa combinatória impera o uso frequente de analogias. De certa forma, há um abuso no uso de correspondência entre as ideias.

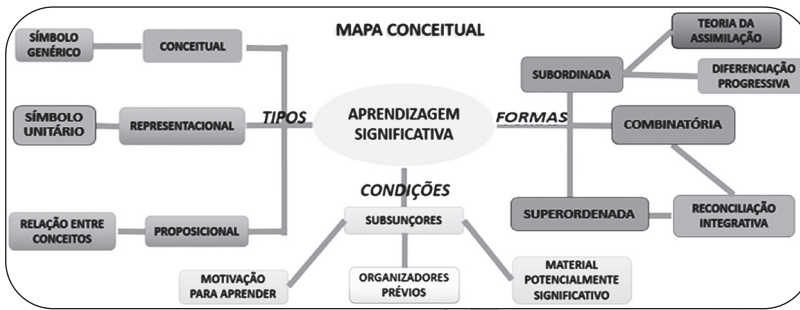
Um exemplo de aprendizagem significativa combinatória dentro da educação escolar indígena seria o professor levar um cocar para dentro da sala de aula e fazer similaridade com a circunferência para, numa proposta mais avançada, descrever as peculiaridades da circunferência, tais como: comprimento, diâmetro e até mesmo, em uma aula prática, descobrir como surgiu o número *pi*. O cocar na verdade é um organizador prévio que combina com a nova informação, que no exemplo aqui é a circunferência, e, dessa forma, o professor indígena vai comparando o cocar com as propriedades da circunferência.

## Mapa conceitual

Para Novak e Gowin (1994), mapa conceitual é um diagrama criado com a finalidade de organizar conceitos de forma hierárquica. Em sua conjuntura, os desenhos com os seus conceitos são dispostos organizadamente, de forma

que as ideias mais amplas fiquem na parte superior e interligadas, por meio de palavras, com os conceitos menos abrangentes na parte inferior. Essas estruturas gráficas servem para representar, organizar e construir conhecimentos. São formados por conceitos, relações e questões focais. Os mapas conceituais são ferramentas importantes para a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa. Na figura 2, apresentamos um mapa conceitual com um resumo dos tipos e das formas das aprendizagens significativas.

Figura 2 – Mapa conceitual sobre a aprendizagem significativa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como podemos observar na figura 2, na aplicação da aprendizagem significativa são executados dois processos de grande importância para a aprendizagem, que são: **diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa**. Sobre o primeiro, nós já fizemos um breve relato quando falamos da aprendizagem subordinativa, tendo em vista que ela só acontece nesse tipo de aprendizagem, o novo aprendizado tem mais facilidade de ancorar aos conceitos *subsunçores*, que estão sendo constantemente elaborados, modificados e adquirindo novos significados, em que as ideias mais gerais podem ser apresentadas no início e aprofundadas aos poucos. Vejamos o que dizem Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sobre o tema:

Quando os assuntos são programados de acordo com os princípios da diferenciação progressiva, as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina são apresentadas em primeiro lugar. São então progressivas diferenciadas, em termos de detalhes e especificidade. Essa ordem de apresentação presumivelmente corresponde à sequência natural da aquisição da consciência e sofisticação cognitiva quando os seres humanos são espontaneamente expostos ou a um campo complementar desconhecido do conhecimento ou ao ramo desconhecido de um corpo de conhecimento familiar (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 159).

O novo material interage e ancora a um conceito preexistente e vai evoluindo, por meio das assimilações subordinadas, evolucionando para um novo *subsunçor*, mais potencializado, aumentando o grau de ancoragem para novos conhecimentos.

Quanto ao processo de **reconciliação integrativa**, ele só acontece na aprendizagem superordenada ou combinatória. Pois ocorre quando uma ideia que está estabelecida na estrutura cognitiva do indivíduo é reorganizada, reconciliada e toma um novo significado. Antes, o aluno via os conceitos de forma isolada, passando a entendê-los de forma ampla. É a exploração da relação entre ideias e conceitos. Certa vez, na aldeia, um aluno indígena afirmou que, estudando colonização, percebeu que não tinha problema para associar o que já conhecia com o que estava aprendendo, como, por exemplo, trabalho e escravidão do seu povo. Observemos que ele associa as ideias que já conhecia com uma ideia mais ampla.

O núcleo da teoria de Ausubel, Novak e Hansenian (1980) é o educando. Porém devemos destacar aqui a importância que o professor tem dentro dessa teoria. O professor possui a missão de identificar a estrutura conceitual de seus alunos, quais conceitos já foram elaborados pela turma, com o objetivo de inserir novos conteúdos que tenham conexão com os já elaborados. O professor atua como um facilitador da aprendizagem significativa, ou seja, identifica a estrutura conceitual e proposicional do conteúdo a ser ensinado.

Como já foi dito aqui, Ausubel, Novak e Hansenian (1980) afirmam que a aprendizagem significativa deve sobressair em relação à aprendizagem mecânica. Para tanto, o professor busca estimular o aparecimento dos conceitos iniciais por meio de “organizadores prévios” ou a construção de “mapas conceituais”, que são as ferramentas básicas para dar início ao processo pedagógico.

Nesse sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) enfatizam a natureza desses organizadores, da seguinte forma:

[...] para deliberadamente manipular a estrutura cognitiva de modo a aumentar a facilitação proativa e a minimizar a interferência proativa. Envolve o uso de materiais adequados relevantes e inclusive introdutórios (organizadores) que são maximalmente claros e estáveis. Estes organizadores são normalmente introduzidos antes do próprio material de aprendizagem e são usados para facilitar o estabelecimento de uma disposição significativa para a aprendizagem. Os organizadores antecipatórios ajudam o aluno a reconhecer que elementos dos novos materiais de aprendizagem podem ser significativamente aprendidos relacionando-os com aspectos especificamente relevantes da estrutura cognitiva existente (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 159).

Uma sequência importante que ajuda a orientar o professor indígena, na aplicação da aprendizagem significativa, é ele primeiro identificar os conteúdos inclusivos, que serão tema da aula, e organizá-los do mais geral

para o mais específico. Em seguida, distinguir os elementos *subsunçores* relevantes para esse conteúdo, reconhecer o que o aluno já sabe e quais *subsunçores* ele possui sobre o tema e, por último, usar organizadores prévios que conceda a obtenção significativa do conceito da matéria.

Abordamos um pouco sobre organizadores prévios, mas, para fixar melhor o entendimento sobre o assunto, reiteramos que esses organizadores prévios funcionam como materiais introdutórios, aplicados antes mesmo do material de aprendizagem e servem para manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa.

São vários os tipos de organizadores prévios: objetos, uma atividade em pequenos grupos, uma analogia, uma imagem, uma simulação, filmes, textos, frases elaboradas. O professor pode introduzir, por exemplo, um texto sobre história na intenção de trabalhar conceitos sobre um conteúdo. Assim, o professor lança mão de uma estratégia para estruturar uma ponte que ligará o conteúdo a ser estudado com a estrutura cognitiva do educando.

Após uma sondagem com os alunos para averiguar o grau de conhecimento sobre o conteúdo que será apresentado em sala de aula, o professor poderá utilizar o organizador prévio *expositivo ou comparativo*. O primeiro é recomendado quando o tema a ser aprendido é pouco familiar ao aluno e é usado com conteúdos novos, relativamente desconhecidos, de forma a fornecer *subsunçores* relevantes. Como o próprio nome indica, o professor expõe ao aluno um artifício pedagógico que sirva de conexão para ligar o que o aluno sabe com o que ele vai aprender. Sua função é desenvolver *subsunçores* necessários para integrar a nova informação.

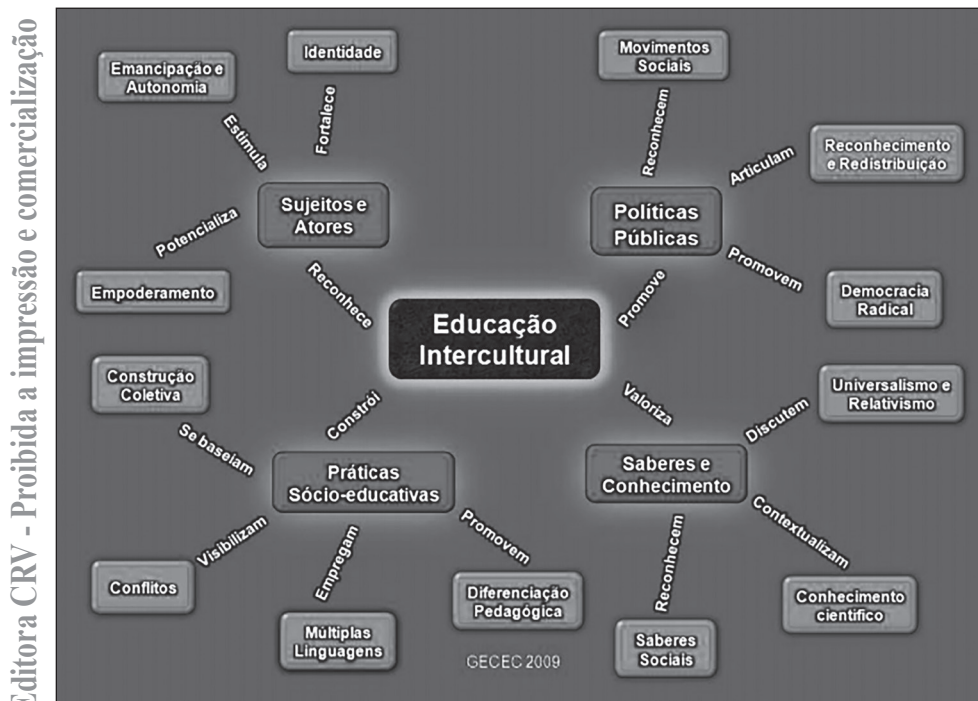
Já o organizador prévio comparativo é usado quando o tema a ser aprendido parece ser familiar ao educando, ou seja, quando o professor está seguro de que os alunos conhecem uma série de ideias parecidas com as que vão aprender. O organizador comparativo tem função de enfatizar as semelhanças e diferenças entre o conteúdo a ser aprendido e aquele já disponível na estrutura cognitiva do aluno. Na verdade, o professor faz uma comparação entre o que já se sabe e o que se vai aprender.

Os mapas conceituais possuem elementos que são conceitos normalmente colocados em caixas. Eles também são conhecidos como rede conceitual e semântica, diagrama de significado e mapa cognitivo. Podem ser confundidos com hierarquia organizacional, organograma e diagrama de fluxo, pois têm características próprias como temporalidade, sequencialidade e direção. Eles têm múltiplas funções, dentre elas, podem ser usados para elaborar um currículo escolar, contudo, sua principal utilidade é servir de instrumento didático nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na figura 3, temos um exemplo de mapa conceitual que tem como tema principal a educação intercultural. Com base nela, podemos informar

que a construção de um mapa conceitual se dá de forma a se fazer necessário primeiro listar todos os conceitos aleatoriamente relacionados ao tema, numa folha separada. Em seguida, ordenamos os conceitos, colocando os mais gerais – aqui representados pela cor vermelha –, os mais inclusivos – no topo do mapa – e, gradualmente, associamos os menos inclusivos, até completar o diagrama, de acordo com o princípio da diferenciação progressiva. Em seguida, ligamos os conceitos com palavras representando linhas e renomeamos essas palavras-linhas com uma ou mais palavras-chave que explicitem a relação entre os conceitos, como, no caso, a palavra “*promove*”, que, no mapa, conecta a palavra “*políticas públicas*”.

Figura 3 – Mapa conceitual sobre educação intercultural



Fonte: Sacavino, 2012, p. 13.

Dessa forma, a partir do entendimento do Programa Etnomatemática proposto por D’Ambrosio (2011), bem como quanto aos conceitos de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), sobre o processo de aprendizagem significativa, podemos identificar práticas etnomatemáticas nas atividades cotidianas desenvolvidas pelo povo *Paiter Suruí*, como na fabricação de artesanatos, construção de malocas, grafismos entre outras.

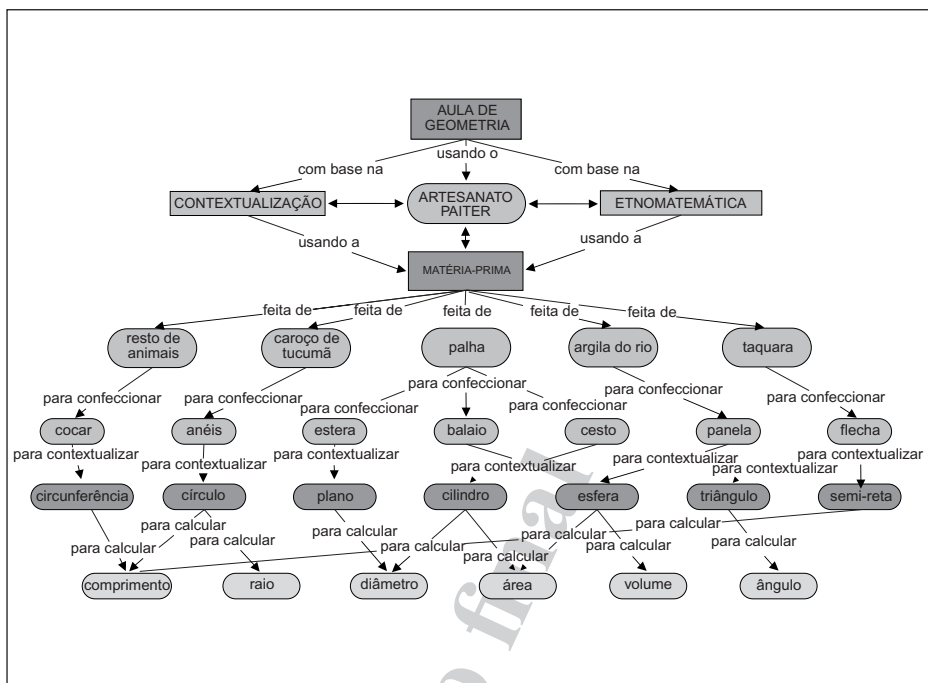
## **Aprendizagem significativa e etnomatemática na educação escolar indígena *paiter***

A conciliação da teoria de aprendizagem significativa com os fundamentos do Programa Etnomatemática permite pensar em ações docentes que contemplem os elementos disponíveis na realidade em que a escola está inserida e no contexto cultural dos estudantes. É importante trazer o pensamento de Ausubel (1978 *apud* MOREIRA, 2006, p. 19) que, a partir da “essência do processo de aprendizagem significativa [...]”, entende que “uma das condições para ocorrência de aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo”.

A partir da análise das ações coletivas da comunidade dos *Paiter*, sob o ponto de vista da Etnomatemática e da Aprendizagem Significativa de Ausubel, como, por exemplo, na confecção de instrumentos artesanais, na construção das malocas e na prática do grafismo, por meio de pinturas corporais e de objetos de celebração, em que são representadas com as características específicas da cultura desse grupo, percebe-se que conceitos matemáticos se fazem presente em suas atividades cotidianas e em seus eventos sociais tradicionais. Dessa forma, fica evidenciada a importância de se garantir um ensino em que o diálogo de saberes, o bilinguismo e a interculturalidade sejam parte integrante dele, junto à comunidade.

Uma forma de aplicar os conceitos etnomatemáticos e de aprendizagem significativa é mediante a utilização de mapas conceituais como recurso para o professor indígena representar o que aprendeu em seus estudos de graduação intercultural, relacionando com os conteúdos a serem ensinados aos educandos. Assim, conforme se percebe nas figuras 4 e 5, o professor indígena usa o seu conhecimento para elaborar, de forma sistemática, mapas conceituais – Aula de Geometria e Aula sobre triângulos – na intenção de organizar hierarquicamente os conceitos pré-existente sobre o conteúdo da aula que irá ministrar.

Figura 4 – Mapa conceitual – Aula de Geometria

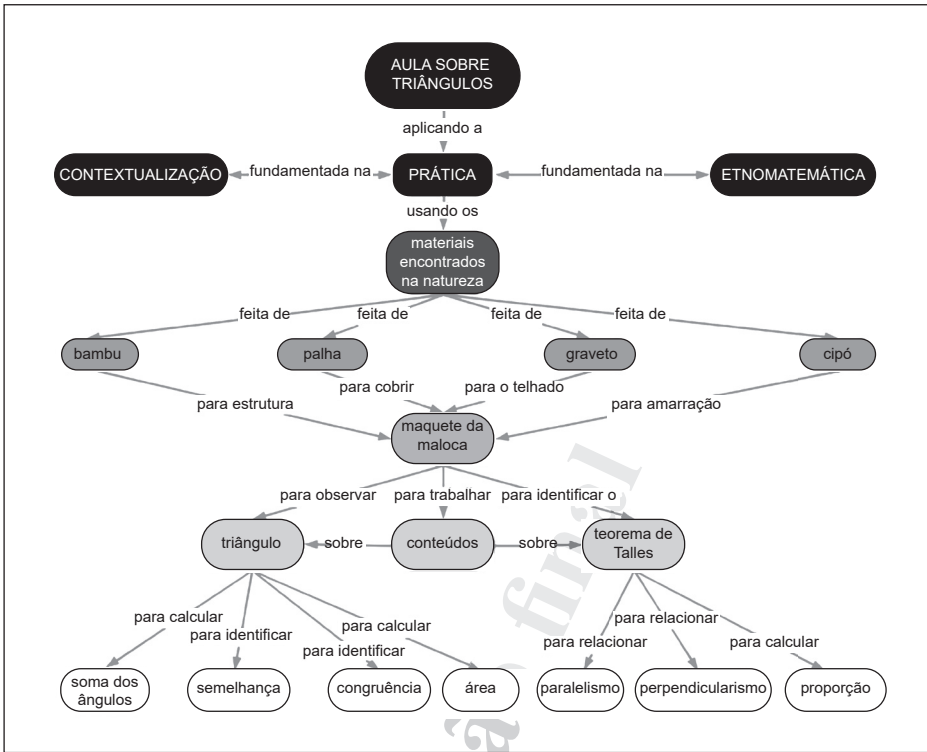


Fonte: Elaborado pelos autores.

Na prática, um dia antes da aula, o professor elabora o mapa e apresenta aos seus alunos mostrando a eles os principais conceitos teóricos e os possíveis objetivos a serem alcançados. Com isso, durante a aula prática, que terá como base, por exemplo, a confecção do artesanato ou a construção de maloca (maquete), nota-se a utilização do mapa conceitual como ferramenta para o aprendizado nas aulas de Geometria. Consideramos, dessa forma, que a experiência da construção de mapas conceituais em sala de aula promove e facilita a aprendizagem dos conceitos relacionados ao tema principal da aula, bem como fortalece o processo de interação entre os estudantes, com o professor e com a comunidade.

Assim, o papel do professor indígena na organização desses mapas de ensino deve ser entendido como um tipo de atividade cultural, com atenção voltada para os aspectos essenciais da tradição da aldeia, a partir da criação de espaços interativos em sala de aula, com a apresentação de tarefas situadas e significativas. Nas figuras 4 e 5 nota-se tal preocupação ao verificarmos a relação estabelecida entre contextualização, prática e Etnomatemática.

**Figura 5 – Mapa conceitual – Aula sobre triângulos**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao executar essa estratégia, verificamos que o professor indígena busca usar o mapa conceitual de Novak e Gowin (1994) para articular a ancoragem de conceitos matemáticos aos conhecimentos pré-existentes na cultura *Paiter* dos seus alunos, consolidando a aprendizagem significativa, resgatando de forma perceptível a cultura de seu povo e tornando o aprendizado mais familiar para o educando. Isso corrobora Mattos e Mattos (2019) quando diz que:

Dessa maneira, podemos afirmar que na aldeia indígena *Paiter* Linha 09 a escola não é separada da comunidade, pois entre elas ocorrem inter-relações que fortalecem tanto as práticas docentes, como os próprios professores e alunos indígenas. Escola e comunidade intersectam-se na produção e difusão do conhecimento, sendo a primeira um pretexto para fortalecer o ensino e proporcionar a aprendizagem significativa baseada na cultura da etnia (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 108).

Sendo assim, ressaltamos a importância de se alinhar a Etnomatemática com a Teoria da Aprendizagem Significativa para, dessa forma,

contextualizar os conteúdos matemáticos dentro e fora de sala de aula buscando redefinir métodos tradicionais para situações mais flexíveis no cotidiano escolar da aldeia.

No momento em que o educando percebe, em um objeto de seu artesanato tradicional, formas geométricas discutidas nas aulas de matemática, ele passa a se desligar do abstrato e começa a vivenciar a realidade, o concreto e se vê imerso a um projeto pedagógico que lhe faz sentido no que diz respeito a entender as coisas do mundo que está inserido.

## Considerações

Ainda que de forma precária, devido à falta de recursos materiais e humanos, cabe aos professores indígenas implementarem práticas diversificadas, no sentido de possibilitar a inclusão dos conhecimentos locais em suas aulas, o que proporciona uma valorização, pelos alunos, de sua própria cultura, a partir da contextualização dos saberes tradicionais nos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a atuação pautada nos conceitos do Programa Etnomatemática e da Teoria da Aprendizagem Significativa elimina a barreira existente entre o saber tradicional da etnia e o conhecimento escolar, que dificulta o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos educandos indígenas. Assim como outros povos tradicionais, os professores *Paiteer*, mediante representações culturais próprias em suas práticas, auxiliam os educandos na compreensão dos conteúdos escolares, valorizando sua cultura.

No cenário da educação escolar indígena, existe uma necessidade urgente de se oportunizar ao estudante o acesso aos conteúdos escolares, a partir dos conhecimentos acumulados pela etnia, com a valorização de práticas que envolva saberes tradicionais. Por meio da perspectiva do Programa Etnomatemática em concordância com a Teoria da Aprendizagem Significativa isso é possível. Para Mattos e Mattos (2019):

De acordo com Moreira e Masini (1982, p. 7) percebemos que “a ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. Entretanto, esse fator está conectado aos aspectos socioculturais e afetivos, com os quais o aluno não pode desvincular-se quando está em processo de aprendizagem (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 106).

Nesse contexto, apontamos a importância de refletirmos em que medida essas ações contribuem para a vivência globalizada desses sujeitos, num

processo permeado por profundas mudanças no seu contexto afetivo, social, cultural e político.

Também entendemos que a Etnomatemática, enquanto proposta para a educação escolar indígena e para constituição de um currículo intercultural, se torna essencial, uma vez que tal prática, ao considerar as diferentes formas de explicar e conhecer, presentes em um determinado contexto sociocultural, é uma maneira de promover a aprendizagem significativa do educando.

Dessa forma, uma proposta didático-pedagógica desenvolvida à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, e a partir dos preceitos do Programa Etnomatemática, tem como finalidade trabalhar a forma como se dá a apreensão do conhecimento pelos educandos das comunidades indígenas, a partir da utilização dos saberes advindos da cultura, na expectativa que eles ampliem seus conhecimentos escolares, ligando-os aos tradicionais.

O que notamos na convivência com a comunidade *Paiter* é que, apesar de sua educação escolar ter como plataforma um currículo que não condiz com a realidade vivenciada pela etnia, a comunidade tem buscado alternativas, ainda que moderadas, para amenizar esse problema. De acordo com (MATOS; MATTOS, 2019, p. 108), “os professores indígenas [*Paiter*]<sup>22</sup> buscam os saberes e os fazeres desenvolvidos pelos anciãos, sabedores da etnia, os quais são levados à sala de aula ou mesmo fora dela, para explicar e mostrar como o povo desenvolvia ou fazia algumas atividades tradicionais”.

Apesar de ser um gesto nobre, a iniciativa dos professores, dos sabedores e das lideranças *Paiter* muitas vezes não é suficiente para superar os problemas encontrados na educação escolar indígena desse povo. Reiteramos a importância de ações dos professores *Paiter* Suruí em usarem estratégias pedagógicas para a aprendizagem por meio da prática, conduzindo seus alunos para fora da sala de aula ou levando sabedores para dentro da escola, na intenção de contextualizar conteúdos curriculares, tendo como referência a sua cultura.

Sair da teoria apenas e conduzir o aprendizado pela prática cotidiana torna o educando um sujeito mais cognitivo, capaz de aprender por meio de modelos e contornos presentes no seu meio. Nesse sentido, o educando aprende por significados e significantes, sendo, tanto ele como o professor expostos a tonalidades mais agradáveis nos processos de ensino e de aprendizagem da educação escolar indígena.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph Donald, HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Trad. Nick E. Rio de Janeiro: Interamericana 1980.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antonio. **Etnomatemática e educação escolar indígena Paiter Suruí**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Etnomatemática e prática docente indígena: a cultura como eixo integrador. **Hipátia**, v. 4, n. 1, p. 102-115, jun. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implantação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, Bob Dixie. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano, 1994.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

SURUI, Gamalonô. **Laht gobah we sade sodihg ah tohta a we same itxa projeto emi ani ewe**. A educação indígena na educação escolar indígena por meio de projetos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO IV

# PROFESSORES *KNOWMADS*<sup>23</sup>: novos conhecimentos para além do currículo formal

*Nádia Barros Araújo*  
*Henrique Oliveira Araújo (in memoriam)*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

---

*Tapiramutá-BA; Cacoal-RO, 15 de março de 2021*  
*(...em tempos de pandemia...)*

Cada vez mais os professores precisam se transmutar em trabalhadores *Knowmads* (MORAVEC, 2008). Mais do que nunca é preciso revisar teorias e práticas para que educadores se descolonizem do currículo tecnicista e se (trans)formem, como atores sociais competentes, em reformuladores do seu próprio mundo. Nessa perspectiva abordaremos aqui a defesa e as possibilidades que os professores – esses tidos como ‘novos trabalhadores da ciência/conhecimento; como sujeitos problematizadores que, numa era nômade, refazem sua práxis em nome de uma educação contextualizada, comprometida, inovadora e, acima de tudo, que se reinventa de maneira constante em nosso cotidiano social e, ao mesmo tempo, educacional.

---

23 O conceito de *Knowmad* foi criado por Moravec (2008) para designar uma nova geração de sujeitos/trabalhadores que constroem seu conhecimento de maneira nômade, ou melhor, trata-se de uma referência aos atores sociais competentes que, de maneira criativa, ágil e transformadora podem, se conectando a qualquer tipo de pessoa, romper barreiras de espaço e tempo em nome da construção de um conhecimento pessoal movente e, exatamente por isso, mais completo. Trata-se, portanto, de uma nova sorte de trabalhadores do conhecimento: sujeitos conectados com novas possibilidades imaginativas e ideativas; frutos de uma reconfiguração de espaços e relações antropossociais frente à liquidez contemporânea.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# PROFESSORES *KNOWMADS*: novos conhecimentos para além do currículo formal

DOI: 10.24824/978652511008.0.177-190

*Nádia Barros Araújo*  
*Henrique Oliveira Araújo (in memoriam)*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## Palavras iniciais...

Diante do cenário plural em que estamos inseridos, num contexto marcadamente multicultural, porém ainda dominado por ideologias neoliberais e cientificistas, nos colocamos a pensar sobre o papel da educação, da escola e da docência frente às demandas do mundo atual. Ao ponderarmos sobre tais questões desembocamos em reflexões referentes ao currículo e a formação de professores, uma vez que, a cada dia torna-se mais urgente problematizarmos as hegemonias geradoras de saberes colonizados que compõem o currículo oficial.

Nesse sentido, precisamos nos abrir para o debate acerca da formação docente e preparar ações que sejam relevantes no sentido de formar uma práxis crítica e competente frente à diversidade da sociedade dos nossos tempos.

Também cabe a constatação de que o currículo por muito tempo foi concebido como uma tecnologia de organização burocrática: um “organizador” de conteúdos, mentes e corpos a serviço da homogeneização e hierarquização de saberes geralmente reduzidos à transmissão de conhecimentos eleitos pela cultura dominante, onde a lógica empirista era marco condutor. Nestes termos, a distribuição do saber curricular se consolidou como “uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade” (MACEDO, 2012, p. 45).

Neste contexto, somos chamados a refletir: a relação entre currículo e poder pode romper com essa lógica? O conhecimento escolar (e extraescolar) pode ser construído por uma via mais dialogada e colaborativa, para além de um mero caminho de preservação das relações de poder e, até mesmo, dos fazeres impostos por grupos historicamente privilegiados?

Estas interrogações e reflexões redundam sobre o papel político e ideológico do currículo. Eles fazem com que, em nosso cotidiano educativo, repensemos toda uma economia de corpos e discursos que, oriundos de um

enquadramento escolar, conforme assinalado por Apple (2006) seguem um caminho muitas vezes tortuoso de influências e dinâmicas diversas:

[...] as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômico. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer de forma conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores (APPLE, 2006, p. 84).

Tais argumentos, nos levam a encarar o currículo como uma tecnologia socialmente determinada (GOODSON, 2007), onde os grupos sociais fazem incidir suas relações de quadriculamento e poder. Em outras palavras, o currículo se apresenta como uma prática social e antropologicamente demarcada, onde as relações intersubjetivas (e micropolíticas) adentram numa espécie de jogo prático e simbólico poderoso. Falamos de um jogo de contatos reformuladores, capazes de modificar toda uma escala de valores e fazeres educacionais.

Encaramos dessa forma, a educação como um processo complexo, muitas vezes pautado pela ideia distorcida do controle; do prescrito e do posto. Ao problematizarmos o currículo enquanto técnica de castração (como de fato, muitas vezes demonstra ser) lançamos uma nova perspectiva sobre uma educação que, em muitas das suas concretizações, é a expressão daquilo que Mafesolli (2005, p. 20) chamou de “moralismo pedagógico”.

Essa educação do currículo excessivamente controlador, engessado e plasmado pelo tecnicismo mercantil puro e simples, nada mais é do que expressão de um processo educacional criador de projetos positivistas e pasteurizados de sucesso. Um processo em que a experiência vivida perde importância e onde subjetivo e objetivo se separam como se pertencessem a reinos distintos e contrapostos.

Por meio dessa distorção compreensiva, os currículos se reificam na relação escolar transformando-se, de instrumentos políticos e organizativos, em meras bulas educativas. Ao atingir esse ponto, são a expressão daquilo de Celestin Freinet (1991, p. 7) chamou de “fórmula de escola” e não uma “obra de vida”. Em suma: são a concretização de um fazer que se afasta da construção solidária, engajada e colaborativa.

Nesse texto apresentamos algumas ideias para que os professores, enquanto atores sociais competentes, reajam a esse caminho uniformizador. Frente a um mundo cada vez mais aberto a novas possibilidades interativas, comunicativas e educativas, educadores e educandos do agora precisam repensar e transformar seus discursos e ações. Trata-se de um reposicionamento profundo, onde ações em prol de um processo educativo mais colaborativo se torna capaz de gerar práticas formativas realmente transformadoras.

Desse modo, os atores sociais precisam rever seu papel frente às tecnologias e à diversidade do contexto – procurando estimular novas práticas e relações, educadores e educando precisam enxergar nas potencialidades do mundo contemporâneo e, principalmente, na emergência dos saberes brotados do contexto, o caminho para a construção de um processo pedagógico realmente transformador.

## **Aprendizagem rebelde x currículo homogeneizador**

Mediante tais discussões, podemos afirmar que o currículo, da forma como classicamente se apresenta, reflete uma forma autoritária, reprodutora ou mesmo homogeneizadora de educação. Conforme nos ensina Paulo Freire (1970), tal pragmática curricular se torna a expressão de uma educação bancária, onde o saber é fechado, sendo as relações entre professor e aluno vistas sob a ótica da verticalização: onde cabe ao docente o papel de transmitir conhecimento, enquanto que, ao educando, resta o papel de depositário passivo e cordial do conhecimento “generosamente” cedido:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAUI, 2011, p. 240).

Vale lembrar que esta concepção curricular, que visa à homogeneização e a padronização dos conhecimentos e saberes, apesar de ser ideologia de uma modernidade já ultrapassada, ainda se faz presente nas escolas atuais. Tal fato tem gerado, nos espaços e instrumentos metodológicos da escola, uma descaracterização e o descarte de processos “outros” de aprendizagens, oriundos das experiências sociais e culturais dos educandos e educadores. Em outras palavras a educação formal mais rígida tende a descartar aquilo que Macedo (2012) chama de “saberes outros”.

No entanto, mesmo diante de tal movimento padronizador, o movimento de uma aprendizagem invisível (COBO; MORAVEC, 2011), construída justamente pela dinâmica desses saberes negados, não vistos, nos demonstra que, para além do currículo, há um processo educativo que se mostra com especial vitalidade: uma educação da vida, que talvez passe ao largo das sistematizações da formalidade escolar, mas que educa muitas vezes de maneira mais vital e longeve do que a própria sala de aula ou outros espaços curricularmente tutelados:

[...] é possível afirmar que o invisível não é o que não existe, mas aquilo que não é possível observar. Portanto, uma característica distintiva do “invisível” é a impossibilidade de registro com os nossos olhos. Isso, que pode

soar profundamente metafórico é das características mais substantivas do conhecimento. Ou seja, por um lado contamos com o conhecimento explícito, que é simples de se codificar ou verbalizar, e, inclusive, de se observar em livro, bases de dados, manuais de programação, partituras musicais, etc. E por outro, está esse outro conhecimento, chamado tácito, que é pessoal ou experiencial e que resulta muito mais complexo (ou mesmo impossível em alguns casos) de exportar, sistematizar e inclusive verbalizar (COBO; MORAVEC, 2011, p. 26).

Diante dessa compreensão, nos referimos nesse texto à potência formadora dessa diversidade que muitas vezes nos escapa enquanto educadores. Visibilizar o negado faz parte de um processo educativo que se rebela frente a uma racionalidade muitas vezes castradora das experiências do presente; uma educação outra, que não se verga a uma linearidade de pensamento e ação, justamente por não negar as desordens e imprevisibilidades do mundo da vida que nos cerca.

Falamos assim de sujeitos formados na experiência: trabalhadores *Knowmads*<sup>1</sup> (MORAVEC, 2008) capazes de valorizar a capacidade crítica dos outros atores sociais e reformular seu próprio estar e suas possibilidades de intervenção no mundo. Tais *Knowmads* são, conforme sustenta Cobo (2011, 52) sujeito “remodelados” por uma sociedade complexa que se referencia numa espécie de localidade expandida, um numa localidade compreensiva impulsionada por um processo frenético de mudança tecnológica e social.

Dessa forma, de acordo com esse pressuposto, os trabalhadores *Knowmads* são resultado de uma dinâmica social cultural incandescente, que aproxima o distante ao mesmo tempo em que é capaz de isolar sujeitos em suas bolhas de realidades virtuais. Falaremos adiante de uma espécie de conversão e essa nova condição: uma transformação necessária para os trabalhadores (inclusive os da educação) que tentam transformar suas práticas numa sociedade de informações cada vez mais velozes e intercambiantes – uma sociedade para além daquela alcunhada de 3.0.

Sobre isso, Cristóbal Cobo (2011,55) categórico:

[...] la sociedad del futuro, quizála de um futuro lejano. [...] La sociedad 3.0, la cual háce referencia a um mundo que está “a la vuelta de la esquina” y, al mismo tiempo, tranciende las vanguardias actuales, está impulsada por tres agentes principales: a) cambio social y tecnológico acelerado; b) globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones; c) sociedad de la innovación impulsada por knowmads.

Por isso, mais do que nunca perdemos as certezas frente a essa formação eminentemente tarefaira que, ainda, teima em impregnar nosso fazer

educativo. Por isso, nesse, defendemos que os professores se tornem também esses *Knowmads* capazes de inovar a partir de seu próprio lugar. Diferente de uma fazer prescritivo de curricular, pensamos que se torna máster a assunção de professores capazes de lidar com a transformação existente nos seus tempos.

## A educação como devenir do homem

Estas colocações nos convocam a novamente problematizar sobre a forma como o currículo tem sido constituído e praticado no seio escolar, bem como, a pensarmos sobre as consequências quanto à manutenção deste modelo que orienta o ensino a se voltar muitas das suas práticas para o cientificismo moderno e de qualidade formal (DEMO, 2000).

Conforme afirmou Moreira (2003):

[...] julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes (MOREIRA, 2003, p. 157).

Sendo assim, percebemos que o currículo tradicional, enquanto tecnologia e expressão sócio-histórica, muitas vezes (re)produz a visão dualista e binária que classifica e exclui, ao passo que colabora para reafirmar e validar as desigualdades e diferenças entre os indivíduos. Nesse contexto, torna-se uma responsabilidade dos professores, enquanto novos trabalhadores do conhecimento, caminhar pela via oposta àquilo que Foucault (2003) chamou de “aprendizagem corporativa”. Ou seja, um processo educativo fundador de uma relação de dependência com um programa disciplinar, característica de programas de treinamento e avaliação mais rígidos e focados a uma “missão de mercado”:

Tem-se insistido muito que educação profissional não pode ser “treinamento”, porque, pelo menos na teoria, se aceita largamente que educação vai muito além da inserção funcional no mercado. Nesta teoria predomina também a pressão do mercado: valoriza-se o saber pensar, porque o mercado assim quer. Um trabalhador competitivo, globalizado, precisa saber pensar, porque o processo produtivo está baseado no manejo do conhecimento. Entretanto, chega-se até à qualidade formal. Qualidade política continua estranha ao mercado (DEMO, 2001, p. 158)

Podemos dizer que a necessidade da assunção dos professores *Knowmads* não é apenas um devaneio, ou um sonho. Ela é uma exigência

do nosso próprio estar e fazer histórico e social. Caminhamos para essa transformação porque o próprio conhecimento se coloca como em movimento. Porém, afirmamos, só é possível êxito em tal tarefa se, desafiando as estruturas do aparato dominante, propusermos em conjunto uma nova força de gestão curricular e educacional, uma ruptura paradigmática que possa incidir na própria instituição escolar.

Em outras palavras, num contexto em que a formação dos sujeitos, em face ao seu próprio incremento tecnológico, se torna cada vez mais complexa, nos arriscamos a pensar o problema do advento dos professores *Knowmads* a partir de uma descontração complexa – daquilo que Edgar Morim chama de “desordem fecunda”:

“Todavia, como em toda restauração, um pilar de ordem antigo foi abatido, e a própria ideia de ordem se problematizou. A partir do momento em que fica estabelecido que os estados de ordem e de organização são não apenas degradáveis, mas improváveis, a evidência ontológica da ordem e da organização encontra-se invertida (MORIN, 2002, p. 56).

É do inter cruzamento dos contextos social, educativo, político, histórico e cultural que nasce o papel ideológico do currículo. Então, mais do que nunca, precisamos pensar de maneira mais aberta sobre os desafios que encontramos (e encontraremos) cotidianamente no fazer educativo, e nos diferentes grupos sociais e culturais que compõem a escola enquanto espaço diverso e multifacetado.

Reforçamos com igual vigor a necessidade de repensarmos e reconstruirmos o currículo enquanto tecnologia organizadora do processo educacional, colocando no centro das discussões essas novas demandas do processo educacional brotado de uma sociedade veloz, transformadora e fluida. Estamos sendo provocados a repensar os lugares de ensino-aprendizagem, com vista à inserção de saberes, vivências e manifestações experienciais que acontecem fora dos muros escolares.

Falemos então, de conhecimentos científicos e culturas científicas articulados educacional e pedagogicamente ao socialmente referenciado, às experiências dos sujeitos, ao senso comum não-acadêmico e acadêmico, aos saberes outros em determinada cultura educação. Situação emblemática que requer uma formação implicada aos movimentos do cotidiano, às subjetivações dos sujeitos aprendentes e suas demandas (MACEDO, 2012, p. 4).

Tal referenciamento social não é algo que os pesquisadores ou mesmo os atores sociais envolvidos com a educação tem o poder de inserir no processo. Ele é algo mais. Trata-se de um processo implicado, nascido de um movimento de

hibridação inter-relacional; de uma miscelânea de relações que formam de maneira inapelável as relações que homens e mulheres antropossociais nutrem entre si.

Falamos, assim, de uma educação nascida da dinâmica da vida, que nada mais é do que um processo de hibridação de teorias e práticas oriundas de uma complexidade que nos encaminha para a construção de uma compreensão mais ampla: uma compreensão dos muitos caminhos possíveis para que se pense e faça uma formação situada, ou seja, uma formação feita, sentida e refletida pelos *Knowmads* de agora.

Como apontava Freinet em suas imersões pedagógicas, precisamos fazer do processo educativo e da própria pedagogia algo que se aproxime de nossas próprias vidas, que se misture ao “misto de hesitações de audácias, de receios e relâmpagos, de arco-íris, de risos e de lágrimas” dos nossos cotidianos e colocando como o próprio “devenir do homem” (FREINET, 1991, p. 2).

### **Professores *Knowmads*: novos conhecimentos frente ao desafio social**

Mediante tais pressupostos, convergimos nossa discussão sobre currículo e processo educacional numa orientação multicultural interativa. Muitos são os estudos que vêm se debruçando nas questões referentes ao pouco espaço reservado para a diversidade no meio acadêmico-escolar e as possíveis causas disto.

Para os autores como Giroux e Simon (2003); Santomé (2005), as razões fundamentais para que tal problemática ainda esteja instaurada no âmbito da escola, estão ligadas a duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao processo da educação formal que, por uma construção histórica (vinculada à tradição moderna), tende rejeitar a ou não reconhecer, a importância e os saberes oriundos das camadas sociais diversas.

A segunda questão se vincula às características e configurações destes conhecimentos e a forma como são produzidos e propagados. Para a ciência da ilustração, assim como para a escola moderna, alguns meios de comunicação e propagação de conhecimento estão “desajustados” da tradição educacional das escolas. Outras bases comunicativas, como a oralidade, por exemplo, seriam, por esse prisma, consideradas uma fonte de saberes de segunda ordem que, na educação formal, deveriam ser desconsiderados.

Como nos recorda o pesquisador espanhol Santomé (2005), hoje são cada vez mais raros os espaços educativos formais nos quais os professores desafiem os alunos a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura. Tal realidade gera um fluxo educativo descontextualizador, onde os materiais e grades curriculares não estão aptos a oferecer elementos com os quais educadores e educandos possam se identificar em “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores” (SANTOMÉ, 2005, p. 170).

No entanto, é importante que compreendamos a escola como espaço de cruzamentos e entrelaces culturais, tecnológicos, humanos e sociais das mais diversas ordens. Muitas das nossas escolas ainda reproduzem uma prática engessada – baseada num “daltonismo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2003), onde as práticas pedagógicas distorcem as alteridades do contexto e trabalham a diversidade e pluralidade cultural de forma pontual, tão somente como uma folclorização ou, mesmo, uma reificação da vida.

Adotando a diversidade como fundamento basilar, quando nos colocamos a pensar acerca da formação de professores no contexto atual, nos deparamos como a possibilidade de uma formação crítica, que deve ir além do mero convívio com o diferente. Ela deve centrar-se, sobretudo, nas reflexões sobre a prática pedagógica; nas discussões sobre situações reais na escola enquanto espaço plural e entrecortado pelas mais diversas influências.

Retomamos as ideias de John Moravec (2008): mais do que os professores do presente se tornarão *Knowmads*: sujeitos críticos, capazes de atuar num processo formativo, a partir de um espectro de tempo, espaço e cultura mais flexível. Trata-se de formar professores para assumir seu lugar de novos trabalhadores do conhecimento, que não precisam estar atados às determinações curriculares clássicas ou, mesmo, estar vinculados a lugares ou pessoas específicas para construir e reconstruir o conhecimento através de uma série de interconexões.

[...] é de bom alvitre reafirmar que há nesta abordagem um modelo alternativo que implica em trabalhar com atores da mudança, em vez de trabalhar sobre eles, o que se consubstancia numa outra trilha formativa[...]. Faz a mediação desta forma compartilhada de transformar a inspiração sócio-fenomenológica crítica que, apesar de continuar nutrindo os ideários da desconstrução das raízes do significado autoritário e das ações socialmente iníquas, não esquece de que educar é uma forma de cuidado esperançoso, em que o rigor e empatia não se excluem (MACEDO, 1998, p. 10).

Em outras palavras, defendemos a ideia que a formação de professores se incline para a formação de sujeitos menos enquadrados pela formalidade educacional: sujeitos hipertextualizados e atores políticos inseridos nas dinâmicas de uma sociedade cada vez mais multicultural, tecnológica e fluída. Diante disso, temos convicção de que somente formando professores *Knowmads*, poderemos, nos dias atuais, pensar numa educação mais descolonizada e flexível perante as demandas do contexto antropológico movente.

## Considerações: por uma prática dialógica

Acreditamos que, nas práticas cotidianas, a partir da problematização e interpretação da diversidade cultural, esses novos *Knowmads* da educação compreenderão o contexto não como uma horta inerte prestes a ser colhida pelas mesmas mãos e costumes. Para esses novos trabalhadores do conhecimento, o posto se movimenta para, ao abrir vacâncias, permitir a entrada do outro.

Esse processo não é um mecanismo essencializador de identidades coletivas, incorporados muitas vezes em situações pontuais e folclorizadoras. Mais do que isso, eles são a expressão do trabalho e da formação de sujeitos problematizadores, capazes de vislumbrar e incorporar a diversidade como um horizonte a ser articulado aos conteúdos, projetos, tecnologias e metodologias educativas.

Sendo assim, caberá ao professor *Knowmad*:

- A. Problematizar a constituição curricular a partir da superação da ideologia hegemônica de saberes colonizadores.
- B. Proporcionar debates que favoreçam a inter-relação de saberes diversos e a desconstrução de visões que engendram a negação e/ou naturalização das diferenças;
- C. Refletir sobre os mecanismos discriminatórios que negam os conflitos sociais e culturais, amparados pela perspectiva monocultural.
- D. Pensar práticas educativas novas: capazes de promover a interlocução e articulação dos vários conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade contemporânea.

Os professores *Knowmads* podem, assim, ser sujeitos de um conhecimento crítico mais aberto que, de forma inventiva, e, agora mais do que nunca, conectada, pode, num movimento de hibridação criativa e transformadora, resgatar aspectos do contexto para transformar conhecimentos e proporcionar outro espectro de movimento de trabalho e construção de saberes.

Para isso, será necessário que pensemos uma formação dialógica, onde o professor trabalha crescentemente para facilitar o contato e o intercâmbio de experiências, dúvidas e ideias com os demais colegas e estudantes através de todos os caminhos que o nosso tempo e tecnologia dispõem. Com uma atuação aberta a essa (des)construção, os professores do nosso tempo poderão ser o cerne para novos processos de aprendizagens, dinâmicas e partilhas educativas, onde a formação não seja vista somente como partições de ilhas isoladas, mas, sim como ponto de um contato transformador.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COBO, Romání Cristóbal; MORAVEC, John W. **Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación**. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

MACEDO, Roberto S. **Hermes re conhecido. etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente**. *In*: Simpósio “Etnografia e Prática Escolar”, UFRN, junho/1998. Disponível em: [www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900) Acesso em: 13 mar. 2019.

MAFFESOLI, Michel. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-27, julho 2005.

MORAVEC, John. **“Knowmads in Society 3.0”**. 2008. Disponível em: <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30>. Acesso em: 16 de setembro de 2019.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO V

## O USO DAS CORRESPONDÊNCIAS EM SALA DE AULA E SEUS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES

*Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho*

---

*Caetité-BA, 27 de março de 2021  
(...em tempos de pandemia...)*

O espaço da sala de aula caracteriza-se como um ambiente plural que permite a aplicação das mais variadas práticas pedagógicas que interligam o contato, o conhecimento e a troca de saberes entre o educador e o educando proporciona uma experiência diferenciada entre esses sujeitos ativos inseridos no processo ensino e aprendizagem. Pensando nessas práticas interdisciplinares é que surgiu a possibilidade de planejar e executar, como recurso didático, atividades com o uso de documentos históricos em sala de aula, demonstrando como é possível compreender amplos aspectos da vida social, econômica e cultural do alto sertão da Bahia, a partir de documentos produzidos no período da Primeira República Brasileira. São documentos que dialogam com a política baiana e nacional desse período, mas cujos conteúdos não se restringem ao âmbito político, possibilitando uma articulação com outras disciplinas e, também, com concepções mais abrangentes e significativas da história e da prática docente em sala de aula. Apresentar para vocês, leitores, esta pesquisa é uma maneira de propor mudanças em nossas práticas inserindo a história regional/local com forma de ampliar o conhecimento acerca dos conteúdos estudados para que eles ganhem novos significados e que a sala de aula ou o ambiente escolar como um todo torne-se um ambiente democrático, participativo, politizador e com ações de equidade.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# O USO DAS CORRESPONDÊNCIAS EM SALA DE AULA E SEUS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES

*Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho*

---

## Introdução

*A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita.  
Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica,  
tudo que toca pode e deve informar sobre ele.*  
(Marc Bloch)

A História é uma disciplina que dispõe de um conjunto de fontes que, quando utilizado pelo professor em sala de aula, propicia aos alunos uma variedade de informações a respeito do que está sendo estudado, pois as fontes históricas aplicadas como materiais didáticos despertam a curiosidade, aguçam a pesquisa e a criatividade.

Ao trabalhar os objetos do conhecimento em sala de aula, previstos para determinada série e turma, o professor realiza seu planejamento de forma disciplinar abordando as competências e habilidades necessárias para o aprendizado, mesmo que tenha um cronograma preso a um currículo que estabelece o que deve ser trabalhado. Muitos professores criam possibilidades de inovar trazendo para o espaço educativo ações que favoreçam a aprendizagem mediada e compartilhada. Para isso, usam de suas experiências e de diversos métodos que despertam no aluno o interesse no que está sendo estudado através de práticas interdisciplinares, uma vez que é “a sala de aula o *locus* por excelência do conhecimento interdisciplinar” (FAZENDA, 2002, p. 63).

Nessa perspectiva, através da utilização do documento histórico o professor pode realizar leituras interdisciplinares, possibilitando o conhecimento sobre os diversos contextos históricos ligados ao livro didático.

Embora muitos autores defendam a suficiência do livro didático enquanto recurso completo e inesgotável, como se observa na fala de Mário Mendéz (2003), não se pode desconsiderar a sua parcialidade e incapacidade de preencher as lacunas que surgem no processo de formação do aluno:

É o elemento transversal no processo educacional e na realidade vivida pelo profissional de educação, constituindo o principal recurso didático; é o instrumento fundamental no processo da educação e na difusão da

riqueza social dos povos, e veículo por excelência da livre circulação de ideias (MÉNDEZ, 2003, p. 61-2).

Um dos grandes problemas do livro didático é que a sua produção visa atender um público universal, sem se atentar para as particularidades regionais de um Brasil gigante e diversificado.

Diante dessas circunstâncias, cabe ao professor oferecer aos alunos outros saberes que fazem parte da sua história, do lugar onde vive, fazendo-os transitar entre contextos mais amplos e específicos, conforme está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 35) pois:

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais.

Isso pode ser alcançado por meio da utilização de documentos históricos regionais em sala de aula, conforme se tem discutido neste artigo. Como salienta o historiador Erivaldo Neves (2002, p. 45):

A história regional e local consiste numa proposta de estudo de atividades de determinado grupo social historicamente constituído, conectado numa base territorial com vínculos de afinidades, com manifestações culturais, organização comunitária, práticas econômicas, identificando-se suas interações internas e articulações exteriores e mantendo-se a perspectiva da totalidade histórica.

Dar aos conteúdos uma perspectiva regional é uma maneira de articular os diferentes contextos históricos de uma determinada época, ressaltando suas diferenças e particularidades. Ao mesmo tempo, é importante para demonstrar o quanto as regiões se interligam por meio do comércio, da política, da religião e de outros aspectos que ao longo da história impulsionaram o fluxo intenso de pessoas de distintos lugares. Além disso, ajuda a romper de forma crítica noções acerca de “grandes centros econômicos”, “desenvolvimento”, “atraso”, “sertão/interior”, “riqueza”, “modernidade”, “tempo”, entre outras.

Sem o conhecimento da sua própria história dificilmente os alunos desenvolverão senso crítico acerca da sua realidade e condição social, sentimento de pertencimento e valorização de suas raízes culturais, nem mesmo compreenderão que a história da sua região também é fruto de um processo histórico que envolveu conflitos e disputas de poder, assim como aquelas que aparecem nos livros didáticos.

Diante dessa compreensão, esse artigo busca discutir o quanto as correspondências históricas podem servir à inovação da prática docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

## **As fontes históricas locais aplicadas como materiais didáticos no ensino de História**

Cada vez mais as influências do mundo tecnológico chegam à sala de aula. A necessidade de estar conectado e inteirado de tudo, através das redes sociais ampliam também os relacionamentos virtuais, diminuindo o contato físico e condensando a prática da escrita em diálogos monossilábicos. Essa nova maneira de se comunicar vem se espalhando entre o público jovem e dominando a linguagem do dia a dia.

Nesse contexto, ler uma carta ou enviar um telegrama são práticas, “ditas como atrasadas” e talvez desconhecidas pelos alunos nos dias atuais. O que impera em suas vivências são os envios de *e-mails* e o acesso a programas que possibilitam postar fotos, vídeos, as conversas pelo *Whatsapp*, o Instagram etc., práticas que vêm adquirindo mais espaço e roubando a cena dentro da sala de aula. Como analisa Teresa Malatian (2009, p. 196):

Nos dias atuais, as cartas perderam espaço na vida cotidiana dos indivíduos, porém os avanços da tecnologia permitiram o aparecimento de novas formas e novos suportes de textos de escrita de si. Tal é o caso dos e-mails, blogs e sites de exposição virtual da vida privada, com ampla rede de leitores que compartilham as informações, num peculiar e interesse cruzamento entre o público e o privado, que escapa ao controle de seu autor para alcançar circulação planetária.

Por outro lado, essas tendências mais atuais podem ser um *link* para se trabalhar com as correspondências históricas em sala de aula e, assim, estabelecer uma ligação entre o presente e passado. Correspondências virtuais estão acessíveis a essa geração do século XXI que, em sua maioria, domina a tecnologia. Ao mesmo tempo em que solicitar aos alunos a criação de grupos virtuais, o acesso a *sites* de bate-papo e a discussão de notícias que ganharam repercussão no Brasil e no mundo, pode ser uma maneira de aproveitar os benefícios da tecnologia; mediar o acesso aos sites de arquivos, CPDOCs e

instituições que promovem a preservação documental é também um importante mecanismo de incentivo à pesquisa documental.

A partir da leitura das correspondências históricas é possível investigar: Quem são os sujeitos relacionados ao documento? Para quem eles escrevem? Quais assuntos contidos nas correspondências? Qual o cenário político, social e econômico da época? Qual a intenção do autor na escrita dessas cartas? Quem entregava essas correspondências com os assuntos confidenciais, de trabalho, de negócios, de agradecimento, de pedidos, etc.? Esses questionamentos abrem um leque de possibilidades para um trabalho interdisciplinar, pois como ressalta Heloísa Bellotto (1998, p. 202):

Interdisciplinares por excelência, dando motivos a infinitas abordagens e olhares, os arquivos pessoais não tinham merecido, até duas ou três décadas atrás, a devida atenção no que diz respeito à sua existência, rastreamento, organização e divulgação, nem tinham sido objeto de pesquisa como poderiam e deveriam ser.

Cartas diversas fizeram parte do cotidiano da Família Teixeira. Um dos maiores contingentes foi enviado ao médico, negociante e político Deocleciano Pires Teixeira<sup>24</sup> e outros escritos, em proporção menor, destinados as mulheres da família. No entanto, as possibilidades de leitura dessas correspondências ultrapassam o seu conteúdo ou mesmo o conhecimento aprofundado dos interesses dessa família. Toda materialidade da carta também pode se informar de diversos modos:

A indústria da carta desenvolveu-se desde o século XIX com a diversificação dos papéis utilizados, em seus inúmeros tipos, formatos e cores, aos quais se acrescentavam muitas vezes o requinte dos monogramas ou timbres, que de um lance de vista permitiam a identificação de sua procedência e constituíam sinais de distinção. O uso da tarja negra para situações de luto, de ilustrações em ocasiões festivas ou memoráveis, a exposição de papéis luxuosos de linho, o recurso a simples folhas arrancadas de cadernos ou retalhos de papéis de embrulho indicam a circunstâncias em que as cartas foram escritas, regulando a troca de informações e ordenando as relações sociais entre os correspondentes” (MALATIAN, 2009, p. 199).

Nesta perspectiva, as cartas femininas analisadas para o trabalho interdisciplinar, em sala, reforçam a troca de informações, o dinamismo dessas

24 Deocleciano Pires Teixeira, nasceu em Ituaçu, na Bahia, em 11 de outubro de 1844. Filho de Antônio José Teixeira e Maria Madalena da Silva Teixeira, cursou medicina e foi voluntário na Guerra do Paraguai em 1866, prestando seus serviços nos hospitais de sangue. Regressando, concluiu o curso e diplomou-se em 1870 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se em Caetité em 1885. Chefe de uma numerosa família, ingressou no Partido Liberal, a cujos chefes se ligou por laços familiares, tendo sua filha Alzira casada com o neto do Barão de Caetité e filho mais velho do Dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima que foi o primeiro governador da Bahia eleito pelo voto direto e também a outra filha Celsina, casada com outro neto do Barão de Caetité e sobrinho do governador.

mulheres dentro da parentela, as relações sociais e o poder por elas constituído. Percebe-se, ainda, nas escritas femininas, cujo destinatário era do sexo masculino, assuntos que abordavam desde a política, educação, religião e economia contradizendo antigos estereótipos que as mulheres não participavam ou opinavam sobre a política. A exemplo disso descreve Ribeiro (2012, p. 28):

As mulheres das elites de Caetité faziam em suas cartas comentários sobre política, festas religiosas, eventos de caridade, funerais e, sobretudo, tratavam de negócios comerciais e de venda de gado. Antes mesmo da morte de seus maridos, elas se mostraram bastante ativas nos negócios.

Essas cartas também deixam transparecer a prática rotineira de corresponder-se, observada pela datação, pela menção da escrita da carta, o que denota certa urgência nas respostas. Outro fato notório é que algumas cartas não eram escritas em um só dia, o que se observa a partir da identificação de novas datas ao longo da correspondência. Segundo Ribeiro (2012, p. 81), essas pausas podem ser entendidas a partir dos afazeres femininos:

Seja qual for o tempo do percurso da correspondência ou a forma de envio, o período entre receber e responder cartas também está condicionado ao tempo pessoalmente disponível para escrevê-las. Neste íterim, as cartas possibilitam visualizar atuações femininas no contexto social, poucas vezes percebidas em outras fontes.

Nas cartas escritas pelos homens os assuntos não se resumiam apenas ao contexto local. Acontecimentos internacionais e nacionais foram pautas das discussões masculinas. Tratando-se de uma família rica e envolvida com a política partidária, foram recorrentes os pedidos de empréstimo de dinheiro ou de interferência na obtenção de cargos públicos e empregos diversos, o que também se justifica pelas relações de apadrinhamento comuns à Primeira República.

A fim de demonstrar a riqueza desses documentos para um trabalho interdisciplinar, optou-se por transcrevê-los, na íntegra, respeitando a grafia original para que os educandos pudessem observar as mudanças ortográficas sofridas ao longo dos anos. Como metodologia para a realização do trabalho interdisciplinar em sala de aula, optou-se por apresentar apenas uma tabela<sup>25</sup> de análise desses documentos que contém informações acerca da localização da carta, a transcrição, as possíveis áreas gerais de abrangência e a sugestão de alguns conteúdos específicos por área, pois a proposta é apresentar, de uma forma simples, um modelo que inspire leituras interdisciplinares para professores e alunos em sala de aula a partir de uma documentação local.

25 A monografia apresenta dez tabelas de análises sendo que, cinco são análises de cartas e as outras cinco análises de notícias publicadas no *Jornal A Penna*.

**Tabela 1 – Carta de Maria Deolinda de Carvalho enviada ao seu compadre Deocleciano Pires Teixeira (1922)**

<p>Tipo do Documento: Carta          Suporte: Papel          Localização: Arquivo Público Municipal de Caetité (APCM)          Fundo: Acervo Particular da Família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira          Grupo: Dr. Deocleciano Pires Teixeira          Série: Correspondências          Caixa 04          Remetente: Maria Deolinda de Carvalho          Destinatário: Deocleciano Pires Teixeira          Local: Caculé          Data: 1922</p>		
Correspondência	Áreas gerais de abrangência	Temas e áreas específicas
<p>Caculé 11 de março de 1922          Doutor          Saude e felecidade lhe dezejo em companhia de D. Anna e todos da Família.          Recebi sua carta de 18 de fevereiro, antes de hontem (dia 9) quando entregarão ao Comp<sup>e</sup> Vigário, dezejo saber p' quem V remetteo estas cartas, que vierão aqui p' um tropeiro do C<sup>el</sup> Marciano dizendo ter recebido em Jequi.          Foram prezas aqui a proposito. Eu não tendo recebido carta sua nada podia e nem devia fazer; algumas pessoas me perguntarão se V me tinha escripto e se eu me interessava; respondia que não tinha carta sua; nada sabia, Toninho chegou aqui no dia 24, me perguntou logo, se V tinha me escripto sobre a eleição de 1<sup>o</sup> de Março; disse que não; se eu tivesse recebido sua carta lhe tiria trabalhado muito a seo favor. Com o Vigário o C<sup>el</sup> Antonio Valença e Major V<sup>e</sup> Venceslao, estes são seo, e o Comp<sup>e</sup> Ernesto todos trabalhavão com verdadeiro enteresse. O Comp<sup>e</sup> Leonel; está com Juvencio; que a manivela de Dr Crescencio. Hoje o C<sup>el</sup>. Antônio Valença esteve aqui em casa; eu mostrei sua carta a elle; esta muito sentido de nada ter podido fazer mas o voto d'elle; foi do Dr Arthur Bernades; me disse que pedio ao Leonel de Britto (q' é mesário) p<sup>a</sup> ser a favor do seo candidacto, elle respondeo; que sem Juvencio, nem uma virgula e o Juvencio respondeo logo q (o Deocleciano depois de morto quer resuscitar) São palavras d'elle Juvencio: que se julga um politico de pedra e cal. Toninho viajou p<sup>a</sup> a Bahia no dia 6 fazendo um gyro p<sup>e</sup> Conquista. José Olympio está na Bahia. Nada de chegar Correio se tiver algum telegramma de José Olympio ahi V mande procurar e me remeta pelo primeiro portador; esta vai escripta as pressas. Abençoe lasinha e filhos. Saudades a Alice e todas; Com D. Anna accitee vivas Saudades de M<sup>ª</sup> Mãe; e de sua Pr<sup>a</sup> Com<sup>ce</sup> m<sup>to</sup> grata e am<sup>a</sup>          Maria Deolinda de Carvalho</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>História</p> <p>Sociologia/ História</p> <p>Geografia</p>	<p>Correspondências          Gênero do substantivo          Abreviaturas</p> <p>Situações problemas</p> <p>Política partidária          Coronelismo          Eleição          Relações de apadrinhamento e compadrio</p> <p>Papéis sociais</p> <p>Cartografia/          Localização espacial</p>

A tabela acima representa possibilidades de leituras interdisciplinares do documento histórico. A partir desse documento, escolhido como exemplo de uma prática docente interdisciplinar, é possível observar o jogo político das lideranças locais que disputavam entre si poder e prestígio através de alianças políticas realizadas por meio de relações de apadrinhamento e compadrio registrada na carta de Maria Deolinda de Carvalho. Nesta correspondência, nota-se a articulação feminina de redes sociais e de poder ligados ao político influente Deocleciano Pires Teixeira.

O uso dessa carta, em sala de aula, pode aguçar um conhecimento mais aprofundado sobre os sujeitos envolvidos. Que tal uma proposta de recomposição das trajetórias destes personagens numa perspectiva histórica ou literária? Neste processo de conhecer o remetente e o destinatário é possível refletir sobre o trecho presente na carta de Maria Deolinda de Carvalho “o Deocleciano depois de morto quer ressuscitar” e a sua atuação na política trazendo para o cerne do debate a participação feminina.

Vale ressaltar que nas cartas femininas analisadas, curiosamente, pouco aparecem assuntos ligados a tarefas domésticas. Dessa forma, compreende-se o quanto os assuntos de interesse feminino não foram exclusivos a esse gênero. Ao contrário, o processo da escrita epistolar pode ser entendido, conforme BASTOS (2008, p. 87), como um processo de inclusão da mulher em certas esferas que, no âmbito público, eram legadas ao homem:

A correspondência familiar apresenta-se, definitivamente, como o lugar estratégico onde se realiza, se inculca e se transmite uma visão dual de um mundo para si, a ser protegido do exterior. Ilustra através das palavras, esse processo de inclusão e exclusão.

Através das correspondências analisadas nota-se o protagonismo feminino dentro do contexto social ao qual essas mulheres estavam inseridas. Por meio de suas ações – expressas nas cartas – elas movimentaram a política local, dinamizaram laços de compadrio, parentela e amizade, intermediaram situações de ordem econômica, refletiram e opinaram sobre a política de âmbitos federal, estadual e municipal, além de se preocuparem com educação, religião e saúde.

Numa perspectiva histórica é possível analisar a trajetória deste político a partir de estudos como o de Lielva Aguiar (2011) e problematizar com os alunos as nuances da política estadual e nacional daquele período. Quem estava no domínio local? Quais eram os partidos políticos da época? E como o processo eleitoral do candidato à Presidência da República em 1922, Artur Bernardes<sup>26</sup>, pode ser relacionado com as campanhas eleitorais e práticas

26 Mineiro da cidade de Viçosa, assumiu desde o Império vários cargos políticos e que durante a República do Café-com-leite tornou-se um dos mais importantes nomes para a candidatura a Presidente do Brasil, em 1922. Sua

político-partidárias que envolvem as cidades alto sertanejas nos dias atuais? Em que medida alunos e professores podem repensar a política local tomando conhecimentos de documentos como esses? Diversas questões poderão ser levantadas por meio de novas pesquisas feitas por outros professores ou até mesmo pelos alunos, através de atividades orientadas de pesquisa documental.

Sigilo, meios de transporte, economia, leitura, comportamento humano, tempo, crenças... de que modo assuntos tão corriqueiros podem ser explorados em sala de aula a partir dessas cartas? Recados diversos, solicitações políticas, envio das correspondências etc., qual a função social desse importante meio de comunicação para quem dependia dele para se comunicar?

Quais circunstâncias diferenciavam a maneira de envio das cartas? Na correspondência de Maria Deolinda de Carvalho nota-se certo desconforto e desconfiança em relação ao portador. Era importante que a carta fosse transportada em “boas mãos”, sem riscos de extravios ou leituras não autorizadas, e nesse caso a não utilização dos serviços dos Correios.

Formas de tratamento são um universo a parte. As frases iniciais das cartas – geralmente tão formais – e as despedidas revelam sempre uma preocupação com a família do destinatário, além de evidenciarem o grau de parentesco e a relação estabelecida entre os correspondentes “A carta não apenas aproxima, mas fala a respeito de quem a escreve e revela sempre algo sobre quem a recebe, permitindo aquilatar a intensidade do relacionamento entre os missivas.” (BASTOS *et al.*, 2002, p. 6). Tais particulares são, talvez, um bom motivo para uma discussão que envolva outras dimensões do convívio humano como respeito e educação, princípios cada vez mais raros no contexto escolar.

O trabalho com cartas pessoais, além de fascinante, é revestido de múltiplas e inesgotáveis possibilidades. Conforme Ângela de Castro Gomes (2004, p. 15):

Um tipo de discurso que produz uma espécie de “excesso de sentido do real pelo vivido”, pelos detalhes que pode registrar, pelos assuntos que pode revelar e pela linguagem intimista que mobiliza. Algo que pode enfeitiçar o leitor/pesquisador pelo sentimento de veracidade que lhe é constitutivo, e em face do qual certas reflexões se impõem. Nesse sentido, o trabalho de crítica exigido por essa documentação não é maior ou menor do que é necessário com qualquer outra, mas precisa levar em conta suas propriedades, para que o exercício de análise seja efetivamente produtivo.

As leituras nas entrelinhas desses documentos podem variar ainda mais as possibilidades de análise em sala de aula. Além disso, estabelecer um diálogo com professores de outras áreas, trocar olhares e sugestões enriquecerá

ainda mais os resultados, pois os alunos terão a oportunidade de conhecer mais história local, a atuação dos sujeitos, a formação partidária, a dinâmica do sertão, os espaços geográficos, a literatura a partir dos livros dos memorialistas, as notícias da época publicadas no *Jornal A Penna*. Poderá conhecer o patrimônio material e imaterial e descortinar as várias formas de mediação que interligam elementos do passado e do presente.

Todas as temáticas acima elencadas propiciam a interdisciplinaridade em sala de aula criando um espaço de estudo, debate e interação em que o professor, como mediador, oportunizará uma experiência e conhecimento significativos no processo ensino-aprendizagem, pois esse conhecimento, sua criatividade, interesse e a sensibilidade influirão sobre diversas possibilidades de práticas docentes interdisciplinares. Sendo assim, pequenos e sensíveis olhares a forma de transmissão de conhecimento na escola pode ser inovada, ganhando um significado mais concreto e real para os alunos.

### Considerações

A escola se constitui como um espaço privilegiado para a aprendizagem individual e coletiva daqueles que dela fazem parte e essa aprendizagem pode ser ampliada a partir de atividades interdisciplinares. Contudo, para que isso aconteça o professor precisa estar disposto a romper com as barreiras que disciplinam o conhecimento, contextualizando o ensino e inovando a sua prática em sala de aula.

Trazer para o ambiente escolar a história local a partir dos documentos históricos, neste caso as correspondências femininas, propicia a inserção dos alunos na história “mais próxima” oportunizando a pesquisa por meio de uma perspectiva interdisciplinar. Essa interface é a interdisciplinaridade e a partir dela os alunos, ao estudarem os conteúdos de História, poderão também aprender novos conhecimentos de forma contextualizada, envolvendo ações planejadas, pois o planejamento em si exerce a função de construir, desestruturar e reconstruir a prática educativa. Sem dúvida esta não é uma tarefa fácil e, por isso, exige uma mudança de postura e de comportamento por parte daqueles que esperam que a interdisciplinaridade venha fazer parte da rotina escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lielva Azevedo. **“Agora um pouco de política sertaneja”**: a trajetória da família Teixeira no Alto sertão da Bahia (Caetité, 1885 – 1924). Dissertação (Mestrado) em História Regional e Local. Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria T. Santos; MIGNOT, Ana C. Venâncio (org.). **Destino das letras**: história, educação e escrita. Passo Fundo: UPF, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. São Paulo: TA Queiroz, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, Jumara Carla Azevedo Ramos. **Possibilidades didáticas**: Leituras e análises interdisciplinares em sala de aula (monografia). Universidade do Estado da Bahia. Caetité, 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **História, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **“Escrita de si, escrita da história”**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MÉNDEZ, Mário de Castilho. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático (tradução de Luís Antônio Oliveira de Araújo). *In*: **Formação de educadores**: desafios e perspectivas (org. Raquel Lazzari Leite Barbosa). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História regional e local**: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador; Arcádia, 2002.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no Alto Sertão da Bahia**: A escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927). São Paulo: Alameda, 2012.

## TEXTO VI

# ESCOLA E SOCIEDADE: da formação à transformação do sujeito

*Elizângela Ataíde de Souza Morais*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

---

*Porto Velho-RO; Cacoal-RO, 25 de abril de 2021*  
*(...em tempos de pandemia...)*

Escola e sociedade uma relação íntima e complexa ao mesmo tempo. São muitas as inter-relações de dependência entre os dois ambientes: escola (restrita) e sociedade (ampla). A imposição cultural que a sociedade faz sobre a escola reflete na qualidade do que é transmitido ao aluno. Esta relação implica em perder o real objetivo da escola que é construir e favorecer relações que resultem na formação integral do sujeito sem discriminação. Com pesar, percebemos uma escola que marginaliza e explicita ainda mais as diferenças entre as classes sociais permitindo a entrada de uma cultura dominante e dissimulada. Então, questiona-se: como transformar o aluno em um sujeito histórico que se identifique com a capacidade de dialogar e respeitar as diferenças, além de fazê-lo ver-se como protagonista de sua construção? A resposta prévia para este questionamento seria investir no processo de formação inicial e ininterrupta do educador/professor. Este profissional deve conscientizar-se de que ensinar faz parte de sua vida e buscar a aquisição do conhecimento é ação contínua, reconhecendo em seu saber a ferramenta necessária para conseguir transformar sujeitos fragmentados em cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, reconhecendo que cada turma e aluno possui um caráter próprio, comportamento único e que não dá para aproveitar material que foi aplicado na série anterior, por exemplo, porque o mundo está em um processo cíclico e ágil. É preciso estar em frenética busca para atingir os objetivos que se propõe e encarar os desafios de forma dinâmica e autônoma. Não é fácil. Mas quem entra numa sala de aula e encara uma turma de, em média, quarenta alunos, tem que ser corajoso e audacioso, consciente de que aquelas vidas dependem de sua instrução, de seu saber, da forma como se vê e se respeita. É um investimento pessoal constante. Não há retorno financeiro, mas o retorno humano é impagável, por isso, ser educador

abrange muito mais do que o meio social e cultural possa interferir, ele precisa ter o dom de transmitir sem esperar de volta, aprender para ensinar, ensinar para aprender! Investir em conhecimento próprio e não se deixar desmotivar infere que o sujeito depende de sua força interna em acreditar na esperança de que um dia tudo recompensará. O professor é referência, precisa conscientizar-se disso. Reconhecer que através de sua própria formação ele transformará o sujeito.

*Versão final*

# ESCOLA E SOCIEDADE: da formação à transformação do sujeito

DOI: 10.24824/978652511008.0.203-218

*Elizângela Ataíde de Souza Morais*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

---

## Para início de conversa...

Atualmente muito se tem falado sobre diferenciar os termos *professor* e *educador* e para que se possa dar início às reflexões sobre o processo de formação do educador mediante a concepção cultural na transformação do sujeito é relevante esclarecer qual linha de raciocínio seguiremos. Para isso, recorremos a uma breve pesquisa virtual no site Pedagogia ao Pé da Letra. A página expressa de forma coerente a diferença entre ser professor e ser educador. A partir da leitura do artigo extraímos:

O professor tem a função de transmitir o seu conhecimento, enquanto o educador é comprometido com a formação integral do ser humano e com a sua interação com a família e a sociedade. O professor sai de casa para mais um dia de aula, enquanto o educador busca formas para promover a transformação do seu aluno. O professor vê no erro do aluno apenas um erro enquanto o educador o vê como fase de transição no processo de aprendizagem. O professor impõe seus ideais como centro do conhecimento, enquanto o educador é um mediador da relação ensino-aprendizagem. (Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/diferencas-entre-professor-e-educador/>. Acesso em: 4 abr. 2021).

Ser educador é mais abrangente e se encaixa muito bem ante o papel fundamental que desempenha na sala de aula e com o que lhe é esperado despertar no alunado atualmente. Para ensinar é preciso ter compromisso com o outro! A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º, define em seu objeto específico que:

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Lei nº 9.394/96).

Desse modo, determina-se através da Lei que a educação é um fenômeno humano e estabelece que o ensino escolar deve ser contextualizado, considerando a visão de mundo do aluno. Para obter resultados satisfatórios, afirma ainda, que se deve ir além do pequeno pensamento da condição de quem ensina e de quem aprende, mas sim de compreender que ambos são sujeitos que se constroem na história. Isto é, a eficácia da relação educativa só ocorre quando compreendida como prática social, considerando as visões de mundo do professor e do educando e aplicando-as na prática. Este excerto da LDB corrobora o objetivo que o educador deve ter em mente ao formar integralmente o sujeito.

Ferrarezi Junior (no prelo, p. 46) cita em sua obra “Educação: direto ao assunto” que “A educação deveria servir para: desenvolver plenamente o educando – isso implica os aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais e espirituais (já que esta última é uma importante dimensão do ser humano)”, o que significa que o educador deve preocupar-se em formar alunos em todos os setores: desenvolvendo-o como pessoa, cidadão e profissional, preparando-o para a vida! Entretanto, cabe uma observação aqui referente ao papel de formação do professor: será que ele próprio tem este princípio básico de formação para transmitir?

Para que se possa realizar uma metáfora sobre os aspectos pertinentes à escola numa visão ideológica mediante a concepção cultural a partir da transformação do sujeito, por intermédio do educador, faz-se interessante observar os comportamentos dos sujeitos-personagens na crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, abaixo transcrito:

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente”.

– Você não pode fazer isso comigo – protestou ela.

– Claro que posso – replicou ele. – Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

– Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

– Já sei – ironizou ele. – Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

– Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

– Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o

assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida. Neste momento começou a chover.

– Você vai se molhar – advertiu ela. – Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

– E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

– Posso lhe dar um guarda-chuva...

– Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

– Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

– Sou seu marido – retrucou ele – e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz. (<https://www.escrevendoofuturo.org.br>)

Quem este cobrador representa? A escola? Não, a nosso ver representa o educador, aquele que tem ética, princípios e que sabe que sua intervenção fará a diferença na vida do discente, independentemente das adversidades apresentadas. É o papel que se espera do educador na vida real, que tenha compromisso consigo e com o outro. Neste caso, o cobrador seria o ideal de educador, ele consegue distanciar-se de seu papel de marido e permite-se cumprir sua função com a instituição, independente do vínculo com a esposa.

A esposa representa o aluno que está inserido em um meio social no qual sua fala já vem treinada pela massa, representando uma sociedade que não pensa nas consequências de seus atos, que acredita que tudo se resolverá por si só.

Os passantes são aqueles que observam e não fazem nada, provavelmente acham bizarra a ação do cobrador ou estranham tal atitude, mas como a situação não é com eles e nem interferirá no seu caminhar, não ligam (podem representar os três poderes que comandam o país, mas que não vivenciam suas determinações, não vivem na prática suas teorias).

Podemos destacar a seguinte fala “– Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...”, que poderia representar o fazer disfarçado, as ações realizadas por discentes não comprometidos com seu próprio aprendizado, ou ainda, os pais que querem dizer “o quê” e “como” o educador deve ministrar sua aula. Insistir em continuar o caminho buscando extrair o máximo que pode de formação do conhecimento do aluno é o papel do educador na

escola, e não do aluno ou da família que tenta interferir na maneira como se ensina. Pergunta-se: quem tem vocação e fez licenciatura para administrar uma sala de aula?

Uma outra passagem da crônica chama a atenção: “– Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.” O que podemos interpretar como: cale-se, educador! Você deve obedecer ao sistema e facilitar a massificação de ideias favoráveis!

Ao continuar na chuva e com as letras já ilegíveis este cobrador provavelmente está tentando provar que medidas extremas devem ser tomadas, que ações têm consequências, que não se deve desistir ante as dificuldades que se apresentam. Assim é o sistema de ensino, temos que ser perseverantes e acreditar que resultados melhores serão colhidos.

## O desafio da práxis social escolar

Na crônica Cobrança, de Moacyr Scliar, o título tem muito a ver com o sistema de ensino com o qual nos deparamos e os diversos desafios que encontramos na práxis, tais como:

- a) Cobra-se uma qualidade na formação do educador, mas não há investimento suficiente para alcançar o patamar mínimo;
- b) Cobra-se investimento na educação, mas ela não é prioridade para os governantes;
- c) Cobra-se um planejamento, mas não há suporte de tempo e material (dentre outros) para otimizá-lo;
- d) Cobra-se contextualização na prática e convivência educador e aluno, mas a sociedade interfere negativamente neste processo quando coloca o professor numa posição de desprestígio.

Poderíamos continuar listando os vários entraves que desafiam o mundo escolar, mas vamos atermos na intenção da interação entre os envolvidos na formação docente e discente como sendo fator relevante, pois se espera uma manifestação da consciência social, crítica e prospectiva, imbuída de uma prática educativa voltada para mudanças e transformações amplas, considerando que ocorre ao mesmo tempo e no mesmo espaço social, relativizando as fronteiras entre a escola e a sociedade com a finalidade básica da construção do sujeito individual e social. Neste processo da intenção e da interação entra o valor do planejamento.

Os atores do processo pedagógico são sujeitos sociais e o planejamento precisa explicitar os seus diversos graus de intenções e os diferentes modos de sistematização do processo educativo promovendo a cooperação nas estratégias transformadoras do convívio social. O planejamento é um processo fundamental no ato educativo. Propicia uma coletividade do entendimento

da realidade, das interferências transformadoras dessa realidade e da sistematização das ações cooperativas nos campos da educação.

Este planejamento deve situar a educação no contexto sociopolítico-cultural, desenvolvendo uma prática pedagógica considerando a realidade humana em toda a sua complexidade e diversidade. A partir do momento que o professor entende que seu trabalho é uma prática social ele estará imergindo na totalidade da vida social. Isto se dá na relação do modo de conviver na coletividade, que é a cultura.

A prática educativa deveria representar uma análise, reflexão e ação crítica da realidade tal como se apresenta ante a prática social. Sobre a prática social na educação, Luckesi (1990, p. 49) expressa que:

[...] serve a um projeto, a um ideal de sociedade. Ela medeia este projeto, ou seja, trabalha para realizar este projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia.

Qual a prática social brasileira? Conservadora, transformadora, autoritária ou democrática? Quem ela defende? O professor, o aluno ou a sociedade? Questionamentos como estes deveriam ser mais frequentes na classe docente e busca por respostas satisfatórias e não conformistas poderiam interferir positivamente no quadro que vemos implantados nas escolas. Ter consciência do seu papel e não se deixar intimidar deveriam ser premissas para o educador, entretanto, muitas vezes vê-se oprimido pelo meio institucional o qual serve. Acaba sendo levado pelas e com as massas, anulando-se, muitas vezes, cansado da luta.

Freire (1996, p. 164-5) fala da importância da ética e da política na educação e defende a importância do papel da subjetividade afirmando que

É esta a percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista.

O passado serve de base para a construção do presente. Entretanto, quando se fala em educação, por que nos questionamos tanto? Onde estamos errando ou acertando? Por que não obtemos o resultado que almejamos? As

tentativas de evolução na qualidade do ensino só batem na trave, enquanto a formação de professores e conseqüentemente a queda no processo de ensino-aprendizagem despencam; vê-se que o conceito de educação se desconstrói e se perde a cada reformulação que passa. O resultado expressa-se na sala de aula. Há culpados diretos? Talvez, mas quem pega a “rebarba” são os que estão na linha direta: professor e aluno. Sendo assim, resgatar algumas memórias sobre os atos educativos nos faz (re)pensar o ato de ensinar e aprender e focar no que realmente é essencial: os atos educativos estão diretamente ligados ao viver e ao conviver, integrando-os.

Conforme Fullat (1994, p. 108) “a práxis social condiciona determinantemente tanto a formação das culturas quanto a das instituições”. Neste sentido, o espaço escolar deve considerar a dimensão político-social em que o aluno está inserido no processo ensino-aprendizagem.

A escola não gera as desigualdades. Estas são originadas fora da escola e a mesma, apesar de possuir muros que não barram ações/interferências externas, precisa encontrar mecanismos de fazer o processo inverso, isto é, ao invés de replicar os “rejeitos sociais”, deveria inseri-los de forma acolhedora. Estas interferências externas também são processadas no “professor” que tende a formar conceitos e preconceitos similares aos “estereótipos” convencionais, através de atitudes com seus alunos, colegas e comunidade; principalmente do ensino; teorizando sobre ele. Este pensamento nos remete ao texto O Cobrador, de Moacyr Scliar em que o personagem cobrador não se deixou levar pelo fato de ser o esposo da devedora, não se deixou corromper pelo meio, agindo eticamente com seus valores. No processo de formação de nossos professores (quando ainda estão na graduação) são repassadas as dificuldades que estes futuros profissionais passarão? São apresentadas possíveis soluções? Como são trabalhadas estas disciplinas na atuação deste educador? Como vemos, há muitos questionamentos que não são prontamente respondidos porque pretendemos fazer com que você reflita sua práxis, sua formação, sua atitude frente aos alunos e à sociedade.

Em adição a isso, Fullat (1994, p. 112) ainda sintetiza a educação como um processo em que “as principais funções educacionais são levadas a cabo entre o indivíduo e o ambiente, ambiente que, por um lado, é físico – natureza – e, por outro, é social – história.”. Neste sentido, a Educação como uma atividade que considera os aspectos voltados para a transferência do saber passada através de uma transmissão sociocultural, enfatizando o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo, objetivando o proveito em determinadas contribuições destinadas ao aperfeiçoamento da/na sociedade.

Sabemos que a escola representa um espaço privilegiado no processo de transformação político-social, permitindo captar as perspectivas dialéticas, das lutas no cotidiano escolar, interpretando a história do “sujeito” como uma história social. Nela, observamos a dinâmica da relação pedagógica como prática social

interpessoal, reconhecendo o espaço escolar como o lugar da interação educador-educando no processo, em que, ao perceber a relevância da dinâmica social entre todos que convivem na escola, pode-se pensar em alavancar a qualidade do ensino oferecido no sistema público de educação através destas inter-relações.

Um dos maiores desafios que encontramos no meio educacional deve-se ao fato dela estar atrelada aos interesses políticos e governamentais, além de submissa às pressões sociais e de mecanismos de preservação do poder. José Saramago já dizia em uma de suas riquíssimas citações que: *a independência absoluta não existe. Vivemos numa sociedade de interdependências que se expandem em progressão geométrica*, e a escola é um espaço que representa muito bem esta realidade, seja entre professor e aluno, seja entre equipe gestora e docentes ou discentes, seja entre equipe técnica, alunos e pais, entre outros, que fazem parte do cotidiano escolar. A grande questão está no fato de como se dá estas relações de dependência e de quais resultados positivos se obtém delas, porque o resultado destas relações também influencia nos índices de avaliação interna e externa de uma escola.

Paro (2016, p. 250), ao pesquisar sobre o processo de ensino e participação, identificou dois pontos recorrentes sobre a visão de educação escolar tida por quem trabalha no meio, que são:

[...] a concepção de que a educação escolar apresenta um componente informativo e outro formativo. O primeiro termo designaria a aprendizagem de conteúdo das diversas disciplinas curriculares e o segundo referir-se-ia mais propriamente ao desenvolvimento de comportamentos, conhecimento e atitudes relativos à convivência social.

Ao trabalhar a formação docente o desafio concentra-se na prática existencial, na qual o professor (que ensina e que absorve conhecimento) se construa como pessoa e como profissional, com identidade produzida na relação com os outros no convívio social, manifestando esse ser humano em seu agir profissional. Considerando-se a educação como uma prática social os problemas que se apresentam no processo de formação do educando ocorrem quando o processo desconsidera a dimensão sociocultural do aluno.

Ainda segundo Paro (2016, p. 359):

Ao tratar dos condicionantes da participação externos à unidade escolar, é preciso considerar, além dos mecanismos coletivos, também os determinantes de ordem econômica (condições de vida da população) e os de natureza cultural (concepção das pessoas sobre a participação na escola). Essa abordagem, mesmo em sua forma geral, exige que se tenham presentes não apenas as mútuas inter-relações desses condicionantes, mas

também sua relação de interdependência com os determinantes da participação internos à unidade escolar [...]

Em decorrência disso, a prática humana consiste na absorção de conhecimentos feitos através da interação com outros indivíduos, tornando-se um processo coletivo, estabelecendo raciocínios, relações, reflexões, abstrações, significados etc. Com isso, enxerga-se nesse processo que a educação possui um caráter mediador onde a atividade educacional que se concretiza nas relações pedagógicas é uma prática social que apresenta características históricas, provocações teóricas e acordos políticos. Neste sentido, questiona-se: a atuação do professor hoje considera esta prática humana ao (re)produzir conhecimento? Não seria este o fator relevante a ser considerado na formação do professor? Quem é o profissional que está nas salas de aula ensinando e aprendendo? O conhecimento geral não está sendo levado em conta na formação do todo aluno-cidadão-profissional: fato.

### **Possíveis situações que interferem para a evolução positiva no/ do sistema educacional**

A falta de dinamismo e autonomia nas escolas precisam ser revistas. O sistema educativo tem de ser operacional passeando na história e na atualidade buscando aperfeiçoar os padrões intelectuais e morais de uma era e o aperfeiçoamento do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescentes e em expansão na outra. A comunidade escolar ainda não conseguiu uma conexão entre o presente e o passado, promovendo uma valoração da ética e do respeito às diversidades. Apesar de caminhar a passos lentos em busca desta comunhão.

Somando-se a interferência externa que ocorre na escola e na comunidade, outra questão que se apresenta é a formação do professor, fruto do sistema que vem há muito tempo apresentando ineficiência. Sua habilitação em muitas vezes não condiz com a realidade. A situação é triste, mas muito comum. Em todas as escolas públicas existem crianças e professores que, via de regra, são os novatos na profissão ou na escola. Ou são substitutos ou ainda estagiários com contratos de emergência com fins “polítiques”. Logo, até que o professor se “encaixe” na profissão, muitos alunos já tiveram sua formação comprometida.

Werneck (1992, p. 33) já preconizava na década de 90 que “o cumprimento do dever profissional é condição *sine qua non* até para se defender a ideologia vivida”. Afirmava ainda que o “amor pela profissão e a realização pessoal caíram a níveis incompatíveis com o bom desempenho. Não adianta

somente o salário, há que se recobrar a vocação, algo mais profundo, sem significados de alienação”.

Assim, compreende-se que o tema da qualidade da relação “professor-aluno” assume uma importância que não tinha anteriormente. Não se trata de encontrar um réu, mas sim compreender as condições de trabalho e de formação do educador para estabelecer um significado na qualidade da relação ‘professor-aluno’ e qual a interferência interpessoal que ele estabelece com seus alunos.

A escola tem portas abertas que escondem trancas subjetivas difundidas pela sociedade e refletidas no ambiente escolar. Teria que ser um espaço onde se cumpriria o papel da cidadania, conscientizando o povo e abrindo oportunidades iguais para todos. As Políticas públicas sociais e educacionais exigem uma nova metodologia que cumpra uma política administrativa estrutural, de modo que o sistema e o ensino brasileiro façam “jus” a uma escola que atenda a todas as classes democraticamente. E quem exerce este papel na escola de desenvolver no aluno o aprendizado global é o professor, pretendo formador de opinião e de cidadão.

Para Rios (2001, p. 9-10) o professor deve ocupar o lugar que lhe compete por direito que é

[...] saber fazer bem o dever. Ao dever ser articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular o conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. [...] A dimensão ética da competência não está presente apenas na competência do educador. Ela faz parte da competência profissional, qualquer que seja o espaço de atuação dos indivíduos.

Entretanto, não se vê este profissional, descrito por Rios há vinte anos, atuando nas escolas. Sua formação deixa a desejar, aumentam a carga horária de estudo e trabalho, mas não há resultado na qualidade do que é aprendido e ensinado. Não há motivação pessoal, financeira para transmitir conhecimento, poucos são os que promovem qualidade no ato de transmitir conhecimento. Infelizmente há exemplos de profissionais que fazem planejamento de uma turma em um determinado ano em que começa a trabalhar com determinada série e depois continua com o mesmo planejamento se continuar trabalhando com a mesma série. Neste sentido, em que momento este professor considera a diversidade de cada turma? O mundo da educação está se transformando, enquanto, um dos pilares deste processo está obsoleto, desacreditado e mal preparado para desempenhar sua função.

Entretanto, se o homem por si só é um ser fundamentalmente capaz de transformar e ser transformado dentro de seu ambiente natural, que é a sociedade, então a educação deve ter como principal meta a realização concreta deste, pois sua forma ímpar de ‘raciocinar’ é “atemporal e gradativa”. Mais uma vez o professor surge como aquele que precisa mudar, transformar o mundo dos educandos, buscando um ensino mais humanizado, um aprender a aprender do processo, pois a escola atual está começando uma nova era em que as máquinas estão adentrando no espaço escolar através da realidade virtual. E o que isso acarretará? Ainda é uma incógnita, pois se está vivenciando o processo de mudança.

## Um aparte

Neste aparte é interessante iniciar com uma citação de Fullat (1994, p. 193) que é muito pontual para a contribuição da reflexão sobre o assunto explanado:

No início do século XX ninguém punha em dúvida a capacidade da escola em reduzir e mesmo anular as diferenças socioculturais provenientes da situação social das famílias. Havia uma fé inabalável na escola. Os pais mais humildes estavam convictos de que seus filhos se livrariam da miséria na medida em que se livrassem da ignorância. Não há dúvida de que o desenvolvimento da escola primária e o da educação secundária acompanhou o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico. Os níveis de vida subiram. Mas, desde há algum tempo, surgiram sérios questionamentos sobre o poder nivelador da escola. A sociedade continua dividida em grupos e em classes.

É relevante comentar sobre as crianças que as escolas recebem nas séries iniciais, pois vêm das classes sociais mais diversas. Em sua grande maioria são crianças vindas de lares analfabetos, onde ao entrarem na escola são exigidos de todas as crianças, o mesmo desempenho e o mesmo tempo para a compreensão. A situação é desesperadora para a família, mas ao que parece, ignorada pela maioria dos professores de escolas públicas, que veem com má vontade esses alunos, por serem “carentes”, “famintos”, “doentes”, e assim caracterizando-os em situação preconceituosa. A criança começa sua jornada escolar muitas vezes acreditando em sua incapacidade, aceitando-a e comportando-se mesmo como incapaz, algumas conseguem superar esta fase da vida estudantil, outras nem tanto.

Para Ferrarezi Junior (no prelo, p. 94-95):

A escola é um lugar propício para o aprendizado da cooperação e da solidariedade. Entretanto, práticas cada vez mais comuns como dar medalhas aos melhores alunos de cada classe, louvar permanentemente os “bons alunos” em detrimento dos “maus” ou alardear as maiores notas de cada prova, exaltando os “vitoriosos” e humilhando os “fracassados”, estão longe de motivar Educação: Direto ao Assunto os fracos a ser como os fortes, justificativa furada que ouvi várias vezes. Ao contrário, essas práticas desenvolvem dois tipos bem distintos de sentimentos entre os alunos: o individualismo egoísta e pedante nos “vitoriosos” e o conformismo resignado nos “fracassados” (grifo nosso).

Com tal declaração constatamos que a escola não é democrática porque a sociedade ainda não é verdadeiramente democrática, ela está exercendo um papel de só marginalizar o futuro cidadão, sendo portadora do eixo de alienação do povo brasileiro, dentre todas as concepções educacionais combatidas ao longo do tempo, infelizmente ainda nos deparamos com ações assim.

A escola deveria criar situações favoráveis à criança para que a mesma pudesse obter sucesso ou competir de forma menos desigual, mas para isso o professor teria que acreditar que é possível através de estímulos, criando situações motivacionais e investir na criança “desacreditada”. Esse gesto mais humanizado e receptivo por parte do professor traria esperança para esses alunos. Daí a importância da atuação do profissional que tenha vocação para ensinar.

A questão da (de)formação do professor primário é fruto do sistema que já vem decaindo há muito tempo, haja vista que a safra de professores a cada ano que passa é mais deficiente. Os cursos de magistério são incompatíveis para formação de um profissional a altura para transmitir e orientar seus alunos, pois a sua habilitação não condiz com a realidade. Em todas as escolas públicas existem essas crianças e esses professores que, via de regra, são os novatos na profissão ou na escola e marcam para sempre a vida desses alunos.

O professor, por sua vez, precisa ter visão de mundo sobre o trabalho que desempenha fazendo a diferença na vida social e educacional de seus alunos. Interferindo diretamente na formação do seu senso crítico e transformador, tão almejado na atualidade e defendido na Constituição Brasileira, na LDB, nos PCN's e BNCC, cuja premissa comum é a busca pelo desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico no/do aluno.

## Considerações

A cultura não pode ser confundida com escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A formação do educador implica em ampliar o conhecimento do mesmo, instigá-lo a ser curioso, a encontrar

mecanismos que sejam eficazes para formar seus alunos integralmente conforme se espera de um profissional de excelência.

Azevêdo (2020, p. 143) é muito eloquente quando cita que:

Pensar a formação continuada de professores é mais do que cuidar da constituição teórica. Requer pensar o indivíduo da formação, pensar a sua individualidade e como essa individualidade se alia ao coletivo escolar. Mas também é pensar num processo de conhecimentos que deram início na formação inicial, realizada e legitimada nas universidades.

Ter em mente que a formação é compromisso com o outro, requer criatividade e autonomia para despertar o interesse, a curiosidade para continuar o processo contínuo de ensinar e aprender.

Faz-se necessário então, analisar formas e contextos diversificados onde a maneira mais prática e acessível possa ser aceita pela maioria, juntamente com seus subsídios culturais, que é a principal ‘mola de escape’ no processo da transformação social dentro de uma sociedade a ser transformada ‘condicionalmente’.

Observando o cotidiano de cada aluno e podendo assim distingui-lo do ‘não’ cotidiano é fator determinante no processo social, onde a valorização da vida social do aluno, professor, sociedade e estado se interligam pelo contexto sociocultural. O compromisso do educador com o educando é primordial para o sucesso de ambos e da sociedade.

Desta feita, se o homem por si só é um ser fundamentalmente capaz de transformar e ser transformado dentro de seu ambiente natural que é a sociedade, então a educação deve ter como principal meta a realização concreta deste, destacando, assim, que sua forma ímpar de raciocinar será dissolvida da razão do seu julgamento ideológico.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nara Dantas de. Atividades complementares: caminhos plurais na formação do professor. *In*: JESUS, Sérgio Nunes de. (coord.). **Almanaque de formação continuada do professor**. v. 1. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção Ciência Aberta, v. 18)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 de abril de 2021.

DIFERENÇAS entre professor e educador. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2014. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/diferencas-entre-professor-e-educador/>. Acesso em: 4 de abril de 2021.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Educação: direto ao assunto – nossas mazelas e nossas esperanças**. S/Ed. – no prelo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da educação**. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Ética e competência**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 16)

SCLIAR, Moacyr. **Cobrança**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/456/coletanea-de-textos-do-caderno-a-ocasio-faz-o-escritor-cobranca>. Acesso em: 04 abr. 2021.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1992.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO VII

## UMA DISCUSSÃO SOBRE HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO DO POVO TRADICIONAL POMERANO

*Erineu Foerste  
Jandira Marquardt Dettmann*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

### Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir aspectos sobre cultura, língua e educação, articulados a reflexões relacionadas à história do Povo Tradicional Pomerano. Trata-se de temáticas trabalhadas pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Investigam-se questões sobre escolas pluridocentes<sup>27</sup> e multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo, Brasil, com foco em abordagens qualitativas sócio-históricas em educação (FICHTNER *et al.*, 2020). A chegada dos pomeranos pioneiros teve início com o desembarque de 117 pessoas no dia 28 de junho de 1859 no Porto de Vitória no Estado do Espírito Santo (FOERSTE, 2020). Foram oficialmente enviados para a então Colônia de Santa Leopoldina, fundada no ano de 1856, por ordem do Governo Imperial. Para tal, esse texto destaca a história e trajetória dos então denominados “imigrantes alemães”, que bem mais tarde, a partir do Decreto 6.040/2007, foram reconhecidos pelo Estado Brasileiro como Povo Tradicional Pomerano.

### Da Pomerânia ao Brasil

Os pomeranos são germânicos de origem eslava, que descendem do povo *wende*. Vieram da antiga Pomerânia, cujo nome, *Pommern*, em alemão, vem do eslavo *PoMorje*, que significa “terra perto do mar”. Considerados como povo bárbaro e pagão, os pomeranos construíram um templo em Stettin, para um deus denominado *Triglav*. Conforme Salamoni *apud* Bork (2013) e Hammes (2010), a partir do ano de 1124, foram cristianizados e, mais adiante,

---

27 Escolas pluridocentes são aquelas organizadas com mais professores para atuar com os alunos do 1º ao 5º anos em mais turmas, diferentemente das unidocentes, em que um único professor atua com esses alunos em uma turma também única.

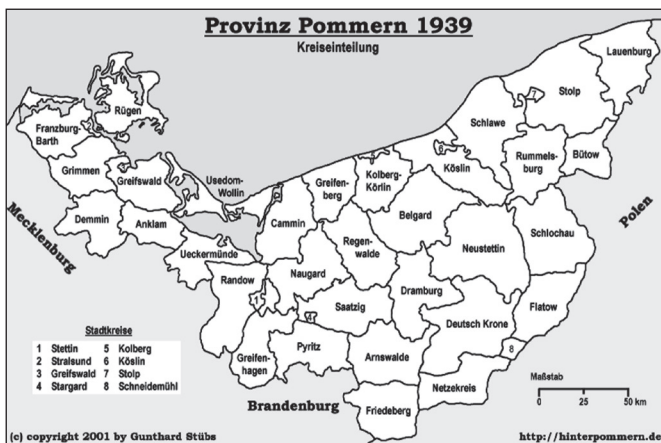
em 1400, foram germanizados, após várias invasões e disputas pelo território da *Pommerland*, bem como da oficialização da língua germânica na região.

Desde que os *wende* migraram para a região da Pomerânia, cuja terra, com rios e lagos, era fértil e rica em alimentos, notou-se interesse e disputa de diversos povos por aquele território (HAMMES, 2010). O resultado foram diversas guerras e invasões que trouxeram sofrimento aos pomeranos. Prossegue o mesmo autor destacando que parte do território pomerano chegou a ser dominado por três vezes pelos poloneses e que, por parte de Carlos Magno (768-814) e Otto, o Grande (936-973), houve tentativas de anexar esse território ao Sacro Império Romano-Germânico.

Hammes (2010) discute que a Dinamarca e a Polônia tentaram dominar o território da Pomerânia com guerras entre os séculos X e XI, mas, apesar do grande estrago gerado, não obtiveram êxito. A Suécia invadiu esse território em 1630, com o que praticamente o destruiu, voltando a disputá-lo de 1655 a 1660, desta vez com a Polônia. Em 1720, praticamente todo o território pomerano passou a pertencer a Brandemburgo-Prússia. Frederico, o Grande, rei da Prússia, venceu russos e suecos em batalha que se estendeu de 1756 a 1763, dedicando-se, em seguida, a reconstruir a Pomerânia. Napoleão Bonaparte passou pela Pomerânia em 1806, em direção à Rússia, e causou uma nova onda de destruição na região (HAMMES, 2010).

Localizada na costa sul do Mar Báltico e constituída como um ducado independente, a Pomerânia esteve, portanto, sob o domínio de vários reinos. A partir do Congresso de Viena, em 1815, todavia, deixa para trás sua configuração como ducado e passa a fazer parte da Província da Prússia, sendo subdividida em Pomerânia Ocidental (*Vorpommern*) e Oriental (*Hinterpommern*) (Figura 1).

Figura 1 – Mapa da Pomerânia



Fonte: Retirado de <http://hinterpommern.de>.

Hammes (2010) sublinha que, com o fim da II Guerra Mundial, a partir da Conferência de Potsdam, a nova divisão política do território da Europa reconfigurou o mapa da Pomerânia. O que era a Pomerânia é, hoje, uma região no nordeste da Alemanha e no noroeste da Polônia (Figura 2). Em consequência de tantas disputas e dessa reconfiguração, o povo pomerano foi forçado a migrar para a Alemanha Ocidental, para outras áreas da Europa e para o resto do mundo.

**Figura 2 – Localização atual da Pomerânia**



Fonte: A pátria... (2008).

Toda a região litorânea da antiga Pomerânia tem 500 km de extensão, enquanto sua superfície total tem, aproximadamente, 38,5 mil km<sup>2</sup>, o que corresponde a uma área menor que a do Espírito Santo (45,5 mil km<sup>2</sup>), onde muitos se instalaram ao migrar para o Brasil. A Pomerânia Oriental localizava-se a leste da cidade de Stettin, hoje pertencente à Polônia, de onde veio a maioria dos imigrantes pomeranos que chegaram ao Espírito Santo em 1859.

## O contexto da imigração no Brasil e em terras capixabas

Com as constantes guerras, a Revolução Industrial, os conflitos religiosos, a falta de perspectiva de vida – pautada no trabalho como diaristas em latifúndios – e, sobretudo, com a fome que passavam, os pomeranos foram forçados a deixar sua terra junto ao Mar Báltico, já no século XIX. “Nesse ambiente de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas é que se dá o processo de emigração de vários povos europeus, incluindo os germânicos, para outras partes do globo” (MARTINUZZO, 2009, p. 34).

A maioria dos emigrantes da Pomerânia foi para a América do Norte, a partir de 1835, e, posteriormente, para a Austrália, África do Sul, outros países

bálticos e também para a América Latina. Desses últimos, grande parte veio para o Brasil (RÖELKE, 1996). Um fator que contribuiu para isso: no século XIX, o Governo Imperial havia iniciado um movimento no qual aconselhava quem quisesse viver feliz a viajar para o Brasil. Assim, diante das dificuldades em que se encontravam e atraídos por uma vida melhor, milhares de germânicos “[...] apostaram numa vida nova, fugindo das guerras e das dificuldades financeiras. No Brasil, estabeleceram-se no interior e também nas forças armadas imperiais” (MARTINUZZO, 2009, p. 34).

A imigração germânica ocorreu em várias regiões brasileiras. Entretanto, ainda não há consenso em relação ao local e ano de seu início. Tubino (2007) indica que isso teria ocorrido no Rio Grande do Sul, em 1820. Todavia, em Hunsche (1981), encontramos que os primeiros imigrantes germânicos teriam chegado ao País no mesmo ano, instalando-se, porém, no Rio de Janeiro, especificamente, em Nova Friburgo. Este mesmo autor aponta que a presença dos germânicos no Rio Grande do Sul teria ocorrido um pouco depois, em 1824.

Mais para o fim da mesma década, em 1829, Tubino (2007) afirma que esses imigrantes se direcionaram aos estados de Santa Catarina e Paraná. Posteriormente, foram fundadas pequenas colônias em outras partes, como a Colônia de Santa Isabel, no Espírito Santo, em 1846, e a Colônia de Filadélfia, em Minas Gerais, em 1853, a qual se tornou o município de Teófilo Otoni, em 1876.

Conforme Cotrim (2005), por sua vez, alemães, suíços e belgas teriam chegado a São Paulo entre os anos de 1847 e 1857, quase no mesmo período em que os pomeranos vieram para o Espírito Santo.

Em terras capixabas, a imigração germânica, que inclui diversos povos, entre os quais os pomeranos, se iniciou na Colônia de Santa Isabel, que, atualmente, é um distrito de Domingos Martins, município a sudoeste da capital capixaba, Vitória (MARTINUZZO, 2009). Ali, em 1846, 38 famílias alemãs se instalaram às margens do Rio Jucu. Em março de 1857, outro grupo de imigrantes, desta vez, formado por suíços, holandeses, luxemburgueses e germânicos de vários estados, chegou à Colônia de Santa Leopoldina, criada em 1856 com o nome de Colônia de Santa Maria<sup>28</sup>, localizada a oeste do Espírito Santo, destino da maioria dos imigrantes germânicos que chegaram a este Estado.

Esses primeiros imigrantes germânicos se instalaram nas regiões montanhosas do Espírito Santo, migrando, posteriormente, para o norte de seu território (MARTINUZZO, 2009). Sua presença foi registrada em várias regiões: Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Brejetuba, Laranja da Terra, Itarana,

28 O nome Colônia de Santa Maria foi modificado para Colônia de Santa Leopoldina pelo imperador D. Pedro II, por meio de decreto de 27 de março de 1857, em homenagem à princesa Leopoldina, sua filha, conforme Bispo (2013).



Nesses casos, os corpos eram lançados ao mar. Esse grupo, especificamente, chegou ao Rio de Janeiro dois meses depois de iniciada a viagem. Em seguida, em 26 de junho de 1859, partiram no navio “São Matheus” em direção a Vitória, onde aportaram dois dias depois<sup>30</sup>.

Quanto aos imigrantes germânicos de origem pomerana, de acordo com Tressmann (2005), a maior quantidade chegou ao Espírito Santo no período de 1870 a 1874, ocasião em que a imigração cessou. Os primeiros, no entanto, chegaram em 1859.

No período em que os pomeranos chegaram ao Espírito Santo, a Alemanha ainda não havia sido unificada, o que só veio a ocorrer em 1871. Por isso, na lista de imigrantes elaborada pelas autoridades alfandegárias de Vitória, consta apenas que eles haviam vindo da Prússia, sem registro do local exato. Chegando ao Porto de Vitória, eles seguiam em canoas para o Porto de Cachoeiro (Santa Leopoldina) e, de lá, a pé ou em lombos de burros, seguiam para as colônias nas quais se fixariam, pois não havia estradas.

Atualmente, o povo pomerano está também em outras regiões capixabas, mas, certamente, concentra-se em maior número nos municípios já mencionados, principalmente em Santa Maria de Jetibá, identificado constantemente como o município mais pomerano do Espírito Santo, o que se pode perceber tanto nas placas indicativas instaladas nas rodovias quanto em *folders* de festas e no modo como os meios de comunicação a ele se referem.

Como a maioria dos imigrantes que vieram para o Brasil, os pomeranos eram camponeses, característica determinante para a ocupação e o desbravamento das regiões de florestas, como é o caso da Colônia de Santa Leopoldina (RÖELKE, 1996), onde inicialmente se instalaram. Além da viagem sofrida, Granzow (2009) relata que os imigrantes também tiveram dificuldades ao chegar às colônias a eles destinadas: a mata era fechada, não havia estradas, diante do que tiveram de abrir caminho e construir moradias improvisadas, realizando plantios para produzir alimentos para a própria sobrevivência. Para o mesmo autor, os antepassados dos pomeranos saíram da Pomerânia para um novo mundo. Precisaram de muita coragem para tal, pois era uma despedida sem retorno. Passaram por sofrimentos e perderam familiares por causa de doenças e fome, mas persistiram e conseguiram se estabelecer em suas próprias terras.

## Pomeranos em Santa Maria de Jetibá

Santa Maria de Jetibá foi povoada a partir do processo de colonização iniciado por imigrantes europeus vindos da antiga Pomerânia, enviados para a Colônia de Santa Leopoldina por ordem do Governo Imperial. Inicialmente, se

30 Conforme discurso proferido por Helmar Röelke, na ocasião da comemoração dos 150 anos dos pomeranos no Estado do Espírito Santo.

instalaram ali os suíços, mas, posteriormente, também vieram os holandeses, luxemburgueses, belgas, franceses, alemães e pomeranos. Localizada às margens do Rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, a região demarcada tinha extensão de quatro léguas quadradas de terra (RÖELKE, 1996; TSCHUDI, 2004).

Os imigrantes pomeranos que se instalaram na Colônia de Santa Leopoldina eram, numericamente, superiores aos demais grupos. Por isso, a língua pomerana passou a ser a mais usual na região (TRESSMANN, 2005). Em 1872 e 1873, foram registrados pelas autoridades alfandegárias 2.142 imigrantes pomeranos na região do entorno da Colônia de Santa Leopoldina. Em 4 de abril de 1884, essa colônia se tornou o município Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina, do qual fazia parte, ainda, a região que hoje compreende Santa Maria de Jetibá (RÖELKE, 1996).

Em 1911, a atual região de Santa Maria de Jetibá foi denominada distrito de Jequitibá, que passou a denominar-se Jetibá em 1943. Em 1933, o município de Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina, por sua vez, recebeu o nome de Cachoeiro de Santa Leopoldina, vindo a se estabelecer como Santa Leopoldina em 1943 (Decreto-lei estadual 15.177/1943).

No que se refere à divisão territorial, em 1960, o distrito de Jetibá ainda pertencia a Santa Leopoldina. Mesmo assim, a região já era popularmente conhecida como Santa Maria de Jetibá, nome oficializado quando houve a emancipação deste município (Lei estadual 4.067/1988), decorrente de um plebiscito com 4.966 eleitores dos distritos de Garrafão e Sede de Santa Maria de Jetibá, dos quais 4.404 optaram pela emancipação político-administrativa do local (SANTA MARIA DE JETIBÁ, acesso em 27 mar. 2018).

O município de Santa Maria de Jetibá está a 87 km de Vitória, na região Centro-Serrana do Espírito Santo. Atualmente, tem dois distritos, sendo formado por 39 comunidades. Em 2019, a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dava conta de que sua população girava em torno de 40 mil habitantes, dois terços dos quais vivendo na zonal rural. Seu crescimento deve-se muito ao trabalho dos imigrantes (SANTA MARIA DE JETIBÁ, acesso em 27 mar. 2018).

Com uma área de 735,579 km<sup>2</sup> (IBGE, acesso em 5 fev. 2018), geograficamente, Santa Maria de Jetibá faz limites com Domingos Martins (sul), Santa Teresa, Itarana (norte), Santa Leopoldina (leste) e Afonso Cláudio (oeste). Há duas vias de acesso ao município: uma é pela BR 101-Norte, via Fundão e Santa Teresa, na ES-261; a outra é pela BR 101-Sul, via Cariacica, pela ES-080 (Figura 4).

**Figura 4 – Localização de Santa Maria de Jetibá**



Fonte: A pátria... (2008).

Situando-se em uma região originalmente formada por agricultores familiares e com grande diversidade de produtos agrícolas, o município é o maior produtor de hortifrutigranjeiros do Espírito Santo, abastecendo 40% do que se consome na Grande Vitória, além de alcançar mercados como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Também é um importante polo de produção primária na olericultura e na cafeicultura, mas o destaque maior é a avicultura: são cerca de 12,4 milhões de ovos por dia, 340 milhões por ano, sendo um dos municípios brasileiros com o maior número de aves, superando os 17 milhões. Com esses números, posiciona-se como responsável por 93% da produção de ovos no Espírito Santo, conquistando a marca de primeiro produtor nacional (GONÇALVES, 2019).

Apesar da dificuldade de acesso à cidade, em decorrência de estradas sinuosas, o turismo em Santa Maria de Jetibá também cresce, ainda que timidamente, pelas belezas naturais, clima frio, festas típicas, ricas tradições culturais que os pomeranos preservam ao longo de 160 anos em terras capixabas e, ainda, pela presença do Museu de Imigração Pomerana, no qual é possível conhecer a história dos descendentes de pomeranos, via documentos, objetos e fotografias que mostram a saída desse povo da antiga Pomerânia até a chegada ao Espírito Santo e à Colônia de Santa Leopoldina, as aberturas de estradas, entre outras atividades que realizaram ao desbravar a nova terra, que, hoje, compreende a região de Santa Maria de Jetibá.

Os descendentes de pomeranos mantêm, ainda hoje, alguns aspectos culturais dos seus antepassados, tais como a música, algumas peculiaridades do ritual do casamento, algumas características arquitetônicas nas residências e, principalmente, a língua pomerana, ainda muito falada por esse povo, alcançando a quinta geração de descendentes.

A música sempre foi uma fonte de lazer para os pomeranos e é manifestada por meio dos vários grupos de corais existentes em Santa Maria de Jetibá, bem como dos nove grupos de danças folclóricas, 23 grupos de trombonistas (Figura 5) e, ainda, pelos vários tocadores de concertinas que marcam a vivência cultural desse povo (SANTA MARIA DE JETIBÁ, acesso em 27 mar. 2018).

**Figura 5 – Trombonistas em Santa Maria de Jetibá**



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (2019).

Uma das manifestações culturais mais peculiares entre os pomeranos é o ritual do casamento, o qual, descreve Tressmann (2005), é uma festa de três dias, realizada na casa dos pais da noiva. Na quinta-feira à noite (ou na sexta-feira, como ocorre atualmente), véspera do casamento, realiza-se o ritual do *pulterâwend*, que é o quebra-louças<sup>31</sup>. A sexta-feira (ou sábado) é o dia da cerimônia religiosa. É quando acontece a festa de casamento propriamente dita, sendo servida uma farta refeição, cujo preparo, geralmente, ocorre em regime de mutirão, prática bastante frequente entre os pomeranos. Algumas famílias ainda se reúnem no dia seguinte, como um pós-banquete. Como se vê, quanto ao período, essa festa já sofreu mudanças, mas mantém algumas características bem marcantes, principalmente na zona rural.

As festas anuais da cidade também representam um marco importante para os descendentes de pomeranos e reúnem pessoas do próprio município, dos municípios vizinhos e de outros estados. A principal delas é a Festa

31 Ritual da festa de casamento pomerano conduzido por uma mulher, geralmente idosa, parente do noivo ou da noiva, que quebra louças de porcelana no chão do salão da festa, para trazer sorte à vida matrimonial. Enquanto quebra as louças, a mulher profere palavras de felicitações ao casal.

Pomerana, organizada pela Secretaria Municipal de Cultura, ocorrendo sempre no mês de maio, para comemorar a emancipação política de Santa Maria de Jetibá. Essa festa é uma das mais expressivas da cidade, pois há um envolvimento, inclusive, dos estabelecimentos comerciais (Figura 6), bancos, repartições públicas, cujos funcionários se vestem tipicamente durante os três ou quatro dias de sua duração.

**Figura 6 – Funcionários de comércio local na semana da Festa Pomerana**



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (2019).

Como observamos em nossas pesquisas, essa festa é assunto explorado, também, nas aulas de pomerano. Em dada ocasião, uma das professoras (10/05/2019) disse para os alunos: “*Oous stad hüt gebursdag hat. Woo feel jár uld is dai woore?*” (Nossa cidade fez aniversário. Quantos anos ela fez?). Ela informou que eram 31 anos, ao que os alunos, percebendo alguma incoerência, questionaram por que em 2019 havia tido apenas a 30ª Festa Pomerana (Figura 7). Ida, então, explicou que a primeira edição da festa somente aconteceu um ano depois da emancipação.

Essa festa relembra momentos marcantes na vida dos pomeranos, por meio de desfile que mostra a história da imigração e, também, as características atuais do município, contando com intensa participação das escolas das redes municipal, estadual e privada de Santa Maria de Jetibá. Adicionalmente, acontece a exposição e venda de produtos artesanais da região, comidas e bebidas típicas, entre outras atividades.

**Figura 7 – Cartaz de divulgação da Festa Pomerana de 2019**

Fonte: Santa Maria de Jetibá (acesso em 31 maio 2019).

Tendo a agricultura como principal fonte de renda, Santa Maria de Jetibá ainda tem em seu calendário o Dia do Colono, comemorado em 25 de julho, mês em que, anualmente, acontece a Festa do Colono, que, em 2019, chegou a sua 39ª edição.

De seus traços culturais, os descendentes, como dito, mantêm viva a língua pomerana, presente no cotidiano das famílias, no convívio e interação das pessoas pelas ruas e calçadas da cidade. Uma das professoras do Proepo disse em 24/05/2019: “[...] o mais importante para o pomerano é a fala. É a língua. Quando a gente vem para o Centro, encontra um monte de aglomerados falando a língua”. O mesmo sucede no espaço escolar, onde as crianças têm aulas de pomerano. Por isso, o tópico a seguir apresenta o contexto educacional dos pomeranos, para melhor compreensão da contribuição linguística desse povo no contexto escolar.

## Contexto educacional

Aprofundar os estudos sobre a imigração dos pomeranos no Espírito Santo e, principalmente, na Colônia de Santa Leopoldina, traz a compreensão do quão árdua foi a vida desses imigrantes ao desbravarem as montanhas capixabas. Pela localização e acesso à colônia, eles passaram por muitas dificuldades no que se refere à alimentação, acesso a serviços de saúde e educação, entre várias outras. Especificamente, esta seção discorre brevemente sobre como se iniciou a educação escolar nesse contexto e sobre como a educação

dos descendentes desses imigrantes se encontra atualmente, principalmente no que se refere à língua pomerana.

Os imigrantes germânicos que chegaram ao Espírito Santo vieram de uma realidade em que as escolas eram públicas e gratuitas. Em sua maioria, eles haviam concluído o então chamado ensino primário em sua região de origem e tinham a visão de que os filhos deveriam aprender a ler e escrever. Quando chegaram ao Espírito Santo, porém, não encontraram uma realidade em que pudessem concretizar esse desejo (WILLEMS, 1980). Isso porque a administração provincial não dava as condições para o atendimento educacional nem aos brasileiros ali residentes, tampouco aos filhos dos colonos.

Assim, inicialmente, as crianças das comunidades pomeranas em idade escolar recebiam alguma instrução ministrada pelos moradores das colônias em suas próprias casas (WEBER, 1998; CASTELLUBER, 2014). Tal situação levou a Igreja Luterana a investir na construção de escolas paroquiais, geralmente, ao lado dos templos, em regime de mutirão. Essas escolas serviam tanto para as aulas como para os cultos. Com a ajuda de vários imigrantes recém-chegados, os quais foram também professores, os pomeranos passaram a ter acesso à instrução escolar, com aulas ministradas em alemão (SCHWARZ, 1993).

Conforme Foerste e Schütz-Foerste (2017), ao longo de sua história, os pomeranos foram submetidos a práticas de silêncio cultural e tiveram que se ajustar linguisticamente ao que lhes era imposto. Buchholz (1999) e Innachin (2008) destacam que, do ponto de vista oficial, no século XVI, mais especificamente a partir de 1530, a Reforma Luterana foi introduzida na Pomerânia e, com ela, a língua germânica foi imposta e estabelecida em igrejas, escolas e repartições públicas. Quando chegaram ao Brasil, os pomeranos também tiveram que se ajustar linguisticamente, não só à língua portuguesa, como também ao alemão, usado nas escolas paroquiais.

A primeira escola foi construída na região de Jequitibá, que, atualmente, faz parte do município de Santa Maria de Jetibá (CASTELLUBER, 2014). Erguida em 1878, teve como primeiro professor o Sr. Friedrich Schulz, que também era responsável por conduzir cultos realizados na mesma edificação (VOLBRECHT; SCHAEFFER, 1982).

Alguns anos antes, porém, mais exatamente em 1872, a instrução escolar foi iniciada na sede de Santa Maria de Jetibá, um pouco mais afastada dali, em uma sala de aula improvisada, ao lado direito da atual Igreja Luterana. Ali também eram celebrados os cultos pelo pastor Philipp Peter, que se deslocava da comunidade de Vinte e Cinco de Julho, região atualmente situada no município de Santa Teresa (HARTUWIG, 2011).

Conforme Gaede (2012), somente em 1891 aconteceria a construção de uma pequena escola na comunidade de Santa Maria de Jetibá, sendo seu professor um colono. Essa escola também servia de capela e foi inaugurada

em 26 de abril de 1892, pelo pastor da Igreja Luterana de Jequitibá, Friedrich Lorenz. A partir de outubro de 1904, ainda com a ajuda do mesmo colono, as aulas foram assumidas por Heinrich Wrede, que também foi o primeiro pastor nessa comunidade, de 1904 a 1923.

A estreita relação entre igreja e escola permaneceu até 1937, quando Getúlio Vargas decretou a nacionalização do ensino, a partir do que o português foi instituído como língua oficial nas escolas (SCHWARZ, 1993). Essa medida trouxe transtornos para a comunidade de Santa Maria de Jetibá, pois os colonos haviam terminado de construir um prédio com três salas de aula para ministrar o ensino em alemão. Na ocasião, o secretário de educação do Espírito Santo, Fernando Duarte Rabello, designou a professora Gizela Zaloker Fayet como diretora dessa instituição, orientando-lhe que aplicasse as diretrizes estabelecidas por meio da nacionalização.

Até a medida de Vargas, o ensino público era oferecido apenas nas localidades de Recreio, São Sebastião e Rio Bonito. Todavia, a partir de então, o governo construiu e fundou mais escolas, contratou professores, promovendo a expansão da oferta, com o intuito de cumprir as diretrizes da nacionalização, pois a maioria dos imigrantes falava o pomerano, à época, denominado equivocadamente como alemão (SCHWARZ, 1993).

Os estudos de Hartuwig (2011) destacam que, mesmo com a expansão da oferta do ensino público, muitos alunos não permaneciam nas escolas para concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental. Várias dificuldades, como a falta de estradas e as longas distâncias, faziam com que eles chegassem à escola com idade mais elevada e a abandonassem antes de concluir a então 4ª série. Outro desafio era a dificuldade que tinham para compreender o português, já que, com suas famílias, a maioria falava apenas a língua pomerana. Havia, ainda, a falta de professores, o que também dificultava a escolarização.

Weber (1998) afirma que, pelas várias dificuldades em relação à instrução escolar, os imigrantes pomeranos passaram a não mais ter a escolarização como prioridade. Essa situação só mudou a partir de 1983, quando uma norma interna da Igreja Luterana determinou que os adolescentes só passariam pela confirmação do batismo se concluíssem a 4ª série do Ensino Fundamental. Os pastores assim estabeleceram, pois se preocupavam com a instrução dos filhos dos imigrantes. Para Hartuwig (2011), essa postura contribuiu com o aumento das matrículas e a diminuição do índice de evasão escolar nas séries iniciais.

Ao refletir sobre esse período em que acontecia muita evasão escolar, do qual fiz parte por volta de 1983, no início da minha vida profissional, como professora de crianças pomeranas, foi possível perceber que, ao instituir essa lei interna, a Igreja Luterana tinha uma preocupação em evitar que estas saíssem da escola sem o grau mínimo de instrução. Embora tenha se beneficiado da profunda relação que os pomeranos sempre tiveram com a religiosidade,

ao que parece, os pastores não agiram nessa direção para exercer o poder religioso, pois a instituição, desde o início da imigração dos pomeranos para a Colônia de Santa Leopoldina, mostrou-se preocupada e envolvida com a escolarização dos imigrantes (DETTMANN, 2018).

Atualmente, apesar de haver avanços na escolarização dos pomeranos, pois mais pessoas entre esse povo têm dado continuidade aos estudos, inclusive ingressando em cursos superiores, essa questão continua sendo preocupação para parte dos órgãos governamentais. Muitos alunos ainda somente terminam o 9º ano por intervenção do Conselho Tutelar e da Promotoria Pública. Dos que o concluem, vários não ingressam no Ensino Médio nem se preocupam em cursar o Ensino Superior.

Quanto aos profissionais docentes que atuaram com o povo pomerano, desde que instituída a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa até os anos de 1980, a maioria não era habilitada para atuar nas escolas do município. Muitos professores eram leigos ou obtinham sua formação enquanto já estavam em sala de aula. Um dos meios de formação foi oferecido via convênio da Sedu (Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo) e o Hapront<sup>32</sup>, projeto desenvolvido nos anos 1980. Esse convênio beneficiou a região também com a contratação de professores provenientes de municípios vizinhos, principalmente de Itarana e Itaguaçu (HARTUWIG, 2011).

Posteriormente, muitos se habilitaram fazendo o “Magistério das séries iniciais”, que era ofertado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Graça Aranha”. Somente anos mais tarde é que houve preocupação com o curso superior. Inclusive, vários professores chegaram a esta etapa cursando a Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries na modalidade aberta e a distância, implementado pela Ufes em 2001<sup>33</sup>.

Em 1989, quando Santa Maria de Jetibá se emancipou de Santa Leopoldina, Hartuwig (2011) relata que havia no município 36 escolas unidocentes, 25 pluridocentes e uma escola estadual, sendo que esta oferecia o Ensino Fundamental completo. Na zona urbana, havia uma escola que ofertava Ensino Fundamental e Médio, que é a EEEFM Graça Aranha.

Em 1990, foi criada a Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, ofertando as séries finais do Ensino Fundamental com diretrizes provenientes do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo, na

32 Projeto de Habilitação de Professores não titulados (em nível do então 2º Grau), criado pelo Ministério de Educação e Cultura para professores do Ensino Fundamental de zonas rurais.

33 O curso foi ministrado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e sua oferta foi viabilizada por meio de consórcio interinstitucional significativamente amplo e inaugural no Espírito Santo. Os estudantes eram atendidos em 13 polos, denominados centros regionais de educação aberta e a distância, situados no interior do Estado, que, atualmente, conta um total de 27 desses polos. Isso favorece a presença, prioritariamente, da área de Educação da Ufes (e de outras universidades) na formação inicial e continuada de professores em todos os 77 municípios capixabas, por meio das parcerias locais, mediadas pelo Ministério da Educação.

chamada pedagogia de alternância<sup>34</sup>. Mantida por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (PMSMJ) e outras entidades, seu currículo se volta para as questões específicas do povo que mora no campo, objetivando incentivar a agricultura familiar, característica do município. Além dessa escola, que ainda está em funcionamento, há outra que trabalha em regime de alternância, a Escola Estadual Fazenda Emílio Schroeder, criada a partir da solicitação da comunidade de Alto Santa Maria.

Atualmente, o município possui 13 escolas unidocentes, 15 escolas pluridocentes, duas escolas municipais de Ensino Fundamental completo, quatro escolas municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil, cinco centros municipais de Educação Infantil que atendem a crianças de seis meses (creche parcial) a cinco anos e 11 meses, duas escolas municipais de Educação Infantil, quatro creches, sete escolas estaduais, uma unidade da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, uma escola cooperativista, uma escola Família Agrícola, de São João do Garrafão, um Instituto Federal Centro Serrano, localizado em Caramuru e uma faculdade, a Faculdade da Região Serrana. Vale ressaltar que, das 15 escolas pluridocentes localizadas na zona rural, 13 ofertam a Educação Infantil. A rede municipal tem 45 escolas, as quais atenderam a um total de 3.841 alunos no ano letivo de 2019. Desses, 1.600 estão na Educação Infantil e 2.241, no Ensino Fundamental. A rede é composta por 435 professores, dos quais 180 atuam na Educação Infantil e 255, no Ensino Fundamental (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)<sup>35</sup>.

Comparando-se estes números com os fornecidos por Hartuwig (2011), notamos que, nos últimos 30 anos, houve redução nas escolas unidocentes, pois, das 36 escolas que funcionavam em 1990, hoje, permanecem apenas 13, ao passo que as pluridocentes aumentaram, passando de 15 para 25. Além disso, houve um aumento também na quantidade de escolas estaduais, pois havia apenas uma escola na zona rural e, atualmente, há seis, sendo que na Sede permanece uma.

Esses dados demonstram que houve uma nucleação de escolas no município de Santa Maria de Jetibá e, conseqüentemente, redução das escolas multisseriadas, fato que, com certeza, afeta as comunidades pomeranas, pois esses alunos são deslocados de suas comunidades para outros contextos, por meio do transporte escolar.

Quando esse deslocamento se dá para escolas da rede estadual, torna-se ainda mais problemático. Isso porque somente uma dessas escolas, a Escola Fazenda Emílio Schroeder, localizada na comunidade de Alto Santa Maria, tem aulas de pomerano. Na rede municipal, por sua vez, todas as escolas são

34 Conforme Cruz e Torres (2010), trata-se de uma pedagogia própria do campo, construída pelos sujeitos do mesmo e produzida em seu contexto.

35 Informações repassadas a esta pesquisadora pela Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá.

atendidas pelo Proepo, desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)<sup>36</sup>.

Não há dados oficiais sobre o percentual de professores pomeranos nas escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá. Mediante os concursos públicos realizados nos últimos anos, a observação empírica permite notar que houve o ingresso de diversos professores de outros municípios nessas unidades.

Ao analisar a etnicidade em movimento que emerge no contexto educacional bilíngue português-pomerano e, pelo fato de todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá terem aulas de pomerano, a seção a seguir trata da língua pomerana.

## A língua pomerana

A proposta de escrita da língua pomerana foi elaborada pelo etnolinguista Ismael Tressmann (2006), organizador do “Dicionário enciclopédico pomerano-português” (“*Pomerisch-portugijisch wöirbauk*”). Publicada com auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Sedu, a obra reúne 16.000 verbetes, distribuídos em 560 páginas, e apoia os professores na elaboração de materiais utilizados nas aulas do Proepo. A partir de 2014, por meio do estudo da etimologia das palavras, essa grafia passou por uma reforma, conforme informou o etnolinguista Ismael Tressmann, membro da coordenação do programa, em entrevista no dia 28/05/2019. Também foi organizada uma nova versão do “Dicionário português-pomerano”, a qual, todavia, ainda não foi publicada.

Tressmann (2009) esclarece que a língua pomerana pertence à família linguística germânica (ocidental) e à subfamília baixo-saxão (oriental). Por isso, os pomeranos são considerados germânicos. O autor destaca que, no Brasil, essa língua é falada pelos descendentes de pomeranos não apenas no Espírito Santo, mas também em Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, regiões onde há uma concentração de núcleos de descendentes deste povo e nas quais muitos falantes são bilíngues em pomerano-português.

As línguas germânicas podem ser consideradas **em** e **de** contato. Conforme Savedra (2015, p. 155), a primeira “[...] é língua minoritária alóctona que, ao lado de outras línguas alóctones, é um patrimônio cultural brasileiro [...]”. Conforme a mesma autora, nove das 35 línguas de imigração identificadas no Brasil pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística<sup>37</sup> (Ipol) têm base germânica: “[...] o *Hunsrückisch* ou hunsriqueano; o Pomerano (*Pommersch/Pommeranisch*); o *Vestfaliano* ou

36 Informações repassadas a esta pesquisadora pela Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá.

37 Site institucional: [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br).

sapato-de-pau; o Suábio; o *Wolgadeutsch*; o *Platt* menonita (*Plattdietsch*); o Austríaco; o Bávaro e o Lídiche” (p. 156).

Savedra e Mazzelli (2017) pontuam que, por longo tempo, a língua pomerana recebeu o *status* de alóctone, por ser parte de um povo assim considerado, mas que, atualmente, se situa na categoria das línguas de imigrantes. Para as autoras, isso mudou pelo fato de os habitantes de comunidades pomeranas estarem ligados há mais de um século com o território brasileiro, podendo ser denominados autóctones, o que se aplica aos que vivem em Santa Maria de Jetibá. A partir dos estudos de Zenker e Tacke, destacam que

[...] a língua pomerana, ao se fazer presente desde 1859 em território brasileiro, mais precisamente em SMJ (Santa Maria de Jetibá), encaixa-se na classificação de “mínima autóctone”, já pertencendo àquela localidade. Com um alto grau de vitalidade, a língua pomerana, como língua de herança de imigrantes, passou por um processo de cooficialização e faz parte do INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística), tornando-a institucionalmente parte do repertório linguístico brasileiro (SAVEDRA; MAZZELLI, 2017, p. 18).

Ainda apoiadas nos estudos de Zenker e Tacke as mesmas autoras afirmam “[...] que a língua pomerana é uma língua (neo)autóctone brasileira, pois está estabelecida e enraizada em território nacional desde o século XIX” (SAVEDRA; MAZZELLI, 2017, p. 18). Ao estudarem sobre o pomerano no Espírito Santo, Savedra e Höhmann (2013, p. 13) discorrem sobre a revitalização e cooficialização dessa língua em municípios capixabas, apresentando aspectos do Proepo, o qual “[...] nasceu a partir da grande dificuldade encontrada por crianças monolíngues em pomerano de entrar em vida escolar, ambiente onde a língua majoritária, o português, predominava”.

Savedra e Mazzelli (2017) ressaltam que a forte presença pomerana no Espírito Santo impulsionou a criação do Proepo, em 2005. O programa foi considerado o caminho para a implementação do ensino do pomerano na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Inicialmente, isso ocorreu em algumas escolas, expandindo-se, posteriormente para todas as demais. Para as autoras, o Proepo possibilitou “[...] a integração de crianças à realidade escolar, assim como [...] a revitalização da língua e da cultura pomeranas nas comunidades em questão” (SAVEDRA; MAZZELLI, 2017, p. 14).

Ao longo do processo de implantação do programa, questionamentos e preocupações surgiram. Por exemplo: o espaço escolar, unicamente, garantiria a continuidade e a manutenção da língua pomerana? Diante disso, reconheceu-se a necessidade de resguardá-la também nos demais âmbitos sociais, principalmente nas repartições públicas, por meio de uma lei de cooficialização da língua pomerana. Para tanto, a PMSMJ contratou o Ipol, entidade que

atua na promoção da diversidade linguística e cultural no Brasil e em países do Mercosul.

Assim, por meio do Decreto municipal 203/2007, foi constituída a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, tendo representatividade de órgãos governamentais e não governamentais para discutir assuntos pertinentes à língua pomerana e buscar o entendimento sobre o processo de cooficialização, levando-se em conta que “cooficializar uma língua não se traduz em ameaça aos direitos dos não pomeranos, antes, pelo contrário, é uma riqueza e uma oportunidade para que todos se tornem bilíngues” (INFORMAÇÃO VERBAL<sup>38</sup>).

É importante ressaltar que o atendimento público na língua oficial e na língua pomerana já era uma política informal adotada por organizações dos setores público e privado de Santa Maria de Jetibá. No entanto, torná-la oficial contribuiria efetivamente para seu fortalecimento e manutenção, assegurando sua vitalidade e permanência para as gerações futuras.

Nesse caminho, após dois anos de amplo debate, mediante parecer do Ipol, a assessoria jurídica da PMSMJ (Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá) elaborou projeto de lei para a cooficialização. A Lei 1.136/2009<sup>39</sup> foi aprovada por unanimidade na Câmara, dispondo sobre a cooficialização da língua pomerana (SANTA MARIA DE JETIBÁ, acesso em 26 jan. 2018). A partir de então, o pomerano passou a ter o *status* de língua oficial, ao lado do português.

O poder público municipal, por sua vez, passou a ter obrigações, no sentido de assegurar o uso da língua pomerana na sociedade, implementando políticas públicas necessárias ao seu cumprimento. Apesar desse avanço, essa lei ainda precisa ser regulamentada. No cotidiano, porém, independentemente da regulamentação legal, o município é bilíngue, sendo a lei mais um instrumento de garantia desse direito.

Existem 11 línguas cooficializadas no Brasil: sete indígenas e quatro de imigração. Dos oito municípios brasileiros que cooficializaram a língua pomerana, seis se situam no Espírito Santo, sendo que, em sua maioria, as leis nesse sentido ainda carecem de regulamentação. Depois de Pancas (2007),

38 Comentário proferido por Gilvan Müller de Oliveira, coordenador geral do Ipol, na ocasião das reuniões realizadas durante o processo de cooficialização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, em 2008.

39 Em 2009, a imigração pomerana no Espírito Santo completou 150 anos. Muitas atividades foram realizadas para comemorar esse marco. Uma delas foi a homenagem do Governo do Estado aos pomeranos, por meio da Secretaria Estadual de Cultura e do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, realizada no dia 26 de junho do mesmo ano, no Palácio Anchieta, sede do Poder Executivo estadual. A comemoração se iniciou com uma encenação na Baía de Vitória: pomeranos de Santa Maria de Jetibá, vestidos a caráter, adentravam embarcações posicionadas no cais da Colônia dos Pescadores da Enseada do Suá, bairro da capital capixaba, rememorando seus antepassados que saíram da Pomerânia. Depois, uma cerimônia oficial com o governador, prefeitos, secretários e comunidade em geral homenageou pessoas que realizaram trabalhos significativos em nome da cultura desse povo. Além disso, no mesmo ano, no dia 29 de junho, foi realizada sessão solene extraordinária na Câmara de Vereadores de Santa Maria de Jetibá para cooficializar a língua pomerana.

a cooficialização ocorreu em Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá (2009), Vila Pavão (2009), Domingos Martins (2011), Distrito de Mata Fria (município de Afonso Cláudio, em 2013) e Itarana (2016). A língua pomerana também foi cooficializada em municípios de outros estados brasileiros: Canguçu (RS), em 2010, e Pomerode (SC), em 2017 (COMISSÃO..., 2019).

Tal movimento exemplifica o enraizamento do povo pomerano no território brasileiro, corroborando a afirmação de Savedra e Mazzelli (2017) de que Santa Maria de Jetibá é uma comunidade linguística autóctone. Mazzelli (2018) afirma que toda prática linguística que toma a forma do político é uma ação glotopolítica e, nessa perspectiva, identifica algumas ações mais significativas que ocorreram em Santa Maria de Jetibá desde 1859, a saber:

- a) a imposição linguística, tanto da língua alemã, realizada pela Igreja Luterana, quanto da língua portuguesa, realizada pelo Estado brasileiro em diferentes épocas;
- b) o preconceito linguístico resultante desse processo;
- c) as ações de resistência linguística realizadas pela comunidade, com tentativas de escrita que, posteriormente, deram base à formulação da proposta de escrita de Ismael Tressmann, representada pelo “Dicionário enciclopédico pomerano-português”;
- d) a implementação do Proepo, possibilitando a aprendizagem da língua pomerana nas escolas;
- e) a cooficialização da língua pomerana por via legal;
- f) o uso de recursos tecnológicos não somente para divulgação, como também para a prática da língua pomerana.

Além disso, buscando constatar as individualidades linguísticas específicas de cada uma de suas comunidades, Santa Maria de Jetibá, de forma pioneira no Brasil, realizou um censo sociolinguístico independentemente do IBGE, por meio do qual foi possível obter dados concretos das línguas faladas em seu território. O censo trouxe mais clareza sobre a perda geracional, o uso e a veiculação da língua pomerana, fornecendo informações necessárias para que o poder público do município possa assegurar a concretização dos objetivos da lei que a cooficializou, por meio do desenvolvimento de políticas educacionais e culturais.

Conforme dados preliminares de um censo realizado em 2012<sup>40</sup>, 73% da população local se identificam como pomeranos e, desses, 78% são falantes da língua pomerana. Assim, Santa Maria de Jetibá se posiciona

40 Conforme informação obtida verbalmente na Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá, até o momento, a prefeitura do município e o Ipol não chegaram a um acordo para organizar a publicação com os dados coletados neste censo.

como único município com dados concretos relativos ao número de falantes de pomerano no Brasil.

Em 2019, por meio do Ipol, teve início o inventário da língua pomerana em diversos municípios capixabas. Trata-se de um trabalho semelhante ao realizado em regiões do Sul do País em que há concentração de comunidades pomeranas e sinaliza que, em breve, estarão disponíveis dados mais atualizados sobre a situação da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá e demais municípios em que os pomeranos se encontram.

## O Programa de educação escolar pomerana

Conforme Hartwig, Küster e Schubert (2010), o Proepo surgiu a partir da necessidade da preservação da identidade, cultura e língua pomeranas. Trata-se de um programa político e pedagógico bilíngue, que visa a valorizar e a fortalecer a cultura pomerana, abarcando a língua nas suas formas oral e escrita, música, danças, religião, arquitetura e outras tradições. Sua implantação nas escolas públicas ocorreu a partir de um termo de parceria inicialmente estabelecido entre cinco municípios capixabas: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja de Terra.

Conforme texto apresentado por Tressmann, Daleprane e Küster (2008), os objetivos específicos do Proepo são:

- I – introduzir uma educação intercultural bilíngue (pomerano e português);
- II – desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;
- III – compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;
- IV – proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;
- V – valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sociocultural no ambiente escolar, promovendo a autoestima dos alunos;
- VI – trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural.

Em Santa Maria de Jetibá, o trabalho com a língua pomerana na Educação Infantil é articulado e consolidado com os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências da proposta oficial para esta etapa do ensino. Tais objetivos mantêm adequação com a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, e com a proposta curricular elaborada pelo Proepo. Ocorre por meio de projetos norteadores, pautados na proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com amparo na Lei 1.376/2011,

a qual dispõe sobre o ensino da língua pomerana nas formas oral e escrita nas escolas públicas municipais por meio do Proepo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o programa segue esse mesmo modelo, desenvolvido a partir de projetos norteadores e de forma interdisciplinar, integrado ao currículo instituído, em consonância com os eixos temáticos. Nos anos finais, por sua vez, o ensino da língua pomerana é assegurado em lei como disciplina obrigatória na estrutura curricular, ofertada em uma aula semanal de 55 minutos. Atualmente, o programa possui uma proposta pedagógica específica, elaborada coletivamente pelos professores que nele atuam.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Proepo foi implantado com carga horária de uma aula semanal de 50 minutos. A ampliação do tempo de aula ocorreu a partir de 2018, passando a duas aulas semanais de 55 minutos, ministradas por 18 professores pomeranos, que, à época, atendiam a 45 escolas do município. Destes, 15 eram específicos da área e três atuavam de forma interdisciplinar, nas duas línguas, na própria turma em que são regentes. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o programa permanece com uma aula semanal, que hoje compreende 55 minutos.

Como mencionado, em Santa Maria de Jetibá, todas as escolas da rede municipal são atendidas pelos professores de Língua Pomerana com apoio do Proepo, desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental. Esse atendimento representa um avanço para as comunidades pomeranas, pois traz importantes impactos para o contexto educacional bilíngue português-pomerano.

No município em questão, o Proepo é coordenado por um profissional que gerencia o trabalho pedagógico-administrativo. Tal atividade foi realizada pela professora Sintia Bausen Küster até o fim de 2012 e, de 2013 a 2016, pela professora Guerlinda Westphal Passos. No período de 2017 a 2018, o coordenador foi Ismael Tressmann; de fevereiro a junho de 2019, a coordenação foi assumida pela professora Josiane Arnholz Plaster e, atualmente, está novamente sob a responsabilidade da professora Sintia.

Até o fim de 2012, Tressmann intermediava os estudos linguísticos e antropológicos em todos os municípios em que o Proepo foi implantado. Em 2019, apenas Santa Maria de Jetibá dispunha dessa assessoria etnolinguística. Na gestão municipal 2013-2016, o programa passou por reformulações coletivas entre os municípios parceiros no que diz respeito à formação de professores. Especificamente no quesito da assessoria linguística, que não mais era oferecida, houve sua retomada na atual gestão (2017-2020).

Em 2014, novos parceiros se juntaram ao Proepo, havendo a adesão de Afonso Cláudio e Itarana – embora Santa Leopoldina e Baixo Guandu tivessem demonstrado interesse na adesão, o compromisso não foi formalizado por estes municípios. Para a integração dos novos parceiros, foi feita uma revisão do termo de parceria, na ocasião do “Encontro Intermunicipal do Proepo”, ocorrido no mesmo ano.

Vale ressaltar que, ainda que seja implantado por meio de parceria entre vários municípios, o Proepo assume diferentes configurações em cada um deles. Em Santa Maria de Jetibá, o programa passou por diversas transformações em sua forma prática, principalmente no que se refere às aulas, que, inicialmente, eram ministradas majoritariamente pelos professores regentes, enquanto hoje a maioria está sob a responsabilidade de professores específicos da área (em regime de itinerância).

Na fase inicial do Proepo, os municípios parceiros se encontravam com certa frequência, realizando, inclusive, encontros intermunicipais com a participação dos professores de Língua Pomerana para momentos de estudo e trocas de experiências quanto aos trabalhos desenvolvidos. Nos últimos anos, houve um enfraquecimento na frequência com que esses eventos são realizados, sinalizando que nem sempre a língua pomerana está entre as prioridades dos gestores.

Entretanto, depois da comemoração dos 160 anos de imigração pomerana no Espírito Santo, em junho de 2019, houve, novamente, uma mobilização para a retomada desses eventos. Após algumas reuniões no segundo semestre de 2019 entre os municípios, já houve o planejamento de uma formação continuada em parceria. O objetivo é atender às necessidades linguísticas e didáticas dos professores de Língua Pomerana. Formação continuada nesse sentido vai ocorrer em 2020, sob a condução dos formadores Ismael Tressmann e da professora Lilia Jonat Stein.

É nesse contexto que estão inseridos os professores de Língua Pomerana com os quais buscamos analisar como sua práxis contribui para promover a cultura do Povo Tradicional Pomerano em contexto bilíngue português-pomerano. Para aprofundar o entendimento sobre esse contexto, a seção a seguir traz informações concernentes à formação continuada oferecida pelo Proepo em 2018, a qual, como informado, foi alvo de observação.

## **A formação continuada dos professores de Língua Pomerana em parceria com a Educação do Campo**

Na gestão municipal iniciada em 2017, em conjunto com os professores, a coordenação do Proepo em Santa Maria de Jetibá elaborou uma proposta curricular para contemplar os objetivos a que o programa se propõe. Para tal, a equipe desse setor realiza formações continuadas que vão ao encontro de algumas necessidades dos professores de Língua Pomerana, focalizando-se na prática de sua escrita e leitura, incluindo, ainda, estudos sobre algumas temáticas da antropologia social, etno-história e etnoeducação. Tais formações acontecem desde 2005 e, no que se refere ao ensino da leitura e escrita, foram interrompidas no período de 2012 a 2016, sendo, todavia, retomadas em fevereiro de 2017 e prosseguindo até o presente momento.

Em 2018, a formação continuada dos professores de Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá foi realizada por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Programa de Educação do Campo da Ufes, criado e coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste e Prof. Dr. Gerda Margit Schütz-Foerste. Sua operacionalização foi feita pela equipe do Proepo e visava a possibilitar o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- I – conhecer os fundamentos da escrita, leitura e da gramática pomerana;
- II – reconhecer os diferentes tipos e gêneros textuais pomeranos e ser capaz de redigir textos nesta língua, conforme a modalidade solicitada;
- III – dominar, com alguma segurança e clareza, temas centrais da cultura, da arte e da história pomeranas;
- IV – obter informações básicas sobre como desenvolver uma pesquisa de campo voltada para a língua e a cultura (etnografia) e
- V – ter consciência de que os profissionais em Educação devem posicionar-se criticamente em relação aos estereótipos e à folclorização dos pomeranos e de outros grupos minoritários, veiculados principalmente pelos livros didáticos e (pel)a imprensa, mediante informações científicas e objetivas, cooperando no esforço histórico de superação do preconceito e da discriminação (PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROEPO).

Essa formação abarcou 138 horas, sendo parte não presencial. Dela constaram módulos com as temáticas “Educação do Campo e cultura pomerana” e “Práticas e didáticas do ensino da língua pomerana”, consideradas essenciais para os professores de Língua Pomerana, uma vez que estes atuam em contexto bilíngue, em escolas campestinas seriadas e multisseriadas, localizadas em espaços rurais e urbanos.

A formação foi desenvolvida por meio de palestras informativas, oficinas didático-pedagógicas, oficinas de arte, apreciação e participação em eventos voltados para a exposição de memórias do Povo Tradicional Pomerano, aulas expositivas e dialogadas, leitura e discussão de textos científicos e da literatura pomerana, exibição de documentários e filmes etnográficos, pesquisas de campo e bibliográfica, aulas de campo, apresentações de trabalhos e de produções dos cursistas e, ainda, análises de músicas.

O curso priorizava práticas que promovem o diálogo entre as diversas disciplinas, de modo que os cursistas tivessem uma visão sobre como se integram os conteúdos já estudados e aqueles em estudo, possibilitando a integração do currículo escolar nos sentidos vertical e horizontal. A compreensão é que essa dinâmica permite desenvolver nos cursistas a capacidade de construir conhecimentos que os levem a ter condições de realizar projetos com responsabilidade social, consciência ética e relacionamento em níveis intra e interpessoal. Para o alcance de tal objetivo, os cursistas têm a possibilidade de, nas

horas não presenciais, realizar tarefas de forma integrada com a comunidade onde atuam, buscando a integração, também, com os poderes públicos, entre outras instâncias, para, dessa maneira, articular aspectos teóricos e práticos que a formação envolve.

O 1º módulo, “Educação do Campo e cultura pomerana”, teve início em abril de 2018 e contemplou a história da formação política do município por meio de uma palestra com seu primeiro prefeito, Helmar Potratz; a participação na “II Roda de contos e causos pomeranos”, organizada pelo projeto “Mundo mágico da leitura”<sup>41</sup>; a participação no desfile histórico-cultural da 29ª Festa Pomerana; “Oficina de sequência didática”, ministrada pela professora pomerana Marineuza Plaster Waiandt; palestras (“Conceitos iniciais de Educação do Campo” e “Pedagogia da alternância”) organizadas pela coordenação da Secretaria de Educação do Campo da Ufes e pela equipe responsável, na Secretaria Municipal de Educação, pela formação continuada dos professores de Língua Pomerana; participação no evento de comemoração do “Dia do imigrante pomerano”, organizado pela equipe do Proepo.

O 2º módulo, “Práticas e didáticas do ensino da Língua Pomerana”, foi realizado no segundo semestre de 2018 e teve como foco alguns dos objetivos previstos na formação, a saber: conhecer os fundamentos da escrita, da leitura e da gramática pomeranas e reconhecer diferentes gêneros textuais, entre outros. Este módulo foi considerado muito importante por professores do Proepo, pois todas elas mencionam questões relacionadas à escrita da língua pomerana quando se referem à formação continuada.

Sobre o trabalho desenvolvido no 2º módulo, a professora Albertina (24/05/2019) entende que ele foi “[...] essencial. Atende às minhas necessidades na prática e contribui muito na escrita”. A professora Regina (04/01/2019) também se manifestou positivamente: “contribui muito, porque aprendemos coisas que nunca ouvimos falar. Palavras novas, aprendemos a escrita, regras, como falar as palavras, as frases. Teve momentos também de oficina, o que foi muito rico, de muito aprendizado [...]”.

Ismael Tressmann, da equipe da coordenação do Proepo, entrevistado no dia 29/05/2019, afirmou que, a partir das formações, as professoras cresceram bastante no quesito produção textual:

eu comecei a incentivar (as professoras) a escrever e a interpretar textos. Eu passo o texto, e elas fazem a interpretação. Isso fez com que elas sentissem que elas também podem escrever textos. E existem textos muito

41 Trabalho desenvolvido por funcionários da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá com o objetivo principal de incentivar a prática da leitura e da escrita, levando saber, alegria e conhecimento a partir da disponibilização de livros e apresentações teatrais nas escolas e em espaços coletivos nos quais haja a oportunidade de incentivar a formação de leitores.

bons, que estão sendo publicados em dois jornais de circulação: o Nova Notícia e a Folha Pomerana [...].

Esses diálogos evidenciam que a formação continuada tem contribuído para que os professores tenham mais domínio na escrita da língua pomerana.

## Considerações

Considera-se de extrema importância conhecer aspectos históricos e a trajetória do Povo Tradicional Pomerano, pois contribui na compreensão da constituição desse povo como comunidade tradicional em terras brasileiras. De acordo com Foerste e Schütz-Foerste (2017), o reconhecimento das comunidades tradicionais pomeranas está ligado à sua relação com a terra, tanto no modo de produção da agricultura familiar quanto nas práticas agroecológicas.

No Espírito Santo, o reconhecimento dos pomeranos como povo de cultura tradicional se deu em 2012, no bojo das disputas pela criação do Parque Nacional dos Pontões Capixabas (situado nos municípios de Pancas e Águia Branca) e tendo como fundamento o Decreto 6.040/2007 (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2017). No art. 3º, inciso I desse documento legal, os povos e comunidades tradicionais são definidos como

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Conforme Foerste e Schütz-Foerste (2017), o fato de os pomeranos terem passado a figurar entre os povos e comunidades tradicionais brasileiros abriu caminhos para a aprovação do Decreto 7.387/2010, que incluiu na agenda oficial da União, estados e municípios o direito de estes terem suas línguas respeitadas e valorizadas, o que, para os autores, traz impactos concretos à oferta do ensino escolar bilíngue e/ou plurilíngue entre os pomeranos quanto para outros povos tradicionais.

## REFERÊNCIAS

A PÁTRIA RENASCIDA. **Globo Rural**, fev. 2008. Disponível em: [http://revistagloborural.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg\\_article\\_print/0,3916,1671261-1641-1,00.html](http://revistagloborural.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/0,3916,1671261-1641-1,00.html). Acesso em: 21 jan. 2015.

BISPO, A. A. De montanhas da Europa e das planícies da Pomerânea a Santa Leopoldina/Tirol. **Revista Brasil-Europa: correspondência Euro-Brasileira**, n. 143, 2013. Disponível em: <http://revista.brasil-europa.eu/143/Santa-Leopoldina-ES.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BORK, Luciana. Aspectos histórico-culturais da emigração pomerana. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL*, 2., 2013, Pelotas. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://portalypade.mma.gov.br/pomeranos-biblioteca?download=456:aspectos-historico-culturais-da-emigracao-pomerana>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 10 jul. 2014.

BUCHHOLZ, Werner. **Pommer: Deutsche geschichte im osten Europas**. Berlin: Siedler Verlag, 1999.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino primário e matemática dos imigrantes descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COMISSÃO aprova projeto que torna idioma indígena língua cooficial em municípios com aldeias. **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística**, dez. 2019. Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/cooficializacao-de-linguas/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

COTRIM, Gilberto. **História global**. São Paulo: Saraiva, 2005.

CRUZ, Nelbi Alves da; TORRES, Artemis Augusta Mota. Pedagogia da alter-nância: uma metodologia própria e apropriada das Escolas Famílias Agrícolas protagonizada pelos camponeses. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL*

MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 3., 2010, Florianópolis. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CRUZ, Nelbi Alves da; TORRES, Artemis Augusta Mota. **Uma professora pomerana na escola: culturas, língua e educação.** Curitiba: Appris, 2018.

FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo (org.). **Cultura, dialética e hegemonia; pesquisas em educação.** 3ª ed. Curitiba/Vitória: Appris/Edufes, 2020.

FOERSTE, Erineu. **Instituto do Povo Tradicional Pomerano.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por janmdett@hotmail.com em 24 ago. 2017.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. **Educação em Revista**, v. 33, abr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100114](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100114). Acesso em: 20 maio 2018.

GAEDE, Valdemar. **Presença luterana no Espírito Santo: os primórdios da presença luterana no Estado do Espírito Santo e a história da Paróquia de Santa Maria de Jetibá.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

GONÇALVES, Siumara. Produtores de Santa Maria de Jetibá sofrem com desvalorização de ovos. **Gazeta Online**, jan. 2019. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/economia/2019/01/produtores-de-santa-maria-de-jetiba-sofrem-com-desvalorizacao-de-ovos-1014165383.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GRANZOW, Klauz. **Pomeranos sob o cruzeiro do sul: colonos alemães no Brasil.** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2009.

HAMMES, Edilberto Luiz. **São Lourenço do Sul: radiografia de um município – das origens ao ano 2000.** São Leopoldo: Studio Zeus, 2010. v. 1.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes; KÜSTER, Sintia Bausen; SCHUBERT, Arlete. Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO: considerações sobre um programa político-pedagógico voltado à manutenção da língua e da cultura pomerana no Espírito Santo. **Pró-Discente – Caderno de Produção Acadêmico-científica do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 16, n. 2, p. 121-133, jul./dez. 2010.

HUNSCHE, Carlos Henrique. **Pastor Heinrich Wilhelm Hunsche e os começos da Igreja Evangélica no sul do Brasil**. São Leopoldo: Rotermund, 1981.

IBGE. **Infográficos**: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320455&search=espírito-santo%7Csanta-maria-de-jetiba%7Cin-fograficos:-dados-gerais-do-município>. Acesso em: 5 fev. 2018.

INNACHIN, Kyra T. **Die geschichte pommerns**. Rostok: Hinstorff Verlag, 2008.

KILL, Miguel A. **Terra capixaba**: geografia e história. Vitória: [s.n.], 1998.

MARTINUZZO, José Antônio. **Germânicos nas terras do Espírito Santo**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009.

MAZZELLI, Leticia. **Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá – ES**: em evidência, a língua pomerana. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PROEPO. **Propostas curriculares da Língua Pomerana**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por janmdett@hotmail.com em 23 abr. 2018.

RÖELKE, Helmar. **Descobrimos raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: Ufes, 1996.

SANTA MARIA DE JETIBÁ (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 1.136, de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=604>. Acesso em: 26 fev. 2014.

SANTA MARIA DE JETIBÁ (Município). **Comemorações do Dia Internacional da Língua Materna**. fev. 2017. Disponível em: <http://www.pmsmj>.

es.gov.br/portal/comemoracoes-do-dia-internacional-da-lingua-materna/. Acesso em: 31 maio 2019.

SANTA MARIA DE JETIBÁ (Município). **História**. Disponível em: <http://www.pmsmj.es.gov.br/pg/24517/o-municipio-historia/>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SAVEDRA, Mônica M. G. A língua pluricêntrica alemã em variedades dialetais no contexto plurilíngue do Brasil. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MARTINS, Marco Antônio; DA HORA, Dermeval. (org.). **Identidade social e contato linguístico no Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: Faperj/ Eduerj, 2015. p. 147-164.

SAVEDRA, Mônica M. G.; HÖHMANN, Beate. Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Koofizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts. In: SCHNEIDER-WIEJOWSKI, Karina; KELLERMEIER-REHBEIN, Birte; HASELHUBER, Jakob (org.). **Vielfalt, variation und stellung der deutschen sprache**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013. v. 1, p. 411-426.

SAVEDRA, Mônica M. G.; RODRIGUES MAZZELLI, Letícia. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo)autóctone. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2017.

SCHWARZ, Francisco. **O município de Santa Maria de Jetibá: o município mais pomerano do Espírito Santo**. Vitória: [s.n.], 1993.

TACKE, Felix. **Sprache und Raum in der Romania**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

TRESSMANN, Ismael. **A co-oficialização da língua pomerana**. 2009. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1038027/a-co-oficializa%C3%A7%C3%A3o-da-lingua-pomerana>. Acesso em: 3 dez. 2019.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário enciclopédico pomerano-português**. Santa Maria de Jetibá: Gráfica Sodré, 2006.

TRESSMANN, Ismael; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; KÜSTER, Sintia Bausen. O programa de Educação Escolar Pomerana. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 2., 2008, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material\\_%20CONSAD/paineis\\_II\\_congresso\\_consad/painel\\_54/programa\\_de\\_educacao\\_escolar\\_pomerana.pdf](http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_II_congresso_consad/painel_54/programa_de_educacao_escolar_pomerana.pdf). Acesso em: 7 set. 2018.

TSCHUDI, Johann Jakob. **Viagem à Província do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2004.

TUBINO, Nina. **A germanidade no Brasil**. Porto Alegre: Sociedade Germânia, 2007.

VOLBRECHT, Edgard; SCHAEFFER, Dario Geraldo. **A Igreja Luterana de Jequitibá**: resumo histórico dos cem anos de existência da Igreja de Jequitibá. Vitória: Renograf, 1982.

WEBER, Gerlinde Merklein. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

ZENKER, O. Autochthony, ethnicity, indigeneity and nationalism: time-honouring and state-oriented modes of rooting individual-territory-group triads in a globalizing world. **Critique of Anthropology**, v. 31, p. 63-81, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0308275X10393438?journalCode=coaa>. Acesso em: 19 jun. 2018

## TEXTO VIII

# POVO TRADICIONAL POMERANO: 160 anos de lutas coletivas e resistências<sup>42</sup>

*Erineu Foerste*

*Para Ernestina Grauncke Timm  
(in memoriam)*

### Considerações iniciais

O encontro comemorativo dos 160 Anos de Presença do Povo Tradicional Pomerano no Palácio Anchieta em Vitória no Estado do Espírito Santo neste dia 26 de junho de 2019 representa para a população capixaba, por que não dizer do Brasil inteiro, um marco histórico. Para todos nós, que estivemos lá naquele momento, foi um privilégio participar daquele ato festivo. Dito em cores coletivas: “Muito nos orgulhamos de nossa história como Povo Tradicional Pomerano!”

Registramos, na condição de filho de pais pomeranos pioneiros, fundadores, respectivamente, da Comunidade do Córrego da Peneira e Comunidade do Córrego do Mutum em Vila Pavão (Franz Foerste – 87 *in memoriam* e Rosalina Wilhelmine Klitzke Timm Foerste – 84 *in memoriam*), professor da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, ter sido para nós uma honra falar em nome do Povo Tradicional Pomerano naquele instante tão significativo do ponto de vista político, histórico e cultural para nós pomeranos capixabas e brasileiros.

Esta casa de governo – O Palácio Anchieta – é para o nosso povo espaço público e patrimônio de todos os capixabas. Nela também queremos pronunciar nossas palavras, dizer nossos nomes, contar nossas histórias e mostrar nossas mãos calejadas e rostos marcados pelo trabalho na produção de nossas existências. Não aceitamos perda de nenhum dos direitos sociais coletivos conquistados a duras penas ao longo das décadas.<sup>43</sup> São 160 anos de lutas e resistências do Povo Pomerano e, ao mesmo tempo, de práticas colaborativas e solidárias.

Nós como Povo Tradicional Pomerano queremos continuar a construção, junto com todos os brasileiros, de um Projeto de Nação que produza vida digna

42 Este capítulo foi produzido com base no pronunciamento feito pelo Prof. Dr. Erineu Foerste no Palácio Anchieta no dia 26 de junho de 2019, por ocasião das comemorações dos 160 anos de presença pomerana no Estado do Espírito Santo.

43 Michael Temer havia tomado posse como Presidente do Brasil em 31 de agosto de 2016. Desde então as perdas de direitos sociais do trabalhadores no Brasil é muito grande (Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência etc.).

para todos. Igualdade entre os gêneros, igualdade etnorracial, sem preconceito à homoafetividade, com práticas agroecológicas, enfim, são pilares de base popular e democrática de um Projeto de Nação que produza de forma firme e permanente autoconhecimento e consciência coletiva sobre a Vida e a Mãe Terra. Com base no *bien vivir*, nosso Projeto de Nação, porque atribui centralidade à Vida e à Mãe Terra, com práticas de agroecologia, é uma alternativa ao desenvolvimento e progresso de “morte”, legitimados pela ganância do capital e do mercado, cujos impactos provocam exclusão e sofrimento para os trabalhadores nas cidades e no campo. Por isso mesmo somos solidários com todos aqueles atingidos pela construção de barragens, mas de forma veemente com as populações oprimidas pelas tragédias do Rio Doce e Brumadinho.<sup>44</sup>

Conforme a Lei 13.123 de 20 de maio de 2015, defendemos a biodiversidade, proteção ao patrimônio genético e conhecimentos tradicionais associados de todos os Povos e Comunidades Tradicionais (Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos etc.). Reafirmamos nossa resistência cultural e política ao mito do monolinguismo, amparados pelo Decreto 7.387/2010, que institui as políticas públicas de diversidade linguística. São permanentes nossas lutas pela proteção das línguas autóctones do Brasil e da América Latina como patrimônio nacional e coletivo do povo brasileiro.

## Antecedentes

No dia 28 de junho de 1859 desembarcaram do navio *São Matheus*, no Porto de Vitória no Estado do Espírito Santo na região sudeste do Brasil, 117 pomeranos pioneiros (ver quadro abaixo), provenientes dos territórios das planícies do Mar Báltico, sobretudo da região da Pomerânia Oriental (Hinterpommern). Partiram de Hamburg no navio *Eleonor* e desembarcaram no Rio de Janeiro de onde, após rigoroso controle e quarentena oficial de imigração do Brasil, seguiram viagem pelo Rio Santa Maria rumo às montanhas capixabas, no município de Santa Leopoldina – ES, situadas a cerca de 50 km da região metropolitana de Vitória.

A *Pommerland* é território localizado no norte da Polônia e nordeste da atual Alemanha, na costa sul do Mar Báltico (conforme mapas abaixo). Processos investigativos da “Sociedade de Estudos da História, Arqueologia e Arte Pomerana em Berlim”, dirigidos pelo Prof. Dr. Ludwig Biewer, a palavra

44 Numa quinta-feira, dia 5 de novembro de 2015, rompeu-se a Barragem de “Fundão”, nas proximidades (35 km) da cidade de Mariana no Estado de Minas Gerais/Brasil, com rejeitos de mineração da Vale S.A (Brasil) e BHP Billiton (Inglaterra e Austrália), sob o controle da Samarco Mineração S.A. No dia 25 de janeiro de 2019 é a Barragem de “Brumadinho” que rompe, no município de Brumadinho do Rio Paraopeba na região metropolitana de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais/Brasil, com rejeitos de mineração da Vale S.A. Vale ressaltar, nesta nota, que a produção deste capítulo ocorre exatamente no auge da pandemia do COVID-19, momento em que os empobrecidos no Brasil e no mundo todo morrem abandonados por falta de políticas sociais do Estado Burguês. A cegueira das elites econômicas e da ganância do Capitalismo internacional são repugnantes.

“Pommerland” tem seu primeiro registo em 1050. Foi mencionada nos anais do Mosteiro Beneditino da Baviera em Altaich. É território ao leste e oeste da foz rio Oder,<sup>45</sup> como bem registraram os manuscritos “Pomerania”<sup>46</sup> de Johannes Bugenhagen,<sup>47</sup> produzidos entre 1517 e 1518. São marco na história da *Pommerland*, por se tratar da primeira crônica completa da Pomerânia.

Figura 1 – Mapa da Pomerânia



Fonte: <http://www.testonoticias.com.br/geral/onde-fica-a-pomer%C3%A2nia-pommern-1.1957619>

Figura 2 – Mapa da Pomerânia



Fonte: [https://de.wikipedia.org/wiki/Provinz\\_Pommern#/media/Datei:Pomerania\\_counties\\_1939\\_map.svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Provinz_Pommern#/media/Datei:Pomerania_counties_1939_map.svg)

45 Consultar: BIEWER, Ludwig. Die Frühgeschichte und die Christianisierung: bis 1173. <http://grosstuchen.de/Fruhgeschichte.html> Consultar também: a) BUCHHOLZ, Werner. **Pommern: Deutsche Geschichte im Osten Europas**. SiedlerVerlag, Berlin, 1999; b) INNACHIN, Kyra T. **Die Geschichte Pommerns**. Rostock: Hinstorff Verlag GmbH, 2008.

46 Consultar: BUGENHAGEN, Johannes. **Pomerania**. Schwerin: Thomas Helms Verlag, 2009.

47 Johannes Bugenhagen (1485 – 1558), mais conhecido como “Doctor Pomeranus”, estudou na Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald/Alemanha. Foi contemporâneo de Martin Luther e por isso mesmo um dos intelectuais mais influentes da Reforma. Encontra-se sepultado na Catedral do Castelo de Wittenberg.

Segundo dados registrados no “Projeto Imigrantes do Espírito Santo” pelo Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), são os seguintes pomeranos pioneiros que desembarcaram no Porto de Vitória no dia 28 de junho de 1859:

**Tabela 1 – Pioneiros pomeranos (117 pessoas) do Estado do Espírito Santo/Brasil**

Sobrenome	Nome	Segundo nome	Idade	Parentesco
BEILKE	Friedrich		36	Chefe
BEILKE	Emilie		34	Esposa
BEILKE	August		6	Filho
BEILKE	Johanna		2	Filha
SCHULZ	Henriette		8	Enteada
BEILKE	Wilhelm		30	Chefe
BEILKE	Johanna		27	Esposa
BEILKE	Wilhelmine		1	Filha
BEILKE	Karl		2	Filho
BIENOW	Ferdinand		35	Chefe
BIENOW	Friedriche		35	Esposa
BIENOW	Karl		9	Filho
BIENOW	Wilhelm		6	Filho
BOERNKE	Johann		46	Chefe
ZITLOW	Wilhelmine	Charlotte	41	Esposa
BOERNKE	Albertine		11	Filha
BOERNKE	August		9	Filho
BOERNKE	Emilie		7	Filha
BOERNKE	Wilhelmine		4	Filha
BOERNKE	Bertha		1	Filha
BUTZKE	Wilhelm		36	Chefe
BUTZKE	Julius		14	Filho
BUTZKE	Auguste		12	Filha
BUTZKE	Friedrich		8	Filho
BUTZKE	Karl		0	Filho
BUTZKE	Henriette		27	Esposa
DUMMER	Karl	August	43	Chefe
DUMMER	Wilhelmine		36	Esposa
DUMMER	Adam	Friedrich	16	Filho
DUMMER	Caroline		10	Filha
DUPKE	Friedrich		24	Chefe
DUPKE	Sophie		18	Esposa
DUPKE	Karl		29	Irmão
DUPKE	Wilhelmine		22	Irmã
EBERT	Johann		32	Chefe
EBERT	Bertha		24	Esposa
EBERT	Wilhelmine		2	Filha
GRAUNCKE	Johann	Karl	35	Chefe

continua...

continuação

Sobrenome	Nome	Segundo nome	Idade	Parentesco
WILKE	Friedericke		35	Esposa
GRAUNCKE	Bertha		1	Filha
KALK	Ludwig		26	Chefe
RAASCH	Friederike		22	Esposa
KOHL	Karl		30	Chefe
KOHL	Johanna		29	Esposa
KOHL	Wilhelm		1	Filho
KRAUSE	Johann		40	Chefe
KRAUSE	Johanna		33	Esposa
KRAUSE	Karl		13	Filho
KRAUSE	Louise		12	Filha
KRAUSE	Wilhelmine		9	Filha
KRAUSE	August		7	Filho
KRAUSE	Henriette		4	Filha
ERDMANN	Charlotte		71	Mãe
KÜSTER	Johann		44	Chefe
KÜSTER	Friedricke		44	Esposa
KÜSTER	Albert		19	Filho
KÜSTER	August		17	Filho
KÜSTER	Albertine		7	Filho
KÜSTER	Hermann		3	Filho
KÜSTER	Julius		3	Filho
MIELKE	August	Karl	32	Chefe
MIELKE	Caroline		32	Esposa
RAASCH	Johann		46	Chefe
RAASCH	Sophie		48	Esposa
RAASCH	Wilhelm		19	Filho
RAASCH	Johanna		13	Filha
RAASCH	Friedrich		9	Filho
REINHOLZ	Marthin		52	Chefe
REINHOLZ	Wilhelmine		48	Esposa
REINHOLZ	Albert	Carl	23	Filho
REINHOLZ	Johanna		19	Filha
REINHOLZ	Wilhelm		10	Filho
SCHMIDT	Karl		54	Chefe
BELING	Maria		50	Esposa
SCHMIDT	Friedrich		23	Filho
SCHMIDT	Albertine		25	Filha
SCHMIDT	Wilhelmine		17	Filha
SCHMIDT	Johann	Friedrich Wilhelm	14	Filho
SCHMIDT	Auguste		11	Filha
SCHMIDT	Ludwig		50	Chefe
SCHMIDT	Friedericke		50	Esposa

continua...

continuação

Sobrenome	Nome	Segundo nome	Idade	Parentesco
SCHMIDT	Wilhelmine		10	Filha
SCHROEDER	Karl		45	Chefe
MOILER	Caroline		43	Esposa
SCHROEDER	Johann		17	Filho
SCHROEDER	Albertine		8	Filha
SCHROEDER	Wilhelm		2	Filho
SCHULZ	Gotthilf		45	Chefe
SCHULZ	Caroline		42	Esposa
SCHULZ	August		17	Filho
SCHULZ	Wilhelmine		15	Filha
SCHULZ	Emilie		12	Filha
SCHULZ	Henriette		6	Filha
SCHULZ	Wilhelm		26	Chefe
SCHULZ	Johanna		19	Esposa
SCHUMACHER	Karl		25	Chefe
SCHUMACHER	Johanna		24	Esposa
SCHWANZ	Johann		53	Chefe
SCHULTZ	Friedricke		46	Esposa
SCHWANZ	August		24	Filho
SCHWANZ	Johann		21	Filho
SCHWANZ	Henriette		16	Filha
SCHWANZ	Wilhelmine		12	Filha
SCHWANZ	Albert		6	Filho
THUROW	Karl		34	Chefe
THUROW	Bernhardine		32	Esposa
THUROW	Johanne		4	Filha
THUROW	Wilhelmine		3	Filha
WEGNER	Ernest		27	Chefe
WEGNER	Caroline		29	Esposa
ZIEMANN	Karl		33	Chefe
ZIEMANN	Friedericke		37	Esposa
BRAATZ	Wilhelm		7	Enteado
ZIEMANN	Emilie		1	Filha
ZUMACH	Ferdinand		28	Chefe
ZUMACH	Friedericke		27	Esposa
ZUMACH	Wilhelm		3	Filho

Fonte: APEES – Base de dados do projeto Imigrantes do Espírito Santo (s/d).

Nesta listagem temos o casal Johann Karl Grauncke (35 anos) e Fredericke Wilke Grauncke (35 anos), bem como a filha Bertha Wilke Grauncke (1 ano), que partiram para o Brasil da comunidade de Neukirchen da comarca de Regenwalde na Hinterpommern da antiga Prússia do Império Austro-húngaro. Esta é a família ancestral de Ernestina Grauncke-Timm (minha bisavó) – que

se encontra sepultada no cemitério da Comunidade do Córrego da Perdida em Laranja da Terra – ES/Brasil, mãe de Hermann Grauncke Timm (meu avô, pioneiro da Comunidade do Córrego do Mutum em Vila Pavão – ES e pai de Rosalina Wilhelmine Klitzke Timm, minha mãe, casada com Franz Foerste).

**Fotografia 1 – Wilhelmine Graunke-Gabrecht (à esquerda) e Ernestina Graunke-Timm (à direita), naturais de Laranja da Terra – ES/Brasil (antigo distrito de Afonso Cláudio) e pioneiras da Comunidade do Córrego do Mutum em Vila Pavão – ES/Brasil**



Nesse contexto, registramos a publicação em 1902 do romance *Canaã* de Graça Aranha (1868 – 1931), juiz em Porto Cachoeira no ES (atual Santa Leopoldina). Essa talvez tenha sido a primeira vez que se tematizaram aspectos das culturas e tradições dos assim chamados na época “imigrantes alemães”, que falam até hoje a Língua Pomerana e tem cultura e história próprias, agora são reconhecidos como Povo Tradicional Pomerano no Decreto 6.040/2007. Este romance como um marco do Modernismo Brasileiro constitui-se em referência da produção cultural do país, que contribuiu de forma muito especial para a realização da Semana de Arte Moderna em 1922.

Fonte: Acervo da família de Rosalina Wilhelmine Klitzke Timm e Franz Foerste.

Autor: Pastor Davi Flor no pátio da Capela da Igreja Evangélica Luterana do Brasil na Comunidade do Córrego do Mutum em Vila Pavão – ES/Brasil em dezembro de 1967.

Todavia, a história da presença do Povo Pomerano no Brasil tem marcas de muito preconceito e descaso, sobretudo por parte do Estado e elites dirigentes (inclusive a Igreja). Lembramos aqui o sepultamento de pomeranos como indigentes em Vitória, bem como atendimento precário nas repartições públicas por falta de cuidado com estes sujeitos de direitos. Emblemático é o caso do juiz do Fórum de Santa Leopoldina que nos anos de 1980 prendeu um casal de pomeranos idosos por não saberem falar a Língua Portuguesa.

Na década de 1970, a visita de Klaus Granzow às comunidades pomeranas brasileiras (Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, ambas no Espírito Santo e no sul do país) ficou registrada no livro “Pommeranos unter dem Kreuz des Südens: Deutsche Siedler in Brasilien” (GRANZOW, 1975), no qual ele destaca a cultura viva do Povo Pomerano, ressaltando, ao mesmo tempo, contatos linguísticos e riscos iminentes de perda da língua entre as gerações mais jovens. O autor chama a atenção para a necessidade de registros e estudos

sistemáticos a respeito. Granzow observou ainda que, à época, os mais idosos falavam pomerano, alemão e português. Quatro décadas depois, Bremenkamp (2014) destacaria que 85% desse grupo eram bilíngues e apenas cerca de 13%, a maioria mulheres, ainda mantinham comunicação nesses três idiomas. Fenômeno a ser mais valorizado entre esse povo é o plurilinguismo, portanto.<sup>48</sup>

As memórias e narrativas dos sujeitos constituem importantes fontes de pesquisa. No caso do Povo Pomerano a língua é uma dimensão fundamental para promover registros. Os relatos, narrativas orais das experiências e vivências – “Erfahrung” e “Erlebnis” (BENJAMIN, 1987)<sup>49</sup>, artefatos culturais, as fotografias são registros históricos de sujeitos e lugares<sup>50</sup>. Os artefatos podem ser abordados como documentos, na medida em que são analisados e cotejados com o contexto no qual foram produzidos. Dessa maneira podemos transmitir valores e conhecimentos da ancestralidade. Esses são, ao mesmo tempo, monumentos quando tipificam e configuram uma dada realidade, perpetuando-a em um suporte visual e/ou sonoro (LE GOFF, 1996). Nesse sentido, é fundamental produzir materialmente o registro e mantê-lo acessível às futuras gerações.

“[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (p. 535)<sup>51</sup>.

Há que se promover registros históricos em diferentes suportes das lutas do Povo Tradicional Pomerano por direitos sociais, para seu fortalecimento enquanto povo e sua articulação coletiva (FOERSTE, 2016a, 2016b)<sup>52</sup>. Daí também a importância da produção da escrita da Língua Pomerana, o que não

48 Consultar: a) GRANZOW, Klaus. **Pommeranos unter dem Kreuz des Südens**: Deutsche Siedler in Brasilien. Tübingen/Alemanha: Horst Erdmann Verlag, 1975; b) BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

49 BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, II e III**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

50 Em março de 2019 o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES realizou o seminário itinerante: “Memórias e narrativas – diálogos interculturais com Wálter Benjamin”. O Prof. Dr. Bernd Fichtner da Universität Siegen na Alemanha conduziu, juntamente com a Prof. Dr. Gerda Margit Schütz-Foerste, a Prof. Dr. Patrícia Gomes Rufino Andrade e o Prof. Dr. Erineu Foerste, debates sobre memórias e narrativas a partir de pesquisas com indígenas, quilombolas, pomeranos e sujeitos do campo de modo geral.

51 Cf. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.

52 Consultar: a) FOERSTE, Erineu. Por uma articulação nacional do Povo Tradicional Pomerano no Brasil. In: SEIBEL, Ivan *et al.* **O povo pomerano no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016. p. 58 – 69; b) FOERSTE, Erineu. Língua pomerana na atualidade: Um diálogo sobre patrimônio cultural do Povo Tradicional Pomerano. In.: SEIBEL, Ivan *et al.* **O povo pomerano no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016. p. 70 – 85.

diminui a relevância da oralidade. Temos hoje os recursos das filmagens<sup>53</sup>, das fotografias, das gravações de áudios, plataformas *online* etc. A produção audiovisual constitui um movimento que disponibiliza documentos para autorreflexão, autoconhecimento, sobretudo autoidentificação e divulgação ampla da cultura de um povo e sua politização.

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996. p. 545).

A historiografia eurocêntrica poucas vezes tornou público o relato dos excluídos das condições de mando, entre esses, as mulheres. Narrativas épicas ou mesmo os “grandes” relatos históricos invisibilizaram ou secundarizaram a presença e protagonismo femininos. Pesquisas contemporâneas revisitam os registros históricos e buscam, a partir de novas perguntas do presente, narrar a história “a contrapelo”, conforme discute Walter Benjamin. Destacam-se as contribuições teórico-metodológicas dos estudos sobre o feminino de Claudete Beise Ulrich e Heloísa Gralow Dalferth (2017)<sup>54</sup>, em suas pesquisas no resgate da presença de treze mulheres na Reforma Protestante, no século XVI.

As mulheres são signatárias da cultura de seu povo (KOELER, 2018, ULRICH; FOERSTE; KOELER, 2017, RAUTA *et al.*, 2019)<sup>55</sup>. Juntamente com os homens e as crianças, mantêm as tradições por meio de práticas educativas, que Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “O que é Educação” (1981)<sup>56</sup>, denomina de etnoeducação. O trabalho coletivo, como processo histórico de produção da existência material e simbólica, é base para as comunidades se reproduzir e também se reafirmar. Pela oralidade, valores ancestrais, ao mesmo tempo reinventados continuamente, são repassados de geração em geração.

53 Produziram-se filmes e documentários que impactam debates coletivos sobre o Povo Pomerano, como entre outros: *Bate-paus* (Jorge Küster Jacob), *Pomeranos: a trajetória de um povo* (Vanildo Krüger), *Lank baint* (Matin Boldt), *A estrada silvestre* (Ricardo Sá), *Fala, pomerano, fala* (José Wálter Nunes). O Cine Metrôpolis da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a coordenação de Ricardo Sá, Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste, realizou no dia 29 de junho 2018 a Mostra de Filmes Pomeranos *Pommercine* em comemoração aos 159 anos de presença do Povo Pomerano no ES.

54 ULRICH, Claudete Beise; DALFERTH, Heloisa Gralow. **Mulheres no movimento da Reforma**. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

55 Consultar: a) KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. Curitiba: Appris, 2018; b) ULRICH, Claudete Beise; KOELER, Edineia; FOERSTE, Erineu. Uma professora pomerana: Waiand's Huus e desafios para a educação popular. **Tessituras**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 142-159, jul./dez. 2017; RAUTA, Rosali Siller *et al.* **Narrativas de mulheres pomeranas**. Vitória: PPGE, 2019 (documento para discussão).

56 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

## De imigrantes pomeranos a Povo Tradicional Pomerano

O Povo Tradicional Pomerano no Brasil (Estado do Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e no Rio Grande do Sul entre outros) articula-se crescentemente em todo o país. Em 2004 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou a Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), instituída pelo Decreto nº 6.040/2007. Posteriormente a Presidenta Dilma Rousseff homologou o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) pelo Decreto nº 8.750/2016. No Estado do Espírito Santo o Governador Renato Casagrande instituiu a Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais pelo Decreto Estadual nº 3.248-R/2013. Nossa organização de base como Povo Tradicional Pomerano fortalece-se, articulada local, regional e nacionalmente com os Povos e Comunidades Tradicionais, porque lutamos por nossos direitos sociais coletivos.

Como povo tradicional, fomos convidados e desafiados a participar da CNPCT (Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais) desde o começo. Ocorre que durante a década de 1990, os pomeranos do município de Pancas, no norte do Estado do ES, foram ameaçados pela elite econômica de expulsão de seus territórios, do local onde criam seus filhos, fundaram comunidades e produzem acerca de um século suas existências materiais e simbólicas. A Região dos Pontões Capixabas, da noite para o dia, seria transformada pela União em “Parque Nacional dos Pontões Capixabas”. Teria sido um desastre social, pois os pomeranos perderiam seu território. Nesse território pomerano há matas e nascentes preservadas, porque os o Povo Tradicional Pomerano soube e sabe cuidar delas; nesta dedicação agroecológica permanente e que promove resistências ao capital e nega seu progresso de “morte”, os pomeranos acumularam culturas e conhecimentos tradicionais próprios no cultivo do solo, com práticas ancestrais de cuidado com a Mãe Terra e a Vida. Fazem-no em todos os seus territórios da Lagoa dos Patos à Amazônia, Brasil afora (RS, SC, ES, MG e RO).

O Povo Tradicional Pomerano de Pancas fundou a “Associação Pomerana de Pancas” – APOP, fortemente apoiados pelo Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores rurais Sem-Terra (MST), pelos povos Indígenas e Comunidades Quilombolas, graças a esta organização coletiva, garantiram-se direitos sociais e coletivos diante das ameaças das mãos poderosas do agronegócio e do latifúndio, durante o Governo Fernando Henrique. Pela sua organização de base em defesa de seus territórios, o Povo Pomerano foi inserido como Povo Tradicional Pomerano pelo Presidente Lula em 2004, quando lideranças e representantes dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Quebradeiras de Coco Babaçu, Caiçaras, Ciganos etc.) inteiro foram chamados a Brasília, para dialogar com o Governo Federal e definir políticas públicas em defesa de territórios e

suas culturas tradicionais. Foi com esse passo inicial que o Povo Tradicional Pomerano de todo o Brasil conquistou, juntamente com outros povos tradicionais brasileiros, pela primeira vez na história política de nosso país, o direito à voz e participação nas discussões e implementação de políticas públicas sociais do Governo Federal (agricultura familiar e agroecológica, moradias, saneamento básico, acesso a políticas de educação e de saúde pública etc.).

As ameaças da ganância e mão poderosa do capital (agronegócio e hidronegócio) sobre os territórios do Povo Tradicional Pomerano constantes, assim como acontece com os demais Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil (Indígenas<sup>57</sup>, Quilombolas, Ribeirinhos etc.). Esse quadro ameaçador se agrava na atual conjuntura política do país. Porém, estamos vigilantes, alertas e articulados nas comunidades locais, nos contextos regionais e nacional em defesa dos nossos territórios tradicionais. Nossa resistência é permanente contra abusos do poder político e econômico, que produz tanta opressão, injustiças e desigualdades contra os trabalhadores em todo o mundo.

Vejamos dois exemplos bem concretos de perigo para os territórios do Povo Tradicional Pomerano no ES: 1) O Governo Paulo Hartung (2015 a 2018) impôs o “Projeto Barragens dos Imigrantes no Rio Jucu”, colocando em risco os ribeirinhos pomeranos que ali vivem há 160 anos; 2) A aprovação da Lei nº 10.179/ 2014, que institui a “Política Estadual de Recursos Hídricos e o Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos no Espírito Santo”, representa grande perigo aos territórios tradicionais do Povo Pomerano. A cobrança pelo uso da água na produção agrícola, instituída como medida de compensação, trouxe muitas preocupações para as comunidades pomeranas, que tiram seu sustento do trabalho na agricultura familiar e sempre foram guardiãs das nascentes e mananciais. Com muita pressão popular e organização de base, no entanto, finalmente a Assembleia Legislativa alterou o artigo 34 daquela lei, com aprovação no dia 03 de junho de 2019 do Projeto Lei nº 172/2019 de autoria do Deputado Estadual Adílson Espíndula.

Registramos aqui que os territórios do Povo Tradicional Pomerano encontram-se crescentemente ameaçados pelo agronegócio e hidronegócio, pilares do progresso de “morte” do capitalismo. Vivemos em bacias hidrográficas muito relevantes no Estado do Espírito Santo e cuidamos delas, a saber: Bacia do Rio Santa Maria, Bacia do Rio Jucu, Bacia do Rio Guandu, Bacia do Rio Pancas, Bacia do Rio Doce, Bacia do Rio Cricaré, entre outros. São mais de 100 mil pomeranos que vivem nesses territórios.<sup>58</sup>

57 Nos anos de 1970 a Aracruz Celulose foi instalada no território dos Povos Tupinikim e Guarani no município de Aracruz no norte do Estado do Espírito Santo. Foram destruídos mais de cinco mil hectares de mata atlântica para a monocultura do eucalipto. Consultar: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/economia/2018/04/novo-porto-no-estado-vai-poder-receber-supernavios-1014127934.html>.

58 O hidronegócio está articulado ao agronegócio e progresso de “morte” da burguesia. É uma ameaça permanente do capital aos territórios dos Povo e Comunidades Tradicionais. Em 2006, por exemplo, entrou em

Se o agronegócio e o hidronegócio nos ameaçam constantemente, legitimados pelo Governo, o Povo Tradicional Pomerano no ES e em todo o Brasil, em estado de vigilância, articula-se com organizações populares laicas nos planos locais, regionais e nacional. Hoje somos representados e reconhecidos com a participação da “Associação Pomerana de Pancas” – APOP, “Associação de Culturas Germânicas do Espírito Santo” – ACAGES e “Associação POMER-SUL” no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). Antes disso, a senhora Patrícia Stuhr e o professor Jorge Küster Jacob foram, a partir de 2004, os primeiros representantes do Povo Tradicional Pomerano na então Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), eleitos respectivamente pelos coletivos que compõem a APOP e ACAGES. Desde 2013 sou o representante pela ACAGES dos pomeranos no CNPCT, como a senhora Vanilda Haese o foi pela APOP até há pouco tempo atrás, agora substituída pelo senhor Helmar Spamer. Registamos que é membro do CNPCT, como representante da Associação POMERSUL, o professor Carmo Thum.

A riqueza e diversidade cultural do nosso Brasil sempre é pautada nos debates do CNPCT. Temos muito a aprender com os outros povos e comunidades tradicionais e, por que não dizer, com os próprios pomeranos, que se encontram hoje de norte a sul do Brasil em contato com culturas e biomas diversos. Os Povos e Comunidades Tradicionais querem construir outro Brasil, justo e digno social e ecologicamente. Esta tarefa de muitas mãos é apoiada pela Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em Genebra no dia 07 de junho de 1989. A OIT determina que os governos dos diferentes países invistam em políticas públicas em favor dos Povos e Comunidades Tradicionais, pelas quais garantam saúde, educação, moradia, saneamento básico, inclusão digital, enfim, apoio oficial à agricultura familiar, com financiamento e assistência técnica, bem como comercialização.

Sempre fomos muito bem acolhidos no MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), no MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), no MMA (Ministério do Meio-Ambiente), no MEC (Ministério da Educação), especialmente na SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) entre outros setores da administração pública federal, como, por exemplo, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Precisamos nos organizar para

---

operação a Hidrelétrica Aimorés no Estado de Minas Gerais na divisa com o Estado do Espírito Santo/Brasil, mais conhecida entre os ribeirinhos do Rio Doce, como “Barragem de Itueta”. Foi construída e é administrada pela Companhia Vale do Rio Doce S.A. Ribeirinhos foram realocados, entre eles o Povo Krenak e o Povo Tradicional Pomerano, moradores de Itueta (foi totalmente submersa) e Resplendor (parcialmente submersa). Durante o Governo Paulo Hartung no Estado do Espírito Santo (2015 – 2018), os agricultores familiares pomeranos da Bacia do Rio Jucu em Domingos Martins e Marechal Floriano, assentados na região desde que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX, portanto há 160 anos, viram seus territórios ameaçados pela ganância do hidronegócio, legitimado por Paulo Hartung com suas políticas de governo articulada às elites, para construção de barragens e reprodução dos interesses do capital.

ocupar espaços oficiais nas esferas federal, estaduais e municipais. A partir do momento em que somos reconhecidos pelo Estado Brasileiro como Povo Tradicional, assumimo-nos de forma efetiva como sujeitos politicamente organizados na construção de um projeto alternativo de nação, em que todos têm acesso às políticas públicas produzidas a partir de debates coletivos de base, para garantir o suficiente para todas as pessoas viver com dignidade.

Considerando o exposto, os Povos e Comunidades Tradicionais organizam-se para em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizar censos locais, regionais e nacionais com foco nas culturas e conhecimentos desses povos historicamente invisibilizados pelo Estado Brasileiro. Há notícias de que se encontram famílias que falam pomerano no Pará e Acre. Não temos ainda dados precisos e oficiais da presença pomerana no Brasil. Daí a necessidade do IBGE realizar pesquisas com questões específicas dos Povos e Comunidades Tradicionais. Hoje somos cerca de 300 mil pomeranos no Brasil.<sup>59</sup> No Estado do Espírito Santo estima-se uma população de 120 a 150 mil pomeranos, conforme quadro abaixo elaborado por Jacob (2012).<sup>60</sup>

**Tabela 2 – Pomeranos no Estado Espírito Santo – Brasil**

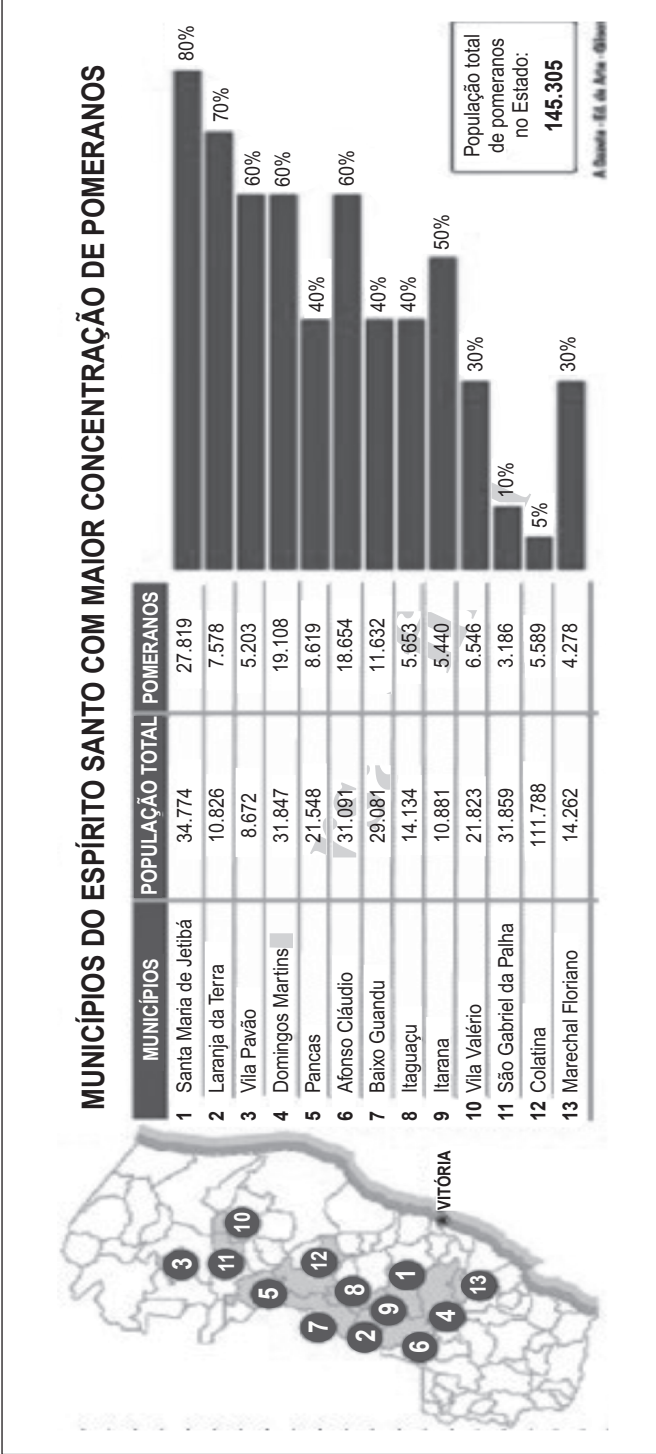
MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO (IBGE\2010)	ESTIMATIVA POMERANOS	PERCENTUAL
1 – Santa Maria de Jetibá	34.774	27.819	80%
2 – Laranja da Terra	10.826	7.578	70%
3 – Vila Pavão	8.672	5.203	60%
4 – Domingos Martins	31.847	19.108	60%
5 – Pancas	21.548	8.619	40%
6 – Afonso Cláudio	31.091	18.654	60%
7 – Baixo Guandu	29.081	11.632	40%
8 – Itaguaçu	14.134	5.653	40%
9 – Itarana	10.881	5.440	50%
10 – Vila Valério	21.823	6.546	30%
11 – São Gabriel da Palha	31.859	3.186	10%
12 – Colatina	111.788	5.589	5%
13 – Marechal Floriano	14.262	4.278	30%
14 – Outros municípios	-	16.000	-
<b>TOTAL</b>	<b>-</b>	<b>145.309</b>	<b>-</b>

Quadro: População do Povo Tradicional Pomerano do Estado do Espírito Santo – Brasil (dados aproximados).

59 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE não incluiu ainda no censo nacional questões específicas sobre o Povo Tradicional Pomerano, a exemplo do que já vem sendo feito oficialmente no caso dos indígenas e quilombolas.

60 Cf. JACOB, Jorge Küster. **População pomerana no Estado do Espírito Santo/Brasil**. Vila Pavão – ES: Secretaria Municipal de Cultura, 2012.

Quadro 1 – Porcentagem de pomeranos por município no Estado do Espírito Santo



Quadro: População do Povo Tradicional Pomerano do Estado do Espírito Santo – Brasil (dados aproximados publicados no jornal A Gazeta, em 13/07/14, com base em estudos de Jorge Küster Jacob).

Em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Espírito Santo e em Rondônia falamos uma língua viva: a língua pomerana. Fomos capazes de mantê-la num contexto subjugado ao mito do monolinguismo pombalino (Decreto de 1758 do Marquês de Pombal nega as línguas autóctones) e reforçado posteriormente, em contexto distinto, quase dois séculos depois, pelo nacionalismo de Getúlio Vargas.

Este é eixo central nos debates sobre cultura pomerana e ensino plurilíngue<sup>61</sup>, que adquire impulso com as políticas de Estado de valorização da diversidade linguística no Brasil (Decreto nº 7.387/2010). Constitui desafio coletivo, trabalharmos em favor da realização do Inventário do Patrimônio Cultural Imaterial e Material do Povo Tradicional Pomerano, bem como o Inventário Linguístico da Língua Pomerana no Estado do Espírito Santo e no Brasil, envolvendo parcerias entre nossas associações de base de articulação da sociedade civil, por exemplo, a ACAGES, APOP e APOVIP, as universidades, os Institutos Federais, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e ministérios, secretarias estaduais e municipais e organizações não-governamentais.

A língua pomerana é o maior patrimônio cultural do Povo Tradicional Pomerano. O Prof. Dr. Ismael Tressmann realiza pesquisas etnolinguísticas pioneiras no estudo do pomerano, cujas contribuições frutificam no sentido de se implementar políticas públicas de cultura e educação pomeranas no ES. Somos sujeitos protagonistas da nossa história e não abrimos mão de conduzir todo o processo de inventário e educação. Fortalecendo as nossas entidades locais, numa articulação nacional por meio de uma “Associação Nacional do

61 O Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo consolidou significativas parcerias para realizar pesquisas, projetos de ensino e extensão sobre a problemática da Educação do Campo, alcançando sujeitos quilombolas, indígenas, pomeranos, ciganos, assentados de reforma agrária, agricultores familiares de modo geral, excluídos historicamente do meio acadêmico. Temos realizado com regularidade Seminários sobre Interculturalidade e Abordagens Qualitativas em Educação. Os temas discutidos tratam de educação popular, educação do campo, conhecimentos e culturas tradicionais, diversidade e direitos linguísticos entre outros. O projeto internacional de pesquisa “Povos e Comunidades Tradicionais: Línguas minoritárias” realiza estudos sobre diversidade cultural, lutas coletivas por direitos sociais e construção popular de outro projeto de sociedade. Colaboram pesquisadores, como: o Prof. Dr. Joachim Born (Institut für Romanistik – Justus Liebig Universität-Gießen/Alemanha), com a Prof. Dr. Konstanze Jungblut e Prof. Dr. Peter Rosenberg (Kulturwissenschaftliche Fakultät – Europa-Universität Viadrina Frankfurt Oder/Alemanha), Prof. Dr. Harald Thun (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/Alemanha), Prof. Dr. Joachim Steffen (Philologisch-Historische Fakultät – Universität Augsburg/Alemanha), Prof. Dr. Göz Kauffmann (Institut für Germanistik – Albert-Ludwigs Universität Freiburg/Alemanha), Prof. Dr. Cleo Altenhofen (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Prof. Dr. Mônica G. Savedra (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras – Universidade Federal Fluminense), com o Prof. Dr. Carmo Thum (Programa de Pós-Graduação em Educação e Núcleo de Estudos e Pesquisas Educamemória – Universidade Federal do Rio Grande), com a Prof. Dr. Gerda Margit Schütz-Foerste (Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Pesquisa/CNPq Imagens, Tecnologias e Infâncias – Universidade Federal do Espírito Santo), com a Prof. Dr. Edenize Ponzo Peres (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras – Universidade Federal do Espírito Santo), com a Prof. Dr. Leticia Queiroz de Carvalho (Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo – IFES), Prof. Dr. Claudete Beise Ulrich (Faculdade UNIDA de Vitória) entre outros.

Povo Tradicional Pomerano” (FOERSTE: 2016a e 2016b)<sup>62</sup>, teremos força política e autonomia para promover resistências e lutar por nossos direitos sociais, que incondicionalmente devem ser garantidos por meio de políticas públicas de Estado. Não podemos nos tornar presas de programas de governo. Nossas lutas são por direitos sociais coletivos, que promovam dignidade humana com justiça social e valorização da Vida e da Mãe Terra. Nós defendemos o *bien vivir* como princípio que produz dignidade humana e da Natureza.

Somos protagonistas como sujeitos históricos de resistência na construção de um projeto de nação em que todos tenham o suficiente para viver bem e a diversidade seja um direito de todos. Então, cabe perguntar: O que as instituições falam de nós? Como nós somos capazes de produzir interlocução com aqueles que nos negam a palavra como Povo Tradicional Pomerano?

A *cultura do silêncio ou silenciamento* na América Latina, segundo Paulo Freire (1970)<sup>63</sup>, encontra suas raízes na colonização e conquistas europeias dos povos deste território. Esta prática cresceu e frutificou, tendo como alicerce “a **senhoria** da terra [e] o poder do **senhor**, que se estendia da terra às pessoas” (MARTÍN-BARBERO, 2014)<sup>64</sup>; numa sociedade com história fortemente marcada pela escravidão, como a brasileira, consagraram-se desse modo o poder do patrão e do padre, que têm o direito à palavra sobre o povo, que deve sempre silenciar e ouvir.

Os pomeranos tiveram que se ajustar linguisticamente ao longo de toda sua história. Do ponto de vista oficial, no século XVI, mais especificamente a partir de 1530, a Reforma Luterana é introduzida na Pomerânia, e com ela a Língua Alemã foi imposta e estabelecida nas igrejas, escolas e repartições públicas (BUCHHOLZ, 1999; INACHIN, 2008). Com a imigração dos pomeranos para o Brasil, os pastores luteranos enviados para as comunidades realizavam os cultos e ministravam aulas nas primeiras escolas também na Língua Alemã com ênfase no nacionalismo emergente na Alemanha. Mais tarde Getúlio Vargas oficializou a proibição da Língua Alemã, tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa nas comunidades, nos templos e nas escolas. Falar Pomerano, portanto, era proibido; comunicar-se em língua materna pomerana implicava infração da lei, portanto. Fomos subjugados ao mito do monolingüismo pombalino.

Mesmo à margem do projeto cultural hegemônico no país, os falantes da Língua Pomerana, por inúmeras vezes, optaram por estratégias de transgressão e resistência cultural, com recusa à opressão das classes dominantes (oligarquias agrárias coloniais legitimadas pelas oligarquias eclesiais). Assim

62 Durante o ano de 2017, lideranças do Povo Tradicional Pomerano promoveram uma série de debates que culminaram na criação do “Instituto do Povo Tradicional Pomerano do Brasil” no dia 21 de junho de 2017 num fórum realizado em Santa Maria de Jetibá.

63 Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

64 Cf. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

mantiveram a duras penas a língua ancestral em diferentes contextos sociais e biomas, em que o controle do poder oficial não alcançava (lar, trabalho na lavoura, mutirões, festas comunitárias, rituais de cura, casamentos, batizados, confirmação, velórios e enterros etc.). O que o Povo Pomerano foi capaz de manter da língua pomerana ancestral? Como os contatos com outras culturas, inclusive com povos autóctones, trouxeram uma nova estrutura fonológica para o pomerano falado? Que outras palavras e práticas culturais surgiram na dialética do diálogo do Povo Pomerano com as culturas no Brasil?

A resistência histórica dos pomeranos indica uma postura de luta pelos direitos sociais e identitários, com garantia dos territórios, da mesma forma que outros povos tradicionais o fizeram e permanecem imbatíveis e vivos no cenário brasileiro e da América Latina (FORNET-BETANCOURT, 2001).<sup>65</sup> Hoje os pomeranos se fortalecem no contato mais direto com outros povos tradicionais, como, entre outros, os indígenas e quilombolas, ribeirinhos, o que coloca para a universidade o desafio de aprofundamento de estudos colaborativos sobre *interculturalidade como práxis de resistência* e luta coletiva por direitos sociais (FORNET-BETANCOURT, 2001). Trata-se de esforço acadêmico engajado de se registrar, interpretar e socializar aspectos da língua e cultura do Povo Tradicional Pomerano no Brasil.

## Cultura, língua e educação pomeranas

As festas pomeranas apresentam e reafirmam o Povo Tradicional Pomerano como sujeitos históricos que há 160 trabalham pela construção do Estado do Espírito Santo e do Brasil. Vejamos algumas delas, entre outras: “Pomerfest” de Santa Maria de Jetibá, “Pomerfest” de Pancas, “Pomerfest” de Baixo Guandu, “Broudfest” de Laranja da Terra, “Wurstfest” de Serra Pelada (Afonso Cláudio), “POMITAFRO” de Vila Pavão e “FITAC” de Itaguaçu. Ressalta-se que anualmente nas comunidades são realizadas as chamadas “Festa da Colheita”, cuja tradição remete aos tempos da *Pommerland*.

Fundaram-se museus que registram as memórias do Povo Pomerano.<sup>66</sup> Podemos citar alguns deles, como: “Museus Pomerano de Santa Maria de Jetibá”, “Museu Pomerano de Vila Pavão”, “Casa de Cultura de Domingos Martins”, “Museu do Colono de Santa Leopoldina”, entre outros. Como mostram as pesquisas de Ulrich, Foerste e Koeler (2017), a casa de memórias e narrativas pomeranas “Waiandt’s Huus” na Comunidade de Alto Santa Maria

65 Cf. FORNET-BETANCOURT, R. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Editorial esclée de Brouwer, 2001.

66 Ressalta-se que o “Pommersches Landesmuseum”, uma referência da memória pomerana na Europa, foi inaugurado em 2005 na cidade de Greifswald no Estado de Meklenburg-Vorpommern na Alemanha.

em Santa Maria de Jetibá, fundada e cuidada pela Família Plaster-Waiandt, contribui de forma diferenciada na promoção da cultura e língua pomeranas. É uma referência para proteger e divulgá-las.

No que se refere à educação escolar que trabalhe questões da cultura e língua pomeranas, os municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão iniciaram projeto piloto alternativo em 2003, denominado *Educação Escolar Pomerana – PROEPO* (HARTWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; KOELER, 2016).<sup>67</sup> Busca-se basicamente valorizar e fortalecer as tradições pomeranas, sobretudo a língua, como conhecimentos tradicionais na formação das pessoas em comunidades com presença pomerana. Foi transformado em programa em 2007. De maneira recorrente, promovem-se debates para expandir oferta do ensino bilíngue e/ou plurilíngue, como política pública também em Afonso Cláudio, Baixo Guandu, Itarana e Itaguaçu. Houve cooficialização da língua pomerana<sup>68</sup> com assessoria do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL).

As pesquisas da Prof. Dr. Mônica Savedra (2017)<sup>69</sup> da Universidade Federal Fluminense (UFF), em colaboração com estudiosos da cultura e língua pomeranas na Europa-Universität Frankfurt Oder e Justus-Liebig Universität Giessen na Alemanha e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), contribuem para afirmar que o pomerano crescentemente passa de língua de imigração para língua (neo)autotóctone, pois está enraizada no território brasileiro há 160 anos. A cooficialização pode contribuir para fortalecer a língua pomerana, bem como à realização do seu inventário.

A manutenção do Pomerano como língua viva por quase dois séculos indica que o Povo Tradicional Pomerano vive do trabalho campesino, sobretudo entre

67 Consultar: a) HARTWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores (as) pomeranos (as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ ES**. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2011; b) DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2014; c) KÜSTER, Sîntia Bausen. **Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil**. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2015; d) KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2016.

68 “A partir de 2007, foram instituídas leis municipais de *Cooficialização da Língua Pomerana* no Brasil. No Espírito Santo, sancionaram-se dispositivos legais nesse sentido nos seguintes municípios: Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão (2009), Domingos Martins (2011), Afonso Cláudio (2013) e Itarana (2017). No Rio Grande do Sul, o Pomerano foi ratificado como língua oficial ao lado do Português no município de Canguçu (2010) e reconhecido como Patrimônio Cultural em 2017 em São Lourenço do Sul (Lei nº 3793/2017) e no âmbito da Assembleia Legislativa do RS tramita o PL 180/2016, que reconhece como relevante interesse cultural no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul a Cultura e a Língua Pomerana falada e escrita. Em Santa Catarina, o município de Pomerode cooficializou a língua em 2017” (Conforme “Carta dos 160 anos de Presença do Povo Tradicional Pomerano no Estado do Espírito Santo”).

69 SAVEDRA, Mônica; MAZELLI-RODRIGUES, Letícia. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo)autóctone. **Work. Pap. Linguíst.**, v. 18, n. 1, p. 6-22, Florianópolis, jan./jul. 2017.

as montanhas no Estado do Espírito Santo. Suas primeiras escolas foram construídas por meio da realização de mutirões comunitários no campo, sempre nas proximidades de suas casas. Os pomeranos fundaram suas escolas comunitárias historicamente porque as políticas públicas não chegavam até eles. Hoje muitos desses estabelecimentos de ensino são fechados ou ameaçados pelos governos desse risco, à revelia da Lei Federal nº 12.960, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 27 de março de 2014, que proíbe fechamento de escolas do campo.

Na contramão dos interesses populares, muitos governantes municipais e administradores da educação estadual dão preferência equivocada ao fornecimento de transporte escolar para levar as crianças até as áreas urbanas, infeliz e lamentavelmente. Nós Povo Tradicional Pomerano, como sujeitos de direito, reivindicamos políticas públicas com investimento efetivo na educação em nossas comunidades, ali onde vivem nossas crianças e jovens, longe das drogas, prostituição e todo tipo de violência. A nossa vida está no campo. Fazemos isso porque lutamos pelo fortalecimento dos nossos territórios, cultura e conhecimentos tradicionais no cuidado da terra e das águas. Ao fechar uma escola no campo, os governos municipais e estaduais decretam a falência de cada uma das comunidades atingidas, sejam elas pomeranas, indígenas ou quilombolas etc.

A escola não é apenas o espaço da alfabetização, da leitura e do aprendizado de matemática. É por excelência local para promover *ação comunitária* e resistência intercultural, pela qual os sujeitos camponeses fortalecem suas lutas e atividades culturais, como cinema, música, dança, teatro, esportes, saúde popular etc. Nas escolas é promovida e incrementada nossa condição de sujeitos de direito. Constituem espaço de reuniões para discutir políticas de agricultura e de saúde, por exemplo. Por meio delas, lutamos por igualdade de gêneros, contra o racismo e preconceito contra a homoafetividade. Nas escolas lutamos por inclusão social, digital e pelo direito ao plurilinguismo. Enfim, nossas escolas sempre serviram para realização permanente de fóruns de discussão de projetos de agricultura familiar, de agroecologia e sustentabilidade, de saneamento básico, de cultura e educação. Portanto, a centralidade da escola na vida das comunidades pomeranas é fato histórico.

Os professores pomeranos têm uma contribuição de forma especial nesse processo. Realizam seu trabalho docente com engajamento, para promover a cultura e língua pomeranas. Nos últimos anos muitos professores pomeranos no ES buscam formação em mestrado e doutorado. Para fins de registro inicial, queremos destacar aqui as seguintes pesquisas, especialmente as realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo<sup>70</sup>:

70 O Grupo de Pesquisa (CNPq) "Culturas, Parcerias e Educação do Campo" foi fundado e é liderado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste e Prof. Dr. Gerda Margit Schütz-Foerste. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Ao longo das duas décadas de trabalho coletivo de ensino-pesquisa-extensão, promove esforço para a produção de conhecimento sobre Povos e Comunidades Tradicionais. Especificamente sobre o Povo Tradicional Pomerano

BENINCÁ, Ludimilla Rüpff. **Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado 119 em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino primário e matemática dos imigrantes descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSMO, Marciane. **Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Classes Multisseriadas em Santa Maria do Jetiba: imagens e memórias.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FEHLBERG, Jamily. **Trabalho, igreja e boteco: identidades em transformação entre descendentes de pomeranos do interior do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HARTWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

---

houve importante acúmulo de pesquisas e debates, conforme mostra o Estado da Arte realizado até o momento. A respeito disso, consultar: FOERSTE, Erineu; DETTMANN, Jandira M.; KOELER, Edineia. O Estado da Arte da produção acadêmica sobre o Povo Tradicional Pomerano. In: FOERSTE, Erineu (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo: pesquisas em movimento.** Curitiba: Appris, 2020.

KÜSTER, Sintia Bausen. **Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

KÜSTER, Izamara Marquardt. **Análise das interferências produzidas nas falas de bilíngues em pomerano e português em Laranja da Terra, Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MIAN, Bernadete Gomes. **Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

MÜLLER, Eucineia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PEREIRA, Antônio da Silva Pereira. **Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias.** Dissertação (Mestrado em Letras – Proletras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RAMLOW, Leonardo. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. **Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

WEBER, Gerlinde Merklein. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

## Reafirmando lutas coletivas do Povo Tradicional Pomerano

O Povo Tradicional Pomerano reafirma suas tradições, sua cultura e línguas nas comemorações dos 160 anos de presença pomerana no ES. Nós

trabalhamos para transformar o Estado do ES e o Brasil em um lugar onde se valoriza a Vida e a Mãe Terra, com igualdade entre os gêneros, a igualdade etnoracial e valorização da diversidade. Promovemos o *bien vivir*. Nossas lutas coletivas por direitos sociais negam o progresso de “morte” e unifica as forças dos excluídos na construção de um projeto de Nação onde são promovidas a democracia e dignidade para todos com sustentabilidade.

Clamamos a todo o povo brasileiro para promover resistência ao progresso e desenvolvimento de “morte” que tantos males e sofrimentos trazem para nós e nossos filhos, enfim, para a Mãe Terra, sobretudo, com as mineradoras de granito em nossos territórios tradicionais de Vila Pavão, Barra de São Francisco e Baixo Guandu entre outros municípios. Nossas vozes de resistências, articuladas com o Povo Krenak, o Povo Guarani, o Povo Tupinikim e todos os ribeirinhos atingidos pela Tragédia da Vale S.A. com o rompimento das barragens de Mariana em 2015. Cerca de 100 mil pessoas do Povo Tradicional Pomerano vivem na Bacia do Rio Doce (Afonso Cláudio, Laranja da Terra, Itarana, Itaguaçu, Pancas, Baixo Guandu, Colatina entre outros no Estado do Espírito Santo e em Aimorés, Resplendor e Itueta no Estado de Minas Gerais) e sofrem diretamente as consequências da destruição do Rio Doce pela cegueira e ganância do capital.

Para finalizar, trazemos aqui na íntegra a *Carta Aberta do Povo Tradicional Pomerano do Estado do Espírito Santo*<sup>71</sup>, entregue no dia 26 de junho de 2019 ao Governador Renato Casagrande, no ato de solenidade no Palácio Anchieta, em comemoração aos 160 anos de presença do Povo Tradicional Pomerano no Espírito Santo:

*“Nós, pomeranos, reconhecidos legalmente como povo de cultura tradicional, conforme Decreto Federal 6.040/2007 e Decreto Estadual 3.248-R, que regulamentam no Brasil a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com esta carta, apresentamos nossas lutas e conquistas para que os poderes constituídos reflitam e considerem que nós, junto com os outros povos, somos os responsáveis pela preservação da grande riqueza cultural, econômica e da sociobiodiversidade do nosso estado e país, multiétnico e pluricultural no marco das comemorações dos 160 anos de imigração pomerana para o Espírito Santo.*

71 Este documento ficou conhecido com o passar do tempo como “A Carta do Povo Tradicional Pomerano”. Foi discutida e escrita a “várias mãos” durante encontros locais, estaduais e nacionais do Povo Tradicional Pomerano. O II Pommer – BR realizado nos dias 14, 15 e 16 de junho de 2012 em Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo/Brasil é lembrado, sobretudo pelas lideranças pomeranas de base, como um “Fórum Nacional do Povo Tradicional Pomerano”. A carta foi aprovada neste momento, ainda que tenha sido reescrita posteriormente.

*Os pomeranos pioneiros desembarcaram do navio Gutenber no Porot de Vitória no Estado do Espírito Santo em 28 de junho de 1859, provenientes da Pommerland, território pomerano das planícies da costa do Mar Báltico. Após mais de 160 anos de lutas históricas na produção de suas existências materiais e simbólica no Brasil, o Povo Tradicional Pomerano mantiveram a oralidade da Língua Pomerana e as tradições de sua cultura, como a culinária, vestuário, festas, em especial o casamento, arte, arquitetura e ritos.*

*Como sujeitos históricos de direitos, nós pomeranos atuamos para a promoção da nossa cultura no contexto da diversidade capixaba e brasileira e neste documento apresentamos reivindicações ao Estado brasileiro, produtos de encontros e fóruns municipais, estaduais e nacional para subsidiar a construção de uma política dos Povos Tradicionais do Estado do Espírito Santo.*

*Considerando que:*

► *Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), pela publicação do Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007). É importante mencionar que as políticas afirmativas brasileiras contemplaram, enfim, as populações tradicionais, incluindo os pomeranos, introduzindo a conceituação e a definição destes grupos populacionais e seu território (art. 3º, incisos I e II);*

► *Registramos neste momento nossos agradecimentos e homenagens aos representantes pioneiros do Povo Tradicional Pomerano na CNPCT, senhora Patrícia Stuhr, senhor Jorge Küster Jacob e senhora Vanilda Haes Dettmann;*

► *O Brasil é signatário de acordos internacionais referendados pelos Decretos Legislativos da Câmara dos Deputados nº 74/1977 e nº 485/2006 (do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural); e dos Decretos da Presidência da República nº 2.519/1998 (da Diversidade Biológica) e nº 6.177/2007 (da Diversidade de Expressões Culturais); Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, (ONU/1996), Declaração de Tlaxcala (1982) (Patrimônio Edificado), entre outros direitos internacionais;*

► *A partir de 2007, foram instituídas Leis municipais de Cooficialização da Língua Pomerana no Brasil. No ES, leis de cooficialização foram sancionadas nos seguintes municípios: Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão (2009), Domingos Martins (2011), Afonso Cláudio (2013) e Itarana (2017). No Rio Grande do Sul, o Pomerano foi ratificado como língua oficial ao lado do Português no município de Canguçu (2010) e reconhecido como Patrimônio Cultural em 2017 em São Lourenço do Sul (Lei nº 3793/2017) e no âmbito da Assembléia Legislativa do RS tramita o PL 180/2016, que reconhece como relevante interesse cultural no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul a Cultura e a Língua Pomerana falada e escrita. Em Santa Catarina, o município de Pomerode cooficializou a língua em 2017.*

► Em 2009 por meio da Lei nº9.258/2009 fica instituída a data de 28 de junho no calendário oficial do Estado do Espírito Santo como Dia Estadual do Imigrante Pomerano;

► Em 2009, por meio da Ementa Constitucional (PEC) nº 11/2009, foram incluídas as línguas pomerana e alemã como Patrimônio do Estado do Espírito Santo;

► A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aumenta a garantia da permanência das escolas do campo;

► A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), que em seu artigo 26 diz: “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”; e que no § 4, lemos: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”; e que no artigo 28 lemos a respeito da educação para a população rural, onde os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural. No artigo 26, § 4, [...] reconhecer e estudar as culturas dos povos que compõem a população local;

► Aprovação da PL 172/2019 que altera o artigo 34 da Lei 10.179/ 2014, que institui a Política Estadual de Recursos Hídricos e o Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos no Espírito Santo, acrescentando o parágrafo 3º no texto em vigor no qual empreendedores e agricultores, que em suas atividades utilizem predominantemente mão de obra familiar, fiquem isentos do pagamento pelo uso da água para produção agrícola;

► Considerando as Cartas do I POMERBR (São Lourenço do Sul – 2011) e do II POMERBR (Santa Maria de Jetibá-2012), a Carta do POMMER-ES de 2014 e a Carta do VI POMERBR (Pancas-2018), reafirmamos nossas formas próprias de organização comunitária, a ocupação e uso dos nossos territórios e recursos naturais de forma responsável, condição necessária para a nossa reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica; a utilização de nossos conhecimentos ancestrais e as práticas transmitidas pela tradição; a base da nossa cultura, que reside no minifúndio, na agricultura familiar e na produção para auto consumo, sendo a terra indispensável para a continuidade de nossa cultura’. Somos historicamente um povo camponês, nossos territórios estão localizados nos espaços do campo, na maioria dos casos e em diferentes municípios e Biomas. Por isso as políticas públicas, sejam elas Federais, Estaduais ou municipais devem ser priorizadas sobre esses diferentes territórios, distribuídos nacionalmente;

Considerando ainda, a importância histórica do passado, do presente e do futuro do povo pomerano na formação social, econômica, política e cultural do Espírito Santo e do Brasil.

Propomos:

1. *Garantir o direito às crianças pomeranas se expressarem e/ou serem alfabetizados em sua língua materna, iniciando na educação infantil, com acompanhamento pedagógico exclusivo nos trabalhos desenvolvidos na sala com a língua pomerana;*
2. *Transformar as práticas escolares colonizadoras em práticas promotoras da cultura, da língua, das tradições e dos direitos pomeranos em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores;*
3. *Articular junto à Secretaria de estado da educação a inserção da língua pomerana nas escolas estaduais em territórios de presença pomerana, assim como fomentar e possibilitar a formação de professores bilíngues pomerano/português nas escolas em municípios com incidência de pomeranos;*
4. *Ampliar o uso da língua pomerana em espaços oficiais nos municípios onde a mesma é cooficializada, garantidos através de editais e concurso públicos;*
5. *Propor Reformulação do currículo das escolas municipais e estaduais de localização pomerana para atender as especificidades deste grupo;*
6. *Ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino, segundo os princípios da escola específica do povo pomerano, diferenciada, bilíngue e própria.*
7. *Criação de cargo público em cada Secretaria de intérprete da língua pomerana;*
8. *Incluir a escola específica do povo pomerano no Plano de Ações Articuladas (PAR) para que os municípios de imigração pomerana possam receber apoio financeiro suplementar e específico para atendimento a essas escolas por meio de seus planos de trabalho voltados para formação continuada de professores pomeranos e para produção de material didático específico para essas escolas;*
9. *Estabelecer um arcabouço jurídico e normativo que reconheça e garanta as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos do povo pomerano, superando a desacreditada visão e prática política colonial de educação integracionista;*
10. *Efetivar funcionários bilíngues (pomerano e português) por meio do sistema de cotas;*
11. *Reconhecer a importância do protagonismo pomerano em todo o processo educativo das comunidades pomeranas com o surgimento de professores (as) e pedagogos (as) pomeranos regentes de classe e gestão de suas escolas;*

12. *Buscar financiamento dos órgãos públicos nas três esferas de governo para potencializar as práticas sociais dos pomeranos;*
13. *Ampliar os estudos etnográficos dos pomeranos no ES, apoiando para que os resultados contribuam no fortalecimento da cultura pomerana;*
14. *Oferecer curso de língua pomerana por meio da contratação de profissionais qualificados;*
15. *Fortalecer o registro, a promoção e execução do Inventário Nacional da Diversidade Linguística conforme normas previstas no Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010 e do Inventário Nacional de Referências Culturais;*
16. *Valorizar e incentivar as práticas da medicina popular;*
17. *Introduzir o componente curricular e a prática do agroturismo em ambientes escolares;*
18. *Favorecer a permanência e qualidade de vida dos pomeranos no campo com sua cultura, língua e tradição;*
19. *Criar um Centro de Memória do Povo Pomerano;*
20. *Revitalizar os museus de imigração pomerana;*
21. *Promover e acompanhar a publicação/registro de narrativas, memórias, o modo de vida e a arte pomerana;*
22. *Garantir condições para o etnodesenvolvimento, especialmente nas atividades que gerem renda e melhorem a qualidade de vida do Povo Pomerano, respeitando as especificidades culturais, políticos e ambientais;*
23. *Articular estratégias e ações de formação para o povo/lideranças do campo;*
24. *Solicitar dos órgãos de preservação de patrimônio edificado, apoio para catalogar, fotografar e preservar as 'casas pomeranas' através de uma lei de Promoção e Revitalização com incentivo fiscal para as reformas em parceria com os proprietários.*
25. *Promover acesso a novas tecnologias agrícolas como forma de atrair os jovens para o trabalho no campo;*
26. *Oferecer assistência jurídica para criação e legalização de Associações;*
27. *Definir políticas públicas e incentivar pesquisas para preservação dos mananciais;*
28. *Intensificar, divulgaros produtos orgânicos e simplificar o processo de certificação;*
29. *Fortalecer e delinear políticas públicas que respeitem e valorizem no plano real os direitos já assegurados em lei;*
30. *Lutar para que o governo brasileiro reconheça o povo pomerano como sujeitos de direitos da Convenção 169 da OIT, por meio de*

*implementação de políticas de reconhecimento por meio dos diferentes instrumentos presentes nesta convenção Internacional do Trabalho e na Convenção da Biodiversidade (CDB) e do Protocolo de Nagóia.*

31. *Garantir o devido respeito ao direito de consulta normatizado pela Convenção 169, art. 6º, todas as vezes que forem previstas medidas legislativas e administrativas que dizem respeito aos povos e comunidades tradicionais, assim*
32. *como, diante de quaisquer empreendimentos executados em nossos territórios, sejam estes contínuos ou descontínuos. Ainda sobre a Convenção 169, garantir a participação dos benefícios econômicos gerados pelos grandes projetos de desenvolvimento que incidam diretamente sob nossos territórios. Concebemos por território toda área que de alguma forma é utilizada e ocupada para a reprodução social e cultural das comunidades tradicionais (Inciso II, do art. 3º do Decreto nº 6.040/2007). São também áreas fundamentais para a prática de nossa ancestralidade constituindo-se, dessa maneira, nossa identidade.*
33. *Exigir do Estado brasileiro a efetivação dos nossos direitos humanos e políticas públicas, tais como: promoção de uma política de comunicação eficiente e adequada às comunidades e povos tradicionais; educação diferenciada que atenda às realidades culturais, sociais e às particularidades de cada grupo social (Lei 10.639 e Lei 11.645); direito à saúde, educação, saneamento básico, meio ambiente, energia verdadeiramente limpa e sustentável; nacionalização das bacias hidrográficas; soberania alimentar; aperfeiçoamento dos instrumentos de efetivação das políticas públicas.*
34. *Assegurar a representação do povo pomerano no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 8.750/2016 – CNPCT) e nos Conselhos Estaduais de Educação e/ou Cultura;*
35. *Desburocratizar os editais de financiamento de projetos para que os povos tradicionais possam participar sem intermediários;*
36. *Apoiar as ações dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais;*

### ***Das conquistas na caminhada:***

*Nos últimos 30 anos, o movimento de Identidade Pomerana vem se fortalecendo com parcerias nacionais, internacionais, municipais e intersetoriais. Valorizamos os espaços construídos nas relações de parcerias interculturais que fortaleceram os processos de registros da memória, da oralidade, das tradições e das práticas educativas, que nos levaram a uma condição de sujeito produtores do conhecimento sobre quem somos e do futuro que desejamos.*

*Dentre as parcerias podemos citar; Instituições de Pesquisa e Ensino Superior no ES (Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto Federal do Espírito Santo), nacionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Rio Grande, Universidade de Brasília, Universidade Federal Fluminense e Instituto Federal de Rondônia) e internacionais (Justus-Liebig Universität Giessen e Europa Universität Viadrina Frankfurt Oder na Alemanha).*

*Como camponeses, praticamos a agricultura familiar, com destaque para a produção orgânica que abastece as cidades e a grande Vitória, da produção de café, da produção de banana, fruticultura, derivados da avicultura, entre outros.*

*Na Educação, destacamos a produção de materiais didáticos, filmes e documentários, livros bilíngues, dissertações, teses e espaços de memória;*

*No Turismo destacamos a criação do 'Caminho do Campo' e outras iniciativas locais, que dão continuidade a políticas implementadas em gestões anteriores;*

*Com a força de ancestralidade e resistência, o Povo Tradicional Povo do Espírito Santo, reafirmamos o compromisso permanente de lutar pela manutenção e permanência e salvaguarda das nossas tradições e de nossos territórios.*

*O Povo Tradicional Pomerano reafirma suas resistências e lutas por direitos sociais coletivos com promoção da igualdade entre gêneros, da igualdade etnoracial, contra todo tipo de preconceito em favor de política pública de inclusão nas comemorações dos 160 anos de Presença Pomerana no Estado do Espírito Santo.”*

Assinaram esta carta, além de todos os participantes do II Pommer – BR: Associação das Culturas Germânicas do Estado do Espírito Santo (ACAGES); Associação Pomerana de Vila Pavão (APOVIP); Associação Pomerana de Pancas (APOP); Associação das Mulheres Trabalhadoras Familiares de Alto Santa Maria e Entorno – As Mães da Terra; Membros Pomeranos do Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT).

## TEXTO IX

# A OCUPAÇÃO DE RONDÔNIA E SEUS IMPACTOS NA CULTURA E SAÚDE DO POVO PAITER SURUÍ

*Nauama Dias Suruí*  
*Chicoepab Suruí Dias*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

### **Introdução**

A história das colonizações possui forte semelhança, acompanham ciclos econômicos, e impõe grandes transformações no cenário em que acontece, tornando-os cada vez menos naturais. Essa intensa ruptura prevalece sobre as novas terras e seus nativos. O mesmo ocorreu no estado de Rondônia, os povos indígenas assistiram assustados a chegada de inúmeros colonos, abertura de rodovias e construção de torres de comunicação acarretando inúmeros problemas ambientais e sociais (SANTILLI, 1987).

É esse processo de (re)ocupação de Rondônia que o presente texto procura retratar através de uma pesquisa bibliográfica que buscou-se unir a história da colonização de Rondônia à visão do povo indígena Paiter Suruí sobre esse acontecimento.

Para melhor compreensão, o primeiro tópico relata a vida dos Paiter Suruí antes do contato, sua organização, crenças e ritos. Posteriormente traz-se a história da colonização dos Paiter Suruí. O texto enfatiza também as práticas tradicionais relacionadas à saúde e o uso de plantas medicinais e rituais de cura entre o povo. Após, será feito um balanço das mudanças ocorridas na forma de vida dos Paiter após o avanço da colonização. Com essa análise busca conscientizar sobre as questões indígenas, divulgar e registrar seus conhecimentos e saberes para as futuras gerações.

### **Paiter, nós mesmos**

Paiter, nós mesmos, é assim que se autodenominam, são falantes do tronco linguístico Tupi Mondé e segundo histórias transmitidas oralmente por gerações, eles migraram da região de Cuiabá atual capital de Mato Grosso para o atual estado de Rondônia fugindo dos *yarah ey* (termo utilizado para designar os não indígenas), possivelmente missionários jesuítas que chegavam

à região (PUCCI, 2009). Ibá Suruí, um ancião do povo, relata que viviam distante, vieram do leste fugindo dos *yarah ey*. “Nossa origem é onde o sol nasce, depois seguimos na direção onde o sol põe. Assim conseguimos chegar aqui” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 31).

O povo Paiter era um grupo numeroso, antes do contato com os não indígenas, viviam na floresta, em grandes malocas com as portas voltadas para o sol, havia um grande pátio para a socialização, e várias malocas pequenas utilizadas para reclusão que era feita após o parto, durante o luto, menstruação ou iniciação à pajelança. No interior das malocas não havia muitos objetos, além das redes, painéis de barro, esteiras e cestos de palha, não guardavam muitos alimentos, o estoque era para no máximo três dias, geralmente caças, peixes e beijos, que defumavam nas lareiras e algumas frutas (SURUI, 2015).

O ambiente era alegre e afetuoso, todos compartilhavam os alimentos e comiam juntos quando dava vontade, sem hora marcada. Não havia uma rígida rotina, mas geralmente acordavam cedo, e iam banhar-se no rio, após, comiam o que tinha armazenado e iam para as roças para renovar se estoque, colhiam também, banana e mamão pelo caminho, geralmente em grupos, não gostam de estar sós, pois temem o espírito da floresta. As mulheres eram responsáveis pela colheita de cará, mandioca e batata doce enquanto os homens se encarregavam do plantio e caça (MINDLIN, 1985).

As caçadas duravam horas, às vezes dias na mata, não se levava comida, a não ser alguns beijos, não poderiam carregar nenhum peso e deveriam ter resistência, no retorno os caçadores eram recebidos com alegria, traziam a caça e a distribuíam entre a comunidade, as de melhor qualidade eram tatu e queixada. As crianças aprendiam com os adultos nas atividades cotidianas, imitando e aprendendo, os mais velhos transmitiam seus conhecimentos através da oralidade, contavam as histórias e cantava o canto do povo, todos gostavam de pescar, e assim faziam a qualquer momento, com arco e flecha ou timbó, uma espécie de cipó venenoso que torciam e batiam na água em riachos represados por tronco, a água escurecia e os peixes que ali estavam morriam, e eram recolhidos pela comunidade, a única preocupação era essa, buscar comida (PAPPIANI; LACERDA, 2016).

Os Paiter tiravam da floresta tudo o que precisavam, as casas eram construídas de palha, as flechas eram de taquara, tinta de jenipapo e pelo de porco do mato, para colares pulseiras e anéis, utilizavam-se coquinhos de tucumã, casco de tatu, plumas de arara para os cocares. Todos faziam viagens mata adentro em busca desses objetos e alimentos, mel, castanhas, cacau e outros inúmeros frutos que a floresta oferecia (MINDLIN, 1985).

Os Paiter eram alegres e festivos, duas importantes festas eram o Mapimái, festa para celebrar a colheita e a criação do mundo e o *Hô-êi-ê-tê*, festa convocada para cura e prevenção de doenças. Eram confeccionados

muitos enfeites, colares, flechas, e panelas de barro, esses artefatos estavam presentes no cotidiano dos Paiter e nas festas intensificavam ainda mais. O casamento entre os Paiter dava-se preferencialmente da menina com seu tio ou primos maternos, os tios paternos são considerados pai, assim também são chamados de *bah* (pai), e os primos paternos são considerados irmão, por isso não podem se casar (DIAS, 2015).

Em relação às questões de gênero, Mindlin (1985) observa que apesar de não haver rituais proibidos para mulheres, havia até mesmo mulheres pajé, segundo a história, o primeiro pajé foi mulher, no entanto não havia mulheres na liderança e nem participavam das decisões, alegavam que tendo filhos, não lhes sobravam tempo nem disposição para outras tarefas.

Entre os Paiter a liderança era transmitida de pai para filho. Se alguém desrespeitasse as regras da comunidade, como roubar coisas do outro, os responsáveis pela punição era a própria família, principalmente os pais. As lideranças da aldeia não eram consideradas mais importantes que a comunidade, todos deveriam ter humildade, comiam junto às caças e bebiam a chicha como afirma o ancião Ghatag Suruí. “Todos gostavam do líder por sua bondade e generosidade, isso eu vi enquanto crescia a forma de vida do povo Paiter, isso antes da chegada do homem branco” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 66).

## **A chegada dos colonizadores ao território dos Paiter Suruí**

Os primeiros registros da chegada dos *Yarah ey* nas regiões habitadas pelos Paiter ocorreu no século XVIII devido à construção do forte príncipe da beira as margens do Rio Guaporé, atual cidade de Costa Marques, impulsionados pela busca ao ouro que se expandiu de Minas Gerais pelo Centro Oeste chegando ao estado, ocasionando a formação de vilas. Posteriormente no século XIX, começaram a se firmar as fronteiras entre Brasil e países vizinhos, essas divisões de terras foram feitas sem levar em consideração o ecossistema e os povos originários que nelas habitavam. Isso ocorreu principalmente entre as fronteiras Brasil – Bolívia no antigo Território Federal do Guaporé posterior Território e estado de Rondônia. “Essas fronteiras foram firmadas sem considerarem os ecossistemas e os povos originários que já viviam nesses lugares. Rios, montanhas, florestas, aldeias, povos indígenas foram divididos entre os países como se fossem coisas, sem espírito, sem alma” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 241).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI, visando dar assistência e integrar os povos indígenas, pois em todo país se expandia a fronteira agrícola gerando conflito devido à ocupação dos territórios dos povos originários. Em 1918 esse órgão foi chamado de Sistema de Proteção ao Índio – SPI que pregava respeito às

terras e culturas indígenas, no entanto expropriava populações inteiras de suas terras para liberar espaço para a colonização, e empreendimento interferindo grandemente na cultura desses povos (PAPPIANI; LACERDA, 2016).

No início do século XX com advento do automóvel, o número de fábricas aumentou, em paralelo ocorria à primeira guerra mundial, com isso os *yarah ey* precisavam de muita borracha, o que impulsionou o primeiro ciclo de exploração da borracha na Amazônia, nessa época extensas áreas foram ocupadas e os indígenas escravizados ou expulsos ou exterminados. Nesse período aconteceu uma grande migração de trabalhadores para os seringais vindos principalmente do Nordeste, fugindo da seca e desemprego (PAPPIANI; LACERDA, 2016).

Barata (1973, p. 320) afirma que por mais que a que parecesse que esta região estivesse isolada do resto do mundo, tudo o que nela acontecia estava intimamente ligado ao restante do país e aos acontecimentos internacionais, a extração do látex para a produção da borracha se dá no exato momento de transformações na indústria e na ciência, a Revolução Industrial, produção em massa e o Fordismo com o desenvolvimento da indústria automobilística tornando se cada vez mais crescente a demanda por este produto.

O período anteriormente mencionado foi marcado por conflitos e mortes na região do atual estado de Rondônia, a construção da estrada de ferro Madeira Mamoré agravou ainda mais a situação, houve uma enorme destruição do meio ambiente, doença e mortes. Neste período foram instaladas as linhas Telegráficas de Rondon, que ligava as regiões Sul e Sudeste ao Norte do país, fazendo aumentar ainda mais o fluxo de migrantes na região, Anine Suruí rememora esse fato em sua narrativa. “Passava uma linha, um fio até Porto velho e Manaus, essa linha passava dentro do nosso território, foi quando começamos a perseguir os brancos e a matar, porque eles não deixavam as ferramentas em casa, eles carregavam com eles, nós queríamos tomar o facão e o machado” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 64).

Na década de 1950 os Paiter passaram a enfrentar um novo problema, os garimpos, a mineração atraiu um grande fluxo de migrantes para a região. Com a descoberta e extração da cassiterita Rondônia era responsável por 90% da produção nacional desse minério (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015, p. 500). Nesse período foram publicadas diversas matérias relatando conflitos entre os Paiter e o *yaraey* que chegavam à região, no entanto na maioria das vezes as reportagens mostravam apenas a visão dos colonizadores sobre o ocorrido, enquanto os massacres sofridos pelos indígenas eram silenciados.

Em 1960 outro fator impulsionou a expansão da colonização na região, a abertura da rodovia BR 364, que mudou completamente a forma de transporte que até então se dava através de ferrovias e por vias fluviais, com isso

também houve uma dispersão da população para entorno da rodovia, já que antes ficavam concentradas nas mesorregiões Madeira-Guaporé (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015, p. 503).

A década de 60 sem dúvida foi um marco na história da ocupação de Rondônia e da Amazônia como um todo, mas especificamente a partir de 1964 com a ditadura militar. Lafer, (1975, p. 30) afirma que sem dúvida a ditadura militar e o governo de JK foi um marco no que diz respeito à intervenção do Estado no processo de ocupação da Amazônia, para isso foi criado a Superintendência do Plano de Valorização econômica da Amazônia, (SPVEA) com uma série de medidas entre elas abertura de rodovias como Brasília – Acre e Brasília – Belém.

O Governo partia de dois pressupostos para a colonização da Amazônia, primeiro consideravam que a região era um vazio demográfico que precisaria ser ocupado, segundo, afirmavam que nela havia um enorme potencial econômico a ser explorado.

[...] a oeste o simples domínio, o Brasil marginal, inexplorado em sua maior parte, desvitalizado pela falta de gente e de energia criadora, e o qual nos cumpre incorporar à nação, integrando-o na comunidade nacional e valorizando a sua grande expressão física hoje ainda quase completamente passiva (SILVA, 1955, p. 43).

Partindo dessas primícias deu-se início a “Operação Amazônia” que usava palavras de ordens como, integrar para não integrar e, uma terra sem homem para homens sem-terra, essas ações eram coordenadas pela Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia SPVEA e posteriormente pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. A floresta era vista como deserto verde e sua ocupação além de uma questão de soberania nacional era uma estratégia para amenizar os conflitos por terra que aumentavam no Sul e Sudeste do país devido à industrialização e mecanização da agricultura, além da formação de latifúndios. A partir de então surge movimentos pela reforma agrária causando forte pressão ao governo, logo a solução encontrada foi mandar os homens sem terras para uma “terra sem homens” (PAPPIANI; LACERDA, 2016). Durante a “Operação Amazônia”, foram cometidas inúmeras atrocidade contra os povos indígenas. O relatório Figueiredo, contém sete mil páginas sobre as torturas contra indígenas, desde crianças a mulheres e idosos, das mais terríveis formas, incluído tortura em tronco, mutilação e fuzilamento.

Como parte da estratégia de “desenvolvimento” na Amazônia, foram criados os Programa de Integração Nacional (PIN) e o Programa de Redistribuição de Terra e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA). O PIN defendia que as estratégias para o desenvolvimento

integrassem igualmente todo país, não deixando a Amazônia à margem deste processo, só assim poderiam fortalecer a competitividade nacional, o primeiro passo para essa integração era a construção de rodovias como a Transamazônica, além disso, reservava faixas de terra para a colonização. O PROTERRA por sua vez visava facilitar o acesso à terra, melhorar as condições de vida dos trabalhadores e fomentar a agroindústria na Amazônia Brasileira, todas ações acima mencionadas são viabilizadas pelo I Plano Nacional de Desenvolvimento (IPND) e pela grande oferta de terras determinadas por lei, um decreto destinava cerca de 70% da Amazônia a ações de integração e colonização, neste período era o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) quem promovia os assentamentos (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015, p. 502).

Além das ações do Estado, algumas empresas privadas também disputavam as terras, geralmente de forma ilegal invadindo terras indígenas já delimitadas e aliciando colonos. Esse foi um tempo de intensos conflitos e mortes entre os Paiter Suruí e outros povos indígenas da região. Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI em substituição ao SPI que sofria graves denúncias de corrupção e desvios de dinheiro, os funcionários da FUNAI faziam voos pela região para identificar localização das aldeias, devido às inúmeras mortes noticiadas, assim, fazia-se pressão por uma pacificação. Em 1969 foi criado o parque Aripuanã que serviria para abrigar os povos indígenas que seriam contatados, tentando evitar que fossem dizimados por colonos, fazendeiros e garimpeiros (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 244).

O ano de 1969 marcou definitivamente a vida dos Paiter Suruí, foi quando ocorreu o contato oficial deste povo com a frente de atração da FUNAI, frente esta, comandada pelo sertanista Francisco Meireles e o filho Apoena Meireles. O acampamento da FUNAI onde ocorreu esse fato recebeu o nome de Sete de Setembro, este nome também foi dado à terra indígena posteriormente demarcada, o nome fazia alusão ao período em político em que o país atravessava, onde o nacionalismo e o militarismo imperavam.

Em 1970 Rondônia passou por transformações que reconfiguraram sua estrutura, com a rodovia vieram os Projetos Integrados de Colonização (PIC). Os PICs eram destinados a pessoas de baixa renda, principalmente agricultores sem-terra e com maiores forças de trabalho, o INCRA era responsável por selecionar os beneficiados, marcar suas parcelas de terra, oferecer as infraestruturas, assistência à saúde educação e os títulos definitivos da terra. De 1970 a 1975 foram implantados Cinco PICs, sendo eles, PIC Ouro Preto, Sidney Girão, Ji-Paraná, Paulo Assis Ribeiro, Pe. Adolpho Rohl, ao total foram 7.695 famílias assentadas. (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015). De acordo com Mindlin (1985) o PIC Ji-Paraná tomou metade da área do parque Aripuanã onde viviam os Paiter.

Com esses programas houve um aumento nas taxas de crescimento populacional do estado, segundo dados do IBGE a população de Rondônia em 1960 era de 70.783 habitantes, esse número subiu para 111.064 em 1970. Também foram criados os Programas de Assentamentos Dirigidos (PAD), este, diferente dos PICs, eram destinados a agricultores mais capacitados profissionalmente, com maiores experiências em crédito bancário e que já possuía algum recurso financeiro, nesse caso o INCRA só se responsabilizava pela escolha dos lotes e infraestrutura básica isentando se de assistências técnicas e outros serviços básicos como saúde e educação (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015, p. 503, 504).

Outra característica do PAD era a quantidade de terra oferecida, cada família recebia uma parcela de terra bem maior, chegando a 200 ha. Neste período cerca de 10,5% do estado de Rondônia era ocupado com assentamentos, assim a taxa de crescimento populacional chegou às 16% ao ano, ficando acima da média da região Norte com 4,84% e do Brasil com 2,48%. A maioria desse contingente de migrantes concentrava se no campo (FONSECA; RABELLO *apud* CASTROS; CAMPOS, 2015, p. 504).

Enquanto isso os Paiter Suruí se aproximam cada vez mais do acampamento da FUNAI, até mesmo os mais dispersos se achegavam, é também neste período que começam a fazer o uso das vestimentas (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 245). No ano seguinte (1971) os jornais já começavam a noticiar os resultados do contato cada vez mais intenso entre o povo Paiter Suruí e os *yarah ey*. Fome e doenças dizimaram a população, epidemias como Sarampo, Tuberculose e a desnutrição atingiram população. Segundo o jornal Brasil de 22/11/72 a FUNAI autorizou mais de oito empresas a extrair minério dentro da área indígena agravando ainda mais a situação. Por causa das epidemias e temendo a morte os Paiter Suruí se mudaram de vez para o posto da FUNAI em busca de alimentos e remédio, nesse período muitas lideranças e importantes e pajés haviam morrido deixando a comunidade desestruturada, todos sem exceção relatavam perda de algum ente querido nesse período (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 245).

Em 1974 foi criado o município de Cacoal no epicentro do território tradicional dos Paiter Suruí, assim a floresta e todas as fontes de sobrevivência dos Suruí foram desaparecendo, como mostra a fala de Natim Suruí, “*a parte da floresta onde tinha ponto da pesca, mel, caça frutas, foi tudo reduzido*” (BAVARESCO, 2011, p. 13).

Nesse período muitos Paiter Suruí andavam pelas estradas pedindo comida e roupas aos *yaraey*, estavam desorientados, pois os mais velhos e as lideranças haviam morrido como exemplo do guerreiro oreia, jovem indígena assassinado por colonos, esse fato abalou muito o povo emocionalmente, mas ao mesmo tempo despertou um sentimento de revolta motivando ações de



## Tradições de conhecimento e práticas de cura entre os Paiter Suruí

Como mencionado anteriormente, um dos fatores que forçaram a aproximação entre os Paiter Suruí e os *yaraey* foram as doenças, “doenças de branco” que dizimaram a população. Gripe, Sarampo, Tuberculose, uma série de males até então por eles desconhecidos. O povo Paiter Suruí não diferente de outras comunidades indígenas possui um vasto conhecimento sobre a utilização da floresta para fins medicinais, mas como tratar uma doença desconhecida?

Antes do contato com os *yaraeya* questão da saúde era bem diferente, o povo vivia com saúde utilizando-se de rituais e práticas de cura.

No Passado vivíamos com muita tranquilidade, sem preocupação com a saúde. Nós conseguíamos manter nossa saúde com a pajelança, com a espiritualidade, quem mantinha nossa saúde era o pajé, usando os espíritos dos rios, do céu, do mato. O pajé mantinha a população Suruí com Saúde, ao mesmo tempo conhecíamos as raízes para remédio, no mato não era qualquer árvore (BAVARESCO, 2011, p. 12).

Sempre quando questionados sobre a vida anterior ao contato, os Suruí enfatizam a questão da saúde, relatam que a vida era muito boa, viviam bem e com muita saúde, a alimentação era saudável extraída da floresta, havia muitas frutas, chicha, bebida típica Paiter, batata doce, milho, mandioca e muita caça, não havia doenças, ele afirma que doenças como Tuberculose, Gripe, Malária eram desconhecidas (PAPPIANI; LACERDA, 2016).

Se as doenças citadas anteriormente não faziam parte da rotina dos Paiter, que males os acometia e o que as ocasionava? Observando a tabela 1 referente às plantas medicinais utilizadas pelos Paiter, observa-se que as doenças presentes eram em sua maioria males intestinais, ferimentos causados por longas caminhadas na floresta, acidentes ofídicos e problemas na pele. Acreditava-se que alguns males também poderiam ser provenientes de espíritos, nesse caso era de responsabilidade do pajé realizar os rituais de cura para afugentar os espíritos e devolver a saúde (MINDLIN, 1985, p. 88).

Alexandre Suruí (2015), um jovem indígena Paiter Suruí fez um sucinto estudo sobre os conhecimentos das plantas medicinais utilizadas por seu povo. Ele relata a que essas plantas são de grande importância para a comunidade, há todo um processo para a utilização destas plantas, envolvendo rituais e espiritualidade, como exemplo a prática de arrancar a planta, tirar-lhe as folhas para fazer o remédio e plantar o caule novamente, segundo a crença isso serviria para saber se o doente seria curado, se a planta nascesse novamente haveria cura, caso contrário o doente não resistiria.

As arvores e cipós cuja casca e/ou folhas eram extraídas deveria ser tratada com respeito para que não morresse, era raspado com cuidado em um

lugar específico para não causar dano à planta. A tabela a seguir foi elaborada a partir da pesquisa *in loco* realizada por Alexandre Suruí (2015, p. 23-27) já mencionado anteriormente, contendo dez das plantas medicinais atualmente mais utilizadas pelo povo Paiter:

**Tabela 1 – Plantas medicinais do povo Paiter**

Nome	Indicação	Forma de uso
GÃPIKÁREY-A	Usado em fraturas	Colhe um pouco do cupim presente na casca, molha com água e fazer barro passa no lugar.
MATXAHK	Ferimentos, conjuntivite e males intestinais	É raspada a casca, mistura com água, também é exprimida a casca raspada molhada em cima do ferimento
GAB-EYPAGAH	Diarreia ou dor na barriga	É raspada, mistura com água e ingerida
MOKOP	Anestésico utilizado para picada de cobra e inseto	Arranca-se o miolo da folha e espreme em cima da picada de cobra e inseto
MORATAPOH	Males intestinais	Retira a casca e coloca de molho por vários dias, depois tomar banho várias vezes e também ingerir
GEROXAKUP-EYPAGAH	Corte ou machucado	É raspado e molhado, depois espreme em cima do ferimento
GONYÕ	Inflamação da boca	É retirada a casca e quando aparece leite é raspada com a unha do dedão da mão e coloca na inflamação
SÃY	Dor de dente	Morde várias as vezes até ficar dormente, serve como anestesia.
PEXOEYPABEWAHR	Males intestinais	É raspado a casca e coloca em molho. Tem que estar sempre perto do fogo, deve beber e tomar banho
PAXAMEHKORAH	Dor de cabeça	Amassar a planta e cheirar

Fonte: TCC (Alexandre Suruí, 2015, p. 20-28).

O povo Paiter, além de tratar as doenças com as plantas medicinais, também possuía formas de prevenção para as mesmas, que incluía rigorosas dietas alimentares e reclusão. Há animais que não se pode comer da carne, como capivara e coati. As reclusões eram feitas por diferentes motivos, luto, parto, iniciação a pajelança e primeira menstruação. Para os Paiter o contato com o sangue não faz bem a saúde, deixa o organismo enfraquecido, por isso quando menstruada a mulher ficava em reclusão, e banhava se no rio, sozinha.

Durante a gravidez a mulher não comia amendoim, considerado abortivo para os Paiter, no entanto deveria comer muita castanha e milho para a criança nascer forte, quando o neném nascia, a mãe não podia não comer carne, mel, amendoim e milho, pois esses alimentos poderiam fazer mal ao bebê ao ser amamentado. Essa dieta seguia até quando a criança começa a andar, e ficar forte, mas não era apenas as mulheres que possuíam restrições, os homens

com neném novo não poderiam ir a roça, fazer derrubada nem plantar. Todas as dietas e proibições mencionadas foram descritas por Mindlin (1985, p. 66).

Os conhecimentos sobre as plantas eram transmitidos oralmente de pai para filho, nos casos mais graves era chamado o *wãwã* (Pajé), pois ele dedicava sua vida completamente em aprender e aprimoras seus saberes para cura, estes também contavam com a ajuda dos bons espíritos durante os rituais de cura. O mais importante ritual de cura era o *Hô-êi-ê-te*, considerado uma festa devida sua grandiosidade, a antropóloga Betty Mindlin (1985, p. 61) teve a oportunidade de assistir a última desta festa, em um período turbulento de pós contato, Betty conta que esta festa sagrada era realizada para a cura e prevenção de doenças, os espíritos vinham da floresta para a cerimônia que duravam cinco dias e noites.

O Pajé comandava a festa, puxando o canto com seu bastão de taquara enfeitado com plumas vermelhas o “*naraí*”. Ao som do canto a dança era realizada em duas rodas, em uma ficavam o pajé, alguns homens que seguravam taquaras enormes com palhas nas pontas onde eram incorporados os espíritos e casais que dançavam abraçados, a outra roda era a dos que tocavam as flautas. As crianças menores não participavam da festa, pois não suportariam a presença sobrenatural. Eram invocados *Goanei*, espíritos das águas e *Goarei*, espíritos do céu, que desciam sobre a aldeia trazendo cantos e histórias, cantados e contadas pelo pajé, o intermediador.

Um desses cantos foram registrados por Betty Mindlin (2007, p. 200, 2004) que fala sobre um *Goarei*, chamado *Gaobub* um pássaro com poder de cura, o canto era assim:

*Inamaie, pereie catete oiá.  
Etigápangati, patchudei, pekubei  
Maetáiamângoioibieipangati  
Katina, katiná, ongoiomé, oibinaongoiomé*

*Inamaie, pereie, catete, oiá  
Pangatimawetáiemangoioibiei  
Katinaongoiomé  
Inamaie, pereie catete oiá  
Etigáamerehabaté  
Merehoikalaba  
Katinaongoiomé, katinaongoiomé...*

“Cheguei com muito poder e força.  
Sou um pedaço do céu  
Voo longe nos céus,  
Eu mesmo pareço o céu, pareço o céu.

Cheguei com força  
 Voo longe nos céus, e quando chego.  
 Curo os que estão doentes,  
 Voltando ao céu outra vez  
 Lá, quase viro outro ser, lá longe.

Cheguei com poder  
 Havia gente me esperando, doente.  
 E me avisaram  
 Então corri para cá”  
 (MINDLIN, 2007, p. 200, 2004).

Eram dias e noites de músicas vindas de outro mundo. Durante a festa o pajé abençoava a população entregando a elas uma pedra que serviria de proteção contra as doenças, no último dia da festa ele soprava os doentes enquanto todos assoviavam em roda uma música de outros mundos, enquanto os espíritos retornavam para suas casas (MINDLIN, 1985 p. 62).

### **Agora Suruí: mudanças pós-contato**

O contato com os *yaraey* provocou intensas mudanças na vida dos Paiter, agora denominados Suruí pela FUNAI. Mindlin (1985) afirma que basta olhar para a forma que fazem os artesanatos, para perceber essa mudança, não há mais prazer em fabricá-los lentamente, sem pressa, cuidando de cada detalhe, hoje eles possuem valor monetário, precisam de fabricar cada vez em quantidades maiores. Há muito desejo pelo dinheiro, e por mais variados utensílios, roupas, e até chuteiras de futebol.

Além das roupas é necessária à munição, a maioria não utiliza mais o arco e flechas em suas caças, para a pesca anzóis, para as redes cordas industrializadas deram lugar ao fiar de algodão. Bicicletas, motos, enfim, com tamanha proximidade (forçada) com a cidade, perda da maior parte de seu território é impossível imaginar que continuariam mantendo à risca suas tradições e cultura.

Para financiar esse consumo, atualmente, cada família utiliza de meios diferentes, não há mais coletividade, alguns vendem madeira, outros fazem roça, alguns coletam castanha e assim vão sobrevivendo. A renda dos Paiter Suruí atualmente é proveniente em sua maior parte da agricultura, extração da madeira, arrendamento de terras e programas sociais como a Bolsa Família. Essa nova forma de organização gera desigualdade, causando inclusive conflitos internos, as roças não são mais coletivas, cada um só pode usufruir de sua própria colheita, e o excedente é vendido, não há mais tempo para a

socialização, agora são horas de trabalho árduo para conseguir produzir para a comercialização (DIAS, 2015).

Em relação à saúde, atualmente não se realiza mais o *Hô-êi-ê-te*, nem há mais pajés, com a chegada das igrejas nas aldeias as realizações das práticas culturais deram lugar ao medo do castigo de *Palob* (ser criador, Deus).

Hoje não temos Pajé na nossa aldeia por motivo da chegada da igreja, o Pastor proibiu, deu medo a ele dizendo que esse trabalho do Pajé é do DIABO, não é pertencente a DEUS, isso não leva as pessoas ao CÉU, isso pode levar ao inferno, e deu medo (SURUÍ, 2015, p. 20).

Atualmente sobraram apenas alguns resquícios da medicina tradicional Paiter Suruí que deve-se a utilização de algumas plantas medicinais, não em sua totalidade como no passado. Os mais velhos que são detentores do conhecimento são os que fazem maior uso, em contrapartida os jovens não se interessam por essa prática, utilizando em sua maioria os “remédios de farmácia” e não aprenderam com a experiência dos mais velhos (SURUÍ, 2015, p. 21).

## Considerações

No decorrer deste texto, podemos observar o quanto à natureza e os povos indígenas que nela habitavam foram ignorados no processo de ocupação do estado de Rondônia. Para aliviar as pressões por terra no Sul e Sudeste do país, o governo enviou os homens sem-terra para uma terra supostamente sem homens, mas que, no entanto era habitada ancestralmente por milhares de pessoas que dependiam unicamente da floresta para a sobrevivência. Essa atitude amenizou um problema e causou infinitos outros, os povos indígenas foram massacrados, sofreram e tiveram que se adaptar a nova realidade para sobreviver, foram assolados por doenças desconhecidas que fugiam do alcance de seus rituais de cura e suas plantas medicinais.

Hoje com a terra demarcada e o fim dos conflitos com os colonos, os Paiter Suruí tentam se reerguer sobre a sombra do passado, mas agora precisam lutar pela sobrevivência trabalhando na agricultura, fazendo artesanatos em larga escala para a comercialização, não há mais possibilidade de viver na plenitude de sua cultura, as plantas medicinais e a medicina tradicional pouco são utilizadas, mediante as novas doenças adquiridas não sobram alternativas a não ser a vacina e os remédios alopáticos.

É preciso que o Estado e a comunidade deem mais atenção a causa indígena, apoiando suas lutas e compreendendo seus desafios, pois, ainda hoje há ameaças ao seu território, como usinas hidrelétricas, e invasão por madeireiros e garimpeiros.

## REFERÊNCIAS

- BARATA, Manuel. **Formação histórica do Pará**. Belém: UFPA, 1973.
- BAVARESCO, Andréia *et al* (org.). **Pamine: o renascer da floresta**. Brasília: Supernova Design, 2011.
- CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio (org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.
- DIAS, Chicoepab Suruí. **Recriando a floresta: a experiência Paiter Suruí**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.
- LAFER, Celso. **O planejamento no Brasil: observações sobre o Plano de Metas (1956-1961)**. In: MINDLIN, B. (org.). **Planejamento no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 29-50.
- MINDLIN, Betty. **Nós Paiter: os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- MINDLIN, Betty. **Vozes da origem**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- PAPPIANI, Angela; LACERDA, Inimá (org.). **Histórias do começo e do fim do mundo: o contato do povo Paiter Suruí**. São Paulo: Okore, 2016.
- PUCCI, M. **A arte oral Paiter Suruí de Rondônia**. 2009. 357p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.
- SANTILLI, Marcos. **Are**. São Paulo: Sver & Boccato, 1987.
- SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- SURUI, Alexandre. **Plantas medicinais do povo Paiter Suruí: Sabedoria tradicional na aldeia Gabgir**. 2015. 29f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em educação básica Intercultural, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

# TEXTO X

## RECRUTAMENTO MILITAR INDÍGENA NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS

*Jaiane da Silva Albuquerque Nunes*

---

### **Palavras iniciais...**

Desde o início da colonização, os povos indígenas participaram de conflitos armados, contra não índios ou até mesmo contra outros povos indígenas. Essa participação ocorria por duas maneiras: de forma obrigatória, através dos recrutamentos forçados, o qual eram utilizados tanto para abastecer a força policial e corporações municipais ou provinciais, como também para servir ao Exército; e movidos por motivações próprias, por meio de alianças com não índios e com outros grupos indígenas, em defesa dos seus interesses e necessidades.

Foi ampla a participação desses povos ao longo de nossa história, como das suas atuações e motivações para tal participação. Além disso, o recrutamento deles era disputado em muitos momentos, já que sua força bélica era reconhecida e requisitada por ambos os lados das tropas nas disputas. Era disputado também pelas autoridades responsáveis pelo recrutamento nos aldeamentos, em que seu apoio chegava a ser crucial para a vitória, em alguns casos.

Entretanto, mesmo sendo uma temática rica e de muita importância para os estudos sobre a atuação desses povos ao longo da história brasileira, ainda é um tema com poucos trabalhos realizados, principalmente se tratando da Província de Alagoas. Nesse sentido, há uma lacuna historiográfica em Alagoas sobre a atuação dos povos indígenas durante o século XIX. Assim, há necessidade de mais pesquisas nesse sentido, que possam contribuir com as pesquisas já realizadas e com a história da participação desses povos para a construção do Estado nacional brasileiro.

Nessa pesquisa, buscamos analisar o recrutamento militar indígena na Província de Alagoas ao longo do século XIX, examinando a legislação indígena que trata do recrutamento e os responsáveis por ele. Para esse fim, utilizamos bibliografias referentes a temática, além de documentação do período estudado, como ofícios e correspondências.

## Legislação indigenista

A partir do período colonial, os povos indígenas passaram a ser vistos na condição de menoridade e incapazes de se administrarem por conta própria, saindo dessa condição apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com o Diretório dos Índios, em 1757, foi constituída a instituição da tutela. Esta seria ocupada pelos diretores dos índios, os quais teriam as funções de intermediador entre o Estado e os indígenas aldeados, como também diretiva, administrando os aldeamentos. Mais que isso, “Os diretores eram representações únicas de poder nessas vilas e aldeias, fomentando, na maioria dos casos, situações de tirania e escravidão sobre os índios aldeados” (ALMEIDA, 1997, p. 168). Assim, o diretor tinha controle sobre uma gama de questões da vida indígena, como por exemplo, seu trabalho, seu sustento e sua renda.

Era o diretor o responsável pela civilização dos indígenas aldeados, enquanto aos párocos ficaria a tarefa de cristianizar e educar. Para que os indígenas chegassem a esse estado de “civilização” seriam conferidas uma série de imposições culturais, como a substituição da língua nativa pela língua portuguesa, o regimento de trabalho controlado, o cultivo de culturas agrícolas, além da prestação de serviço militar, em que o Diretório “reserva aos índios cargos e funções definidos como ‘principais’, ‘sargentos maiores’, ‘capitães’ e ‘oficiais’” (ALMEIDA, 1997, p. 183). Com esses cargos e funções de caráter militar, podemos sugerir que a utilização desses indígenas aldeados, muito provavelmente de forma recrutada, seria para atuar em disputas e conflitos que necessitassem de auxílio militar.

É importante lembrarmos que o Diretório dos Índios foi criado, inicialmente, para a realidade amazônica, especificamente para os Estados do Grão-Pará e Rio Negro. Ele foi escrito no contexto de debates do Tratado de Madri, que colocava limites entre os territórios de Portugal e Espanha. Dessa maneira, ele surge em um momento de necessidade de povoação do território, principalmente nas áreas de fronteiras. No entanto, o Diretório passou a ser lei geral e foi aplicado em toda a colônia até sua extinção, em 1798. Todavia, embora ela tenha ocorrido oficialmente através da Carta Régia de 12 de maio de 1798, Patrícia Sampaio nos aponta que o Diretório vigorou até 1822, quando o imperador e seu Conselho de Procuradores tomaram a decisão de abolir a Diretoria dos Índios. Dessa forma,

[...] tal decisão pode significar que o Diretório dos Índios só foi extinto no Brasil em 1822, após ter vigorado por mais de duas décadas, além do que se verificou no Grão-Pará. Olhando mais atentamente, existem

outras leis que indicam a manutenção e/ou reformulação do Diretório em vários pontos do país, e tal movimento não parece ser “oficioso” (SAMPALIO, 2009, p. 183).

Essa análise realizada por Sampaio demonstra que o Diretório ainda prevaleceu com cunho legal em algumas regiões, mesmo após sua extinção oficial e seguindo até 1822, podendo ter sofrido alguma manutenção ou reformulação, dependendo da localidade. Entretanto, Manuela Carneiro da Cunha considera que com a sua revogação, houve um “vácuo legal”, que só seria preenchido com o Regulamento das Missões, em 1845. Realmente, após a extinção oficial do Diretório em 1798 não foi promulgada outra legislação única para o Império até 1845, porém, houve algumas “soluções locais que serão adotadas a partir de 1798” (SAMPALIO, 2009, p. 184) e que nos aponta para novas legislações em âmbito locais ou reformulações do Diretório.

Em 24 de julho de 1845 foi promulgado o decreto nº 426, que trata do Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Nele, a instituição da tutela continua prevalecendo, sendo organizada agora através do Diretor Geral, que era responsável por todas as aldeias da Província e nomeado pelo Imperador, e do Diretor da Aldeia, que era responsável por uma aldeia específica e indicado pelo Diretor Geral e nomeado pelo Presidente da Província. Aos missionários continuava destinada a tarefa de catequização e educação dos indígenas aldeados, enquanto os diretores continuavam com amplos poderes nos aldeamentos, como por exemplo, o controle sobre o trabalho indígena, suas terras e sua produção e, conseqüentemente, sua renda, além de serem responsáveis pelo recrutamento para fins militares e para o trabalho em obras públicas e particulares.

O Regimento das Missões de 1845 é a única legislação indigenista geral do Império. “Detalhado ao extremo, é mais um documento administrativo do que um plano político. Prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios” (CUNHA, 1992, p. 11). Desse modo, a tutela era vista como algo passageiro, que teria seu fim quando os indígenas estivessem completamente assimilados ao restante da sociedade, ou dito de outra maneira, quando deixassem de reproduzir sua cultura e seus costumes e, portanto, deixassem de ser índios.

## **Recrutamento militar indígena**

O recrutamento indígena para fins militares foi uma prática muito recorrente ao longo da colonização brasileira, como também muito disputada.

Com frequência havia disputas em torno do apoio militar indígena e do seu recrutamento, pois possuíam uma força militar que, em muitos casos, era crucial nos embates. Essas disputas aconteciam principalmente nos momentos de conflitos e revoltas, ocorrendo entre rebeldes e tropas governamentais, que buscavam o apoio indígena nos momentos de embates, como também entre as autoridades responsáveis pela execução dos recrutamentos nas aldeias.

O recrutamento também era utilizado como forma civilizacional, para inserir os indígenas na sociedade, além de ser usado como uma maneira punitiva e disciplinar, em decorrência de algum delito cometido ou de divergências políticas. Segundo Edson Silva, os indivíduos recrutados eram:

[...] os membros do partido opositor ao que estava no poder em cada província, os contrários a ordem política e social vigente, os considerados desordeiros, perigosos, os presos e condenados por crimes, e principalmente a população pobre, os habitantes das cidades do interior, das zonas rurais, a exemplo dos índios do Nordeste (SILVA, 2011, p. 106).

Dessa forma, vários foram os sujeitos passíveis de recrutamento, por serem considerados perigosos, prejudiciais para a ordem vigente ou até mesmo por se apresentarem vantajosos quanto à sua força bélica, além deste funcionar como um meio de exercer o controle social. Vale destacar que o recrutamento era um procedimento forçado e, portanto, recaía principalmente sobre a população pobre e por esse motivo não era contestado pelo restante da população. Indo mais além, “O recrutamento estava fortemente enraizado neste sistema de patronato, tanto como mecanismo coercitivo de última instância para manter as hierarquias de classe quanto como maneira na qual os pobres livres distinguiram dentre os com e os sem honra” (KRAAY, 1999, p. 116), podendo assim ser usado também para separar a população pobre livre de uma elite local.

Além disso, havia diferenças entre o tempo de serviço prestado por um indivíduo alistado voluntariamente e um indivíduo recrutado. Conforme Vânia Maria (2005, p. 95), o sujeito preso através do recrutamento poderia servir até mais que o dobro do tempo prestado pelo voluntário. Muitas vezes, o recrutamento forçado era realizado com mais frequência, podendo também ser mais agressivo. Essas ocorrências aconteciam principalmente em momentos de guerra, em que necessitava de mais militares e o número de alistamentos voluntários caía, estimulando a prisão de mais soldados de forma obrigatória. Porém, com essas características, era muito comum deserção de recrutas, como também outras formas de resistência, como nos mostra Edson Silva:

As fugas para se esconder nas matas ou desaparecimento do seu local de moradia, as deserções de tropas já formadas, as declarações de doenças, os casamentos até com mulheres mais velhas, homens que se vestiam de mulher, os ataques de grupos armados às forças legais que traziam recrutados a força para a capital, ou ataques a cadeias do interior libertando os presos a serem enviados como soldados para a guerra, rebeliões, etc. foram às muitas formas de resistências ao recrutamento (SILVA, 2011, p. 108).

Essas formas de resistências foram frequentes entre a população pobre e indígena, que buscavam se desviar dos recrutamentos ao longo do século XIX. Além do mais, na documentação do período é possível também encontrar pedidos de soltura de indivíduos que foram recrutados e que não estavam inseridos nos requisitos para o recrutamento, mas que mesmo assim haviam sido presos. Principalmente em momentos de conflitos, grande parte desses pedidos eram recusados e esses recrutas mandados para os campos de batalha como soldados<sup>72</sup>.

Em relação a população indígena aldeada, com a promulgação do Regimento das Missões em 1845, o responsável pelo recrutamento era o diretor da aldeia. Segundo o §13 do Regimento das Missões, a ele cabia:

Alistar os Índios, que estiverem em estado de prestar algum serviço militar, e acostumar-os a alguns exercícios; [...] [e] Dará huma conta circunstanciada ao Director Geral das disposições, que encontrar, para ser levada ao conhecimento do Governo Imperial, que resolverá sobre a oportunidade de se crearem algumas Companhias, as quaes poderão ter uma organização particular (CUNHA, 1992, p. 196-197).

Entretanto, após a extinção do Diretório dos Índios, oficialmente, a tutela dos indígenas passa para o Juiz de Órfãos, que tinha o dever de educar, instruir e distribuir os índios para trabalhar para particulares. O seu recrutamento também passou a ser responsabilidade de autoridades policiais, a depender do corpo militar que fariam parte, como os oficiais de Ordenanças e, posteriormente, o Juiz de Paz. “Até 1831 foi comum os oficiais das Ordenanças, principalmente os capitães-mores em cuja jurisdição houvesse um aldeamento, ordenarem a reunião de índios às suas tropas armadas” (DANTAS, 2015, p. 102), sendo também sua função, distribuí-los em esquadras.

Após 1831, as Ordenanças são extintas e, conseqüentemente, o cargo de capitão-mor. Assim, a responsabilidade pelo recrutamento militar indígena

72 Ver MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Caboclisto, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas do Espírito Santo (1822-1875)*. Diálogos Latinoamericanos, n. 11, p. 94-120, 2005.

passa para o juiz de paz da vila, que tinha autoridade também sobre a Guarda Nacional, criada nesse mesmo ano. O cargo de juiz de paz foi criado com a Constituição de 1824, mas estabelecendo que suas atribuições fossem reguladas em lei específica, sendo então promulgadas diversas leis referentes a elas nos anos de 1827, 1828, 1831, o Código Criminal do Império de 1830 e o Código do Processo Criminal de 1832. Em relação às suas funções, conforme Regina Helena:

As citadas leis de 1827 e 1828 e o Código Criminal investiram-no nas funções de conciliador, pacificador e guardião da ordem e da tranquilidade pública, reformador social, protetor do meio ambiente e primeiro elo da cadeia judiciária. A também citada lei de 1831 [lei de 6 de junho] e o Código do Processo ampliaram sua competência, reforçando-lhe os poderes policiais e judiciais (FARIA, 2013, n.p.).

Dessa forma, o Juiz de Paz era o mais poderoso magistrado no âmbito local, possuindo poder sobre diversos setores da localidade em que atuava. Os ocupantes desses cargos geralmente provinham de famílias ricas da região, como senhores de terras, os quais recebiam o apoio da Guarda Nacional, das Guardas Municipais e dos Corpos de Polícia, tendo “interferência direta no cotidiano distrital”, sendo “a representação do modo de ser da política local e, nessa representação, fazia-se instrumento do mando dos senhores de terra” (ALMEIDA, 1997, p. 31). Era a figura do juiz de paz um dos grandes instrumentos de repressão do período, possuindo amplos poderes sobre os aparatos policiais.

No entanto, após a reforma do Código do Processo em 1840, o cargo de juiz de paz sofreu alterações importantes e suas funções foram reduzidas basicamente às funções de conciliador e reformador social. Porém,

[...] até a promulgação do Regulamento das Missões de 1845, a função de diretor se manteve de maneira não oficial nas Províncias de Pernambuco e Alagoas, sendo suas tarefas divididas com ouvidores de comarcas, juizes de paz, juizes de órfãos e Assembleias Legislativas provinciais (DANTAS, 2015, p. 29).

Foram várias as autoridades responsáveis pelos assuntos da população indígena aldeada durante a primeira metade do século XIX, mais especificamente até 1845. Essas autoridades também foram responsáveis pelo recrutamento militar, o que provocou muitas vezes disputas entre elas em torno do cumprimento dessa função.

## Participação militar indígena

Como já dito, a participação indígena em conflitos e revoltas ocorria tanto de forma forçada, através do recrutamento, como voluntariamente, para defender seus interesses. Ao longo de todo período de colonização brasileira, foram diversos os conflitos que contaram com a participação indígena. Em relação à Província de Alagoas, ao longo do século XIX, os indígenas lutaram em conflitos locais e de proporções nacionais, chegando a ser enviados para outras províncias, como ocorreu no momento da Guerra do Paraguai, por exemplo.

O apoio militar indígena poderia variar em cada conflito, dependendo do contexto histórico e das relações que mantinham naquele momento. Em muitos casos, apoiaram as forças governamentais, na repressão às tropas rebeldes, e em outros agiram contra as tropas do governo. Além disso, poderiam mudar de posição ou até mesmo possuírem uma ruptura interna, em meio as alianças que formaram ou dependendo do que fosse mais vantajoso no momento, em que a aldeia estaria dividida e lutando entre si, como foi o caso da aldeia de Barreiros durante a Guerra dos Cabanos<sup>73</sup>.

Segundo Dantas, ao analisar a participação política de indígenas de Pernambuco e Alagoas durante as revoltas entre 1817 e 1848, essa participação ocorria de forma forçada ou por meio do convencimento. Esses indígenas, “por um lado, [...] foram recrutados por políticos e potentados locais que ocupavam cargos militares e, por outro, foram estabelecidas tentativas de convencer os índios a fazer parte da repressão ou do movimento rebelde” (DANTAS, 2015, p. 99). Como já mencionado anteriormente, o apoio militar indígena era crucial, em muitos momentos, para a vitória, sendo por essa razão bastante disputado entre os dois lados do embate.

Já na Guerra da Independência do Brasil, em setembro de 1822 foram convocados indígenas da Província de Alagoas, para atuarem nos conflitos na Província da Bahia, sob as ordens do General Pedro Labatut, que comandava as tropas nacionalistas naquela província. Como exemplo, a convocação de 50 índios da Aldeia de Palmeira, “Armados Competentemente e os fazer estacionar na Villa do Penedo as ordens do Illmº e Exmº Snrº General EnChefe da Expedição da Bahia Pedro Labatut cujos índios marchão hoje desta Povoação com seus Competentes Officiais conduzidos por um Srgtº das Ordenanças” (ANTUNES, 1984, p. 118).

73 Ver DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena na formação do Estado nacional brasileiro**: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015. p. 169.

Durante a Confederação do Equador, também houve participação indígena ao longo dos conflitos armados. Os índios de Jacuípe e Barreiros atuaram nas tropas de repressão, possuindo importância central nas primeiras derrotas dos rebeldes. O que chama a atenção nesse momento é o número de indígenas que atuaram na repressão, sendo cerca de 200 índios vindos apenas de Jacuípe. Sobre esse número elevado, Mariana Albuquerque Dantas levanta a hipótese de que eles atuaram por motivações próprias, já que esse número elevado de indígenas recrutados poderia resistir ao recrutamento. Referente a esse assunto, Dantas mostra que

É possível que a participação dos índios de Jacuípe e de Barreiros nos conflitos armados de 1824 tenha sido motivada por interesses coletivos e, por isso pode ser entendida como uma escolha política dos grupos. [...] A tática de negociar com os índios os termos de sua participação em embates armados iniciados por não índios foi recorrente no Brasil desde o período colonial [...] Foi comum também a concessão de mercês e privilégios às lideranças indígenas que se destacavam (DANTAS, 2015, p. 129-130).

Em relação a esse último ponto, ainda na atuação contra os rebeldes da Confederação do Equador, alguns indígenas receberam medalhas do Imperador, pelos resultados obtidos com a sua atuação nos campos de batalha. Inicialmente havia sido concedidas nove medalhas, que homenagearia os oficiais que mais se destacaram durante a campanha de repressão, mas “Como havia muitos a quem o Brigadeiro queria condecorar com a medalha, ele indicou catorze indivíduos para a homenagem e depois adicionou uma lista com mais outros quatro”. Entre eles, estava o líder dos índios de Jacuípe, Christovão Dias, que “estava inserido no alto escalão militar da província” (DANTAS, 2015, p. 128-129).

Alguns líderes indígenas mantinham estreita relação com diversas autoridades e senhores provinciais, podendo também essa relação influenciar na posição que os índios aldeados que estavam sob o seu comando tomariam em um conflito. Alguns desses líderes indígenas chegaram a posições importantes e de prestígio na sociedade oitocentista, talvez pela sua influência em relação ao seu grupo e demais moradores da região. Além do líder do aldeamento de Jacuípe, podemos citar o exemplo do líder indígena de Barreiros, Agostinho Pessoa Panacho Arcoverde. Este teve uma ascensão maior na cena política local, ocupando os cargos de capitão da Guarda Nacional e Juiz de Paz, cargos de muita influência e com grande importância local.

Além disso, os índios também poderiam receber terras como mercê pela sua participação nos conflitos, como o que ocorreu com os indígenas de Cocal, que serviram na Guerra do Paraguai e receberam terras pelo serviço prestado.

No entanto, outros grupos indígenas também foram recrutados para atuarem nessa guerra, já que o conflito se arrastou muito mais tempo que o previsto e o número de voluntários diminuiu consideravelmente. Na Província de Alagoas, “Os índios da Aldeia Urucú e os das demais aldeias próximas em Alagoas foram recrutadas para milícias públicas” (SILVA, 2015, p. 1054).

Em relação ao Exército, os indígenas destinados para o servirem poderiam ser enviados para muitas regiões do Brasil. “Nacionalizar o Exército, constituindo batalhões com homens vindos do Brasil inteiro foi uma estratégia para driblar a deserção, facilitar o controle dos soldados e obter mais eficiência no desbaratamento das revoltas” (OLIVEIRA, 2015, p. 5). Se os indivíduos recrutados possuíam táticas e estratégias para escaparem dos recrutamentos e dos campos de batalha, o Estado também criou suas próprias estratégias para dificultar essas resistências e a perda de soldados e forças em seus batalhões.

A exemplo do envio de soldados para outras províncias do Império, podemos citar o caso de três indígenas habitantes da Província de Alagoas, que serviram fora da província em que habitavam e, por conta da morte destes enquanto servia ao governo, sua família recebeu auxílio. Segue o ofício:

III. <sup>mo</sup> Sr. Transmitto a V. S.<sup>a</sup> a inclusa copia da resposta que me enviou o Ex. <sup>mo</sup> Presidente de Pernambuco á requisição que fez sobre o pedido de V. S.<sup>a</sup> para que da subscrição tirada no Rio de Janeiro a favor das famílias dos falecidos na luta contra os rebeldes daquela Provincia se distribuísse alguma quantia com as viúvas dos Indios Anselmo José da Costa, e Serafim Soares, e com o Indio Pedro José da Cunha Pilar, tendo a communicar a V. S.<sup>a</sup> que o dinheiro de que trata a mesma resposta já me foi remetido de Pernambuco, e será a V. S.<sup>a</sup> enviado na 1<sup>a</sup> occasião segura que para ahi houver.<sup>74</sup>

Não se sabe mais detalhes sobre o falecimento desses três indígenas, como também sobre o seu serviço militar, se ele ocorreu de forma voluntária ou através do recrutamento forçado. O serviço em províncias vizinhas e a morte de combatentes em campos de batalha era uma situação comum para o período. No entanto, podemos dizer que estes indígenas serviam às tropas do governo por sua família receber auxílio deste após as suas mortes.

## Considerações

A participação indígena nos diversos conflitos ocorridos ao longo do século XIX foi algo recorrente. No entanto, ela se deu de forma diversa, seja

74 APA. Caixa 5489: Ofícios e Portarias: Diversas Autoridades da Província – livro de registro de correspondência ativa. Folha 130v. Foi mantida a ortografia do documento original.

através do recrutamento nos aldeamentos, ou seja, de forma forçada, por meio da legislação do período e pelas autoridades que o cumpriam; ou através do voluntariado, em que os índios agiam por vontade própria, motivados por suas necessidades, seus interesses ou convencidos por seu líder indígena ou, ainda, por alianças construídas no momento de disputa.

O recrutamento forçado era uma prática comum no período, principalmente em tempos de guerras, nos quais o número de indivíduos voluntariados não era suficiente para servir nos campos de batalha. Assim, o recrutamento forçado se tornava frequente e, muitas vezes, mais violento. Os indígenas aldeados eram alvos recorrentes na lista dos sujeitos passíveis de recrutamento, como também se aliaram diversas vezes nas forças rebeldes, atuando contra o governo e chegando a serem vistos como desordeiros ou inimigos.

As principais motivações que levavam os indígenas a lutarem voluntariamente em uma disputa iniciada por não índios podem ser descritas como: a proteção das terras dos seus aldeamentos, as alianças formadas com não índios e/ou com outros grupos indígenas, ou até mesmo outros interesses coletivos que viessem a surgir no momento. Além do mais, poderia haver uma cisão entre uma aldeia, em que parte dela atuaria de um lado do conflito e a outra parte atuaria do lado oposto, disputando entre si.

A participação indígena em conflitos militares, portanto, é um assunto ainda pouco estudado em Alagoas, possuindo poucas produções bibliográficas acerca do recrutamento militar indígena no século XIX. Não obstante, é um tema bastante rico e que nos mostra sobre a participação política desses povos ao longo da nossa história.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Federalismo e região: dois breves estudos.** Maceió: EDUFAL, 1997.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas – documentário.** Maceió: Governo de Alagoas, 1984.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Os índios e o ciclo das insurreições liberais em Pernambuco (1817-1848): ideologias e resistência.** In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (org.). *Índios do Nordeste: temas e problemas III.* Maceió: EDUFAL, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.); LUZ, Mara Manzoni; PERRONE-MOISÉS, Beatriz (colaboração). **Legislação Indigenista no Século XIX – uma compilação: 1808-1889.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena na formação do Estado nacional brasileiro: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848).** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX.** São Paulo: Globo, 2005.

FARIA, Regina Helena Martins de. **Os Juízes de Paz: concepções e práticas.** VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luís, 2013.

FERREIRA, Lorena de Mello. **São Miguel de Barreiros: uma aldeia indígena no Império.** Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFPE. Dissertação de Mestrado. Recife, 2006.

KRAAY, Hendrik. **Repesando o recrutamento militar no Brasil Imperial.** Diálogos, v. 3, n. 3, p. 113-151, 1999.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Caboclisto, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas do Espírito Santo (1822-1875)**. Diálogos Latinoamericanos, n. 11, p. 94-120, 2005.

OLIVEIRA, Maria Luiza Ferreira de. **O Exército, a circulação e a ocupação – embates pela construção da unidade nacional na segunda metade do século XIX**. 39º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo, 2015.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Política indigenista no Brasil imperial**. In: GRINBERG, Keila. SALLES, Ricardo (org.). O Brasil Imperial. vol. 1: 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 175-206.

SILVA, Edson. **A história contada pelos que voltaram**: história e memórias indígenas no Nordeste sobre a Guerra do Paraguai. Diálogos, v. 19, n. 3, Maringá, p. 1043-1063, 2015.

SILVA, Edson. **História indígena em Pernambuco**: para uma compreensão das mobilizações indígenas recentes a partir de leituras de fontes documentais do século XIX. Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano (Cessou em 1984), v. 64, p. 73-114, 2011.

Versão Final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE III  
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

*Versão final*

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO I

## QUÍMICA, DE UM PESADELO PARA UM ENCANTO

*Lucas Ferrarezi*

---

Por diversas vezes, é comum observar que professores e professoras de suas respectivas matérias “puxam a brasa para a sua sardinha” quando iniciam um período letivo. Por exemplo, um professor de matemática utiliza esta figura de linguagem para mostrar que a matemática é universal e rege toda a natureza. Uma professora de física apresenta suas fórmulas e cálculos para apresentar os finos ajustes entre o cosmos, aliando os grandes pensadores e inventores, ganhadores do prêmio Nobel ou filósofos da Antiguidade no intuito de mostrar que a sua matéria está em todos os lugares. Um docente de biologia mostra que sua disciplina é a mais importante, porque está presente em nosso viver e assim por diante.

O fato é que a ciência, hoje conhecida como Química, trata-se de uma mescla de várias outras áreas, no intuito de explicar reações, em um mundo micro e, em sua grande maioria, nanoscópico (EBBING; GAMMON, 2015). Assim sendo, a vasta gama de conhecimentos presentes nessa área mostra-se um desafio para o ensino. Um assunto que geralmente é passado de lado e infelizmente reduzido à pequenas equações e reações, tornando-se um fardo e logo, rejeitado pela maioria dos discentes, sendo apenas mais um requisito necessário para a passagem anual de uma série a outra ou uma obrigação para um vestibular.

Porém, o mesmo fato que pode ser o grande peso e dificuldade para o ensino de Química é na verdade a maior vantagem que um docente desta área tem ao seu lado: o grande leque de possibilidades existentes para o ensino de tal ciência.

Verdadeiramente, a Química é uma matéria composta, intitulada como “Ciência Exata da Terra”. Aqui, já pode-se observar a necessidade do auxílio de duas outras grandes áreas: Matemática e Física. Essas duas encontram-se de mãos dadas e com a observação de fenômenos naturais obtemos a chamada Química (BROWN *et al.*, 2016). Logo, para um melhor entendimento desta área é preciso que haja uma base matemática. Mas os grandes pontos vêm na sequência: a imaginação e a criatividade.

Sim! Embora em muitas situações o ensino de Química fique restringido à sala de aula, ainda sim é possível o embarque numa verdadeira viagem por este mundo, onde todas as fórmulas e os números culminam exatamente em

situações observáveis em nosso dia a dia. Esta é maior arma de um professor ou professora de Química. Nós possuímos em nossas mãos uma ciência que verdadeiramente faz parte do atual, tudo possui a chamada “Química”! (SOARES, 2004) Nossos corpos têm Química, o ar, o solo, os líquidos, o espaço, nosso planeta inteiro, e assim *ad infinitum*. Em nossas mãos está a capacidade de extrapolar as barreiras de apenas uma matéria e agir em união com, também, a Biologia, Geografia, e vários exemplos entre os próprios relacionamentos humanos que podem ser encontrados nas Ciências Sociais e na Filosofia, em que esses terão uma parcela, mesmo que pequena, de Química (BELTRAN, 2013).

Portanto, cabe ao docente valer-se da grande magnitude de sua área e tentar aproveitá-la ao máximo. Porém, salienta-se que em determinadas situações, esse é justamente um grande empecilho, como uma pessoa que vai ao supermercado para comprar shampoo para cabelos e se depara com dezenas de opções diferentes, onde a imensidão de escolhas e possibilidades acabam levando a hesitação. Neste ponto, chegamos ao cerne deste capítulo: como tornar ao que aparenta ser tão complexo em um estudo “fácil”, mas acima de tudo interessante, visto que a curiosidade é justamente a força motriz que levará o discente a absorver verdadeiramente este conteúdo? (GASPAR; MONTEIRO, 2005).

Bom, primeiramente, é necessário que uma barreira seja transposta: o discente deve ter em mente que esta área não se trata de mais uma matéria “decoreba”, onde é possível que com algumas fórmulas memorizadas obtenha-se a essência do conteúdo. Embora a Química siga um fino conjunto de regras e equações, decorar as fórmulas não garante a capacidade de usá-las, muito menos de conseguir interpretar os fenômenos químicos observáveis ao nosso redor e pior ainda, ser capaz de elucidá-los por escrito (BROWN *et al.*, 2016).

Segundamente, a Química, assim como a Matemática e a Física, é uma matéria exata e gradual. Por conseguinte, o objetivo das três é obter resultados precisos e que compõe uma pirâmide de conhecimentos, que vão se aprofundando, onde a base da pirâmide irá posteriormente explicar e inferir mesmo sobre as teorias mais complexas; Logo, quanto mais cedo for motivado o interesse mais fácil será de, nos anos finais do ensino médio ou mesmo nos cursos superiores, compreender-se os fenômenos observados a níveis macroscópicos, entendendo-os a níveis microscópicos (EBBING; GAMMON, 2015). Em suma, cabe a nós também a responsabilidade de agirmos, em determinadas situações, como professores de matemática e física também, lembrando operações e condições estabelecidas anteriormente e que assumimos já estarem fixadas nas mentes de cada um os discentes. Logo, não tenha pressa e esteja aberto(a) para recapitulações quando houver necessidade (MORAES, 2003).

Terceiramente, é fundamental que você, docente ou pretendente em lecionar nesta área, tenha noção de que existe um grande preconceito que

paixa sobre ela, tanto em relação à dificuldade do conteúdo como em relação à conotação negativa que a palavra “química” muitas vezes traz, oriunda, por exemplo, de expressões como “este alimento possui muita química”, ou “não utilize o produto X porque esse tem muita química”. Como já mencionado anteriormente, talvez a maior de nossas dificuldades seja justamente criar interesse no estudo desta área, algo que só acontecerá se os discentes estiverem dispostos a vencer este preconceito (ZUCCO, 2011).

Por fim, lembre-se que cada aluno por si só é uma pequena caixinha de conhecimento, emoções e pontos de vista. Procure ao máximo utilizar o conhecimento de cada indivíduo presente no seu rol de discentes, seja com a participação nas experiências dos mesmos em relação à vivência, gostos, preferências, afinidades, entre outros (FORMIGA, 2004). Jamais tente impor o seu conhecimento como único e verdadeiro, muito pode ser aproveitado e aprendido através das observações trazidas por esses e mesmo as ideias “erradas” podem ser dirigidas a um conhecimento comprovado e cientificamente correto, portanto, use seus alunos como verdadeiros catalisadores para prosseguir e aprofundar-se em seus estudos. Lembre-se, o objetivo é sempre criar uma sensação de ambição por mais (FERRAREZI JR., 2014).

Desta maneira, com base nesta pequena introdução, podemos dividir o estudo da Química, no intuito de facilitar seu ensino, em duas áreas: uma teórica e uma prática. Ambas devem estar de mãos dadas quando se leciona esta matéria. É comum que em muitas instituições de ensino o foco seja praticamente total na parte teórica, e logo não se abandona a sala de aula para nada. Infelizmente e felizmente, grande parte do estudo de Química só é verdadeiramente entendido quando observamos o resultado prático (BROWN *et al.*, 2016), como uma fina iguaria, que só é formada e só faz sentido após a mistura de cada um de seus componentes. Assim, mesmo que não esteja a seu alcance um Laboratório com vidrarias, reagentes e equipamentos, ainda sim é possível mesmo em pequenos experimentos e fenômenos do dia a dia, apresentar a teoria Química na prática, o que fortalece grandemente a compreensão.

Isto posto, dividiremos as seguintes seções da seguinte maneira: primeiramente a parte teórica, a qual também separaremos em Química Clássica e Química Moderna, e posteriormente a parte prática, que tratará sobre a importância, alguns breves exemplos e instruções de como aproveitar mesmo as condições mais precárias para apresentar este assunto.

E encerrando este epílogo, caro docente, não fique irritado em por vezes ter de explicar duas, três, quatro vezes, ter de desenhar e procurar diferentes razões e motivos para tentar esclarecer uma dúvida. Novamente, quanto mais sólida for a base da pirâmide, mais fácil será de compreender assuntos mais complexos.

## Apresentando a Química Teórica

Como já citado anteriormente, a Química Teórica compreenderá toda a matéria que é lecionada dentro da sala de aula. Aqui, os conhecimentos desde os tempos mais antigos, iniciando-se com os filósofos gregos em séculos antes de Cristo e aprofundando-se até as teorias mais atuais, como por exemplo, a mecânica quântica aplicada à atomística, são introduzidos através das fórmulas, equações físicas, operações matemáticas e leis experimentais (BARBOSA, 2009). Essa compreenderá a maior parte do tempo de estudo e é fundamental para a formação de uma base cognitiva sólida, porém, não se olvide que muito do conhecimento de Química foi apenas teorizado após a observação na prática. Como uma Ciência da Terra, muitas explicações foram desenvolvidas no âmbito de justificar fenômenos notados em ambientes naturais e até mesmo sob condições artificiais, deste modo, se possível, procure ter aulas também ao ar livre que possam apontar tais fenômenos naturais (EBBING; GAMMON, 2015).

Além da utilização de apresentações, dos desenhos nos quadros, avaliações e provas, se for de alcance do leitor, existem também ferramentas computacionais que são de grande auxílio para facilitar o aprendizado de seus discentes. Tais como o ChemSketch, que é um software que permite o desenho, cálculos de massa, densidade e outras propriedades moleculares, esses podem ser importantes utensílios que venham a aprimorar ainda mais o saber nas salas de aula e, mesmo que o docente em questão não possua os recursos como computadores, projetores ou semelhantes para apresentação dos mesmo em tempo real, esse pode ser usufruído na confecção das provas, trabalhos, cartazes e mesmo para benefício do próprio leitor visando o entendimento de determinada questão ou num curso de aperfeiçoamento.

## Química Clássica

O assunto da chamada aqui Química Clássica compreende, basicamente, os primórdios da hoje ciência chamada Química. Todas as infusões preparadas, cosméticos (como reportados e conhecidos no Antigo Egito), passando pela Grécia Antiga, onde filósofos como Demócrito e Leucipo teorizaram o que posteriormente seria utilizado para a concepção do átomo, além das primeiras sugestões do que seria hoje chamado de matéria, e culminando nos tempos da Idade Média, com os alquimistas e médicos itinerantes, que passavam suas vidas em busca de misturas e soluções para a cura de doenças (MARTIN, 2011). O que é válido destacar aqui é a riqueza de assuntos que podemos debater sobre essa parte da história da Química. Este momento é de bastante atração e deveria ser aproveitado, claro que não extensamente, visto

que nas escolas em geral e, mesmo nos cursos superiores, existe uma grade curricular a ser cumprida que inegavelmente é de maior importância para os dias atuais e a maioria dos objetivos dos discentes, mas muito deixa de ser apresentado. Por vezes pouco se fala desse momento histórico, em especial por sua ausência de cientificidade e por seu misticismo, mas é justamente aqui que cabe ao docente aprofundar-se nessa área como um fundamento para a introdução ao posterior Método Científico (DESCARTES, 2020) apresentando como, com o passar do tempo, não somente a Química, mas também como todas as ciências em geral, foram aos poucos se afastando de temas místicos e procurando o experimental, comprovável e reproduzível.

Ao dispor dos educadores também estão ferramentas como o cinema, jogos eletrônicos e boa parte da cultura oriental. Aqui, há uma plethora de referências a esses tempos passados. Filmes que tratam de poções milagrosas, a procura por pedras filosofais e transmutações, além da utilização dos elementos primordiais: terra, ar, fogo, vento e suas combinações. Toda essa cultura está presente e é abundante nos filmes, seriados e quadrinhos, e muito chama a atenção aos discentes em geral, quebrando barreiras que propiciarão a você, meu caro educador, criar uma ponte entre a realidade e a ficção, aproveitando-se do interesse gerado no conteúdo e o conhecimento agregado por cada um desses, além de conectar-se a seus educandos, o que facilita a comunicação e, portanto, é extremamente proveitoso, especialmente em momentos posteriores da matéria, quando esta entrar em temas mais complexos.

Também é válido ressaltar que sobre este tema é possível a ponte para a interdisciplinaridade com outras ciências, como por exemplo, a Medicina, a Bioquímica, a Farmácia, o que agrega atenção daqueles que não possuem afinidade com a Química e, para aqueles que amam a História, sendo também uma excelente oportunidade de fomentar a pesquisa bibliográfica (MORAES, 2003).

## **Química Moderna**

Em termos de Química Moderna trataremos os assuntos que compreenderão os temas desenvolvidos e mais discutidos nos últimos 3 séculos desde a instituição da Química como ciência. Embora a ideia do hoje chamado “Método Científico” seja mais antiga que a obra de Descartes (Discurso do Método) (DESCARTES, 2020), remetendo a pensadores como Roger e Francis Bacon, iremos ir adiante e começar esta seção pelo chamado “pai da Química Moderna”: Antoine Lavoisier. Aqui, diferente da anterior química clássica, os aspectos quantitativos desta ciência começam a ser muito mais determinantes do que os qualitativos (GUIMARAES; CASTRO, 2019), e de maneira sucinta, será apresentado ao leitor em ordem não cronológica, os assuntos abordados no Ensino

Fundamental e Ensino Médio para a maioria dos materiais didáticos, procurando sempre trazer exemplos e ideias a você, os quais poderá usar para acumular interesse em suas aulas. Novamente, estamos apenas arranhando a superfície da quantidade de figuras disponíveis para um estudo teórico, onde o limite das mesmas será a criatividade e a disponibilidade do professor em questão. Da mesma forma, leve em consideração que a ordem de apresentação dos assuntos não necessariamente deve ser a exposta a seguir, mas que os exemplos levados em conta podem ser úteis ao leitor assim como são ao autor deste capítulo.

Como introdução à Química Moderna, geralmente é trazido como primeira matéria a Atomística. Nesse começo já se pode novamente fazer-se uma ponte à Química Clássica, passando-se por todo assunto de o que é matéria, pensadores e filósofos gregos, e assim por diante, além de aproveitar-se de cientistas modernos, como Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr, ao tratar-se dos modelos atuais atômicos, mostrando todas as tecnologias que são fruto desse conhecimento, como por exemplo as televisões, os celulares e todo o ramo da hoje chamada Física ou Mecânica Quântica, levando cada discente a sentir na prática a evolução dos primeiros modelos e até que ponto chegamos nos dias atuais.

Na sequência, começam os estudos sobre a origem da tabela periódica, e aqui, estarão também atrelados os primeiros assuntos sobre ligações e formação de moléculas. Esta é uma parte fundamental da Química. Neste momento cabem aqui as ferramentas tecnológicas, como por exemplo o ChemSketch, e a criatividade para a confecção de pequenos moldes de massinha, isopor ou outros materiais. Em especial, este assunto é excelente para facilitar a visualização e o pensamento 3D, trazendo estruturas que antes só estavam presentes no papel para a realidade, o que facilitará muito o entendimento nos momentos em que se iniciarem os primeiros estudos sobre reações. Aqui também cabe a introdução de temas como a radiação, mostrando a importância de pesquisadores como Mendeleiv, Moseley, Becquerel e a primeira mulher ganhadora do prêmio Nobel, Marie Curie, ressaltando a notabilidade do público feminino nesta área.

A partir desse ponto, entra-se no conteúdo de Química Inorgânica, onde veem-se as primeiras funções e reações, verdadeiramente equacionando-se agora as transformações e processos químicos. Nesse momento, o leque de exemplos e possibilidades abre-se em larga escala. Muitas das reações observadas podem ser apresentadas nas reações cotidianas, como o cozimento de um alimento, a reação entre ácidos estomacais na digestão e em diversos processos industriais. O interessante é tentar, ao máximo, mostrar ao discente que a Química está presente em todos os momentos de nossas vidas, seja no nosso corpo ou nos utensílios que fazemos uso.

E é aqui que entramos na parte mais exata da matéria: os cálculos estequiométricos. Após ter-se solidificado uma base histórica e propriamente ter-se

entendido o conceito de átomos e moléculas, inicia-se com mais intensidade a parte que envolverá massas, volumes, quantidades de matéria (mols) e é justamente aqui que grande parte dos alunos encontra dificuldades, sejam por adversidades no conhecimento matemático ou dificuldade de interpretação dos problemas. A recomendação que deixo ao leitor é que se esforce para incorporar os cálculos realizados em sala de aula em atividades cotidianas, como uma receita para determinado alimento, ou reagentes necessários para se construir determinado instrumento em um jogo eletrônico. Ser capaz de provocar uma imersão em seus alunos facilitará o entendimento e a resolução dos problemas, além de facilitar a visualização, como por exemplo, no balanceamento de equações. Também é de grande ajuda, se necessário, a utilização de uma ou duas aulas para lembrar os mesmos sobre operações matemáticas, produtos notáveis, regras de três etc.

Nesta ocasião, temos a base da pirâmide. Os fundamentos das matérias seguintes, que se baseiam na Química Analítica, Físico – Química e Orgânica, são alicerçados nesses pontos anteriores. A partir desse momento, é esperado que os educandos já tenham sido capazes de entender que, de fato, vivemos em um mundo que pode ser matematicamente descrito e modelado. Este pensamento crítico favorecerá em grande quantidade a compreensão dos assuntos mais complexos que os procederão.

A sequência que se dá é um aprofundamento ainda maior nas reações químicas, com a introdução da termoquímica e da eletroquímica. A primeira é facilmente observada no dia a dia e é interessante que seja debatida em sala de aula, pois foi e é de grande influência inclusive atualmente. Como exemplo, podemos citar os motores a combustão, todo o sistema de pressões inventado nas primeiras bombas, por cientistas como Carnot e Watt. É também imprescindível que aqui não se comente sobre as possibilidades de interconversões energéticas (trabalho, cinética, elétrica, radiante, etc.) e como nossa sociedade hoje se beneficia e se utiliza desses processos como peça fundamental para nossa vida moderna, por exemplo, na conversão de energia térmica em energia elétrica nas usinas termoeletricas, além de termos processos parecidos em nossas casas como utilizar o gás de cozinha para aquecer uma panela. Por sua vez, a eletroquímica pode ser aplicada em todos os aparelhos eletrônicos, que vão hoje de simples equipamentos como uma bateria para um relógio de parede, quanto a celulares e computadores. Aqui, fica ainda mais evidente que esta área da Química é nossa aliada e pode ser apresentada com clareza através dessas múltiplas amostras.

A cinética química, similarmente, vai ainda mais a fundo nas reações, e aqui caberá ao educador introduzir uma nova variável as reações químicas: o tempo. A uma primeira vista esse tema pode parecer complicado e de difícil representação fora do âmbito experimental, porém lembre-se que para trazer este assunto até o educando, basta fazer com que este observe as diversas

reações que acontecem ao seu redor diariamente. O tempo que leva para uma barra de ferro enferrujar, as alterações de concentração que podem levar um iogurte ou apenas uma caixa de leite a fermentar, alimentos que estragam mais vagorosamente a baixas temperaturas, ou simplesmente como é mais fácil dissolver um cubo de açúcar em um copo com suco quando este está pulverizado.

Por fim, o último tema que aqui trataremos e coincidentemente também é tratado apenas nos últimos anos do Ensino Médio é a Química Orgânica (QO). Não necessariamente isso deve acontecer. Boa parte da área Orgânica da Química pode ser apresentada já nos primeiros anos, através dos processos bioquímicos que acontecem em nossos próprios corpos, como a produção de ureia, trocas gasosas, ou mesmo em conjunto com os cinco sentidos que usamos para percepção de nossos arredores. Assim sendo, cores de líquidos, sabores adocicados, azedos ou ácidos, odores produzidos por diferentes funções orgânicas, todos estes podem ser debatidos. Durante as aulas de QO também é válido introduzir temas sobre o uso de combustíveis fósseis, especialmente o petróleo. Mais uma vez, ao tratar sobre petróleo se estará falando apenas da ponta do iceberg, já que o assunto pode ser conduzido para diversas áreas já citadas anteriormente como termoquímica e eletroquímica, além de conversas sobre Química Ambiental e Química Verde, temas estes que são cada vez mais presentes não somente em provas e vestibulares, mas também nos noticiários e na Internet (PRADO, 2003).

Resumidamente, então, o grande desafio a ser vencido na seção teórica do ensino de Química é fazer com que os alunos estejam sintonizados e consigam relacionar as reações e equações presentes no papel com os fenômenos observáveis e experimentáveis que estão sendo estudados. Isso se torna muito mais fácil de realizar quando estamos trabalhando com a parte prática, seja em sala de aula seja em laboratórios. Na próxima seção, discorreremos um pouco sobre os objetivos que facilitarão o entendimento e o aprendizado nesses ambientes, novamente lembrado que os experimentos a serem realizados ficam à cargo da criatividade, disponibilidade de equipamentos, reagentes, e claro, do educador.

## **Apresentando a Química prática**

Primeiramente, deve-se ter em mente que nem todas as instituições de ensino dispõem de ambientes especializados, com laboratórios e reagentes específicos para o Ensino de Química. Isso, porém, não deveria ser considerada uma barreira intransponível, e é possível mesmo dentro de sala de aula com experimentos simples e baratos, obter-se eficientemente uma visualização favorável do conteúdo em estudo. Se você, meu caro leitor e educador, possui essa mordomia a seu dispor, procure utilizá-la ao máximo. Visitas periódicas ao laboratório não só trazem um alívio aos discentes do ambiente fechado da

sala de aula, como também são incrivelmente potentes para a visualização das reações químicas lá aprendidas. Outro fator benéfico dessas visitas, é justamente que o trabalho com as vidrarias, o correto manuseio dos reagentes e atenção que deve ser dispensada nesse ambiente podem aflorar em alguns indivíduos o interesse pela área ou direcioná-los para áreas vocacionais adequadas (BROWN *et al.*, 2016).

Em segundo lugar, o uso dos laboratórios ou das aulas práticas, mesmo que em sala de aula, permitirá aos alunos o desenvolvimento de uma inteligência prática, que faz parte das chamadas Inteligências Múltiplas, descritas por vários psicólogos e pesquisadores (STERNBERG; WAGNER, 1986). Assim sendo, sob sua tutela, permita que os alunos manuseiem os equipamentos, reagentes e vidrarias, demonstrando anteriormente a maneira correta de agir e possíveis erros que podem acontecer, posteriormente intervindo somente quando necessário. Isso também propiciará a esses que sejam capazes de pensar independentemente, aguçando suas capacidades para resolução de problemas, montagem e, até mesmo, saídas mais práticas para empecilhos.

Mas, se não existe disponibilidade de ambiente separado em que esses experimentos sejam conduzidos, não se esqueça que experimentos em menor escala também podem ser conduzidos dentro das próprias salas de aula. Fenômenos simples como a combustão, reações ácidos-base (vinagre e bicarbonato de sódio), explicar o funcionamento de lâmpadas fluorescentes a fim de apresentar os conceitos de excitação eletrônica, apresentar o escurecimento de alimentos a fim de comentar sobre cinética química, utilizar soluções concentradas e diluídas na condução de eletricidade e assim por diante, são um pequeno número de experimentos que podem ser realizados dentro da sala de aula com riscos mínimos, não necessitando dos Equipamentos de Proteção Individual usados em laboratório. Todos estes, mais uma vez, geram momentos de descontração entre os alunos e trazem êxito tanto no exercício da inteligência prática quanto na visualização das reações.

E, não necessariamente em última instância, visto que esta ferramenta também pode ser utilizada em conjunto com as anteriores, mas, caso não seja possível realizar nenhum experimento prático, tanto em laboratório quanto nas salas de aula, pode-se usar os aparelhos eletrônicos como celulares, tablets, notebooks, computadores para a idealização das reações e fenômenos teóricos. Tal é feito através da Internet, se assim for possível, quanto por vídeos anteriormente preparados. Por sites, como o YouTube, é possível encontrar variadas experiências, muitas detalhadas e com passo-a-passo, em que os educandos poderão ter uma noção do que é esperado ao se realizar determinado experimento. Mesmo que fora do ideal da Química Prática, é uma ferramenta que pode ser utilizada a fim de proporcionar uma visualização simples e concisa daquilo que é aprendido nas aulas teóricas. Como atualmente é extremamente

comum que os discentes possuam a seu alcance celulares, também é válido ressaltar que existem diversos aplicativos gratuitos que podem acompanhar tanto o estudo prático, quanto também o teórico. Esses aplicativos dão acesso simplificado a itens como os elementos da tabela periódica, reações inorgânicas e orgânicas, características atômicas, ligações químicas etc.

Em suma, as aulas práticas de Química são importantes mecanismos para fixação e visualização daquilo que é aprendido nas aulas teóricas, constituindo então uma indispensável integrante para um entendimento duradouro e proveitoso dos conteúdos estudados.

## Considerações

Prezado educador de Química, por fim, lembre-se que este breve capítulo não é em si um manual que deve ser seguido à risca, onde com 100% de garantia se obterá o máximo de cada um de seus alunos e você terá em todas as suas aulas profunda e total atenção, além de ser questionado com dúvidas proveitosas que facilitarão ainda mais o andamento do conteúdo. Embora estejamos falando de uma ciência exata, apenas nos momentos que existem cálculos obteremos, ou procuramos obter, o mesmo resultado para uma sala inteira. Graças à vasta gama de assuntos que a Química possui, a facilidade de aprendizado e o interesse de cada aluno nos conteúdos apresentados é por si só individual, o que levará você a ter de encontrar o método que melhor se encaixará para a turma a qual se está lecionando. Outro ponto que vale ser ressaltado, é que embora muitos conteúdos já estão presentes há alguns séculos, esta Ciência é mutável e está a todo tempo evoluindo, onde cabe ao educador evoluir em harmonia com esses conhecimentos. Deste modo, não fique estagnado lecionando sempre as mesmas coisas para todas as turmas que se apresentam com o passar do tempo. Como já citado anteriormente, temos em nossas mãos uma grande quantidade de ferramentas, que vão além do laboratório e da apostila, que são nossas aliadas, seja num uso prático ou como uma escada que levará, sob correta direção, ao conhecimento científico. Logo, lembre-se que vivemos hoje numa geração que está cada vez mais conectada com celulares, computadores, televisão, Internet, e que embora possa por muitas vezes ser complicado procurar adequar-se nesse novo mundo virtual, o êxito no ensino ao fazê-lo será oportuno para ambas as partes e abrirá portas para que esses educandos possam aprofundar-se cada vez mais nesta área.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. G. H. A estranha e contraditória relação entre os Químicos e a Química Teórica. **Revista Virtual de Química**, v. 1, n. 3, p. 213-226, 2009.

BELTRAN, M. H. R. História da Química e Ensino: estabelecendo interfaces entre campos interdisciplinares. **Abakós**, v. 1, n. 2, p. 67-77, 2013.

BROWN, T. L *et al.* **Química – A ciência central**. Editora Pearson do Brasil, 13. ed. São Paulo, p. 4-6, 30, 2016.

DESCARTES, R. **Discurso do método & ensaios**. Editora Unesp: São Paulo, p. 11-17. 2020.

EBBING, D. D.; GAMMON, S. D. General Chemistry. **Cengage Learning**, 11. ed. Boston, p. 3-6, 2015.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. Parábola: São Paulo, p. 17-29, 2014.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: teoria e Prática**, v. 6, n. 1, p. 13-29, 2004.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 227-254, 2005.

GUIMARAES, L. P; CASTRO, D. L. Lavoisier na sala de aula: a abordagem da história para o ensino da lei de conservação das massas. **História da Ciência e Ensino**, v. 20, p. 63-72, 2019.

MARTIN, S. A pocket essential short history of alchemy & alchemists. **Oldcastle Books**. Harpenden, p. 8-15. 2011.

MORAES, R. O que é esta coisa chamada ciência? Idéias sobre ciência de professores de Matemática, Física, Química e Biologia. IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais...** p. 1-12, 2003.

PRADO, A. G. S. Química Verde, os desafios da Química do novo milênio. **Quím. Nova**, v. 26, n. 5, p. 738-744, 2003.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em Química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química. 2004, 203 folhas. Tese – UFScar. São Carlos, 02 de abril de 2004.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Practical Intelligence**: Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge University Press, 1ª ed. Cambridge, p. 1-12, 1986.

ZUCCO, C. Química para um mundo melhor. **Quím. Nova**, v. 34, n. 5, p. 733, 2011.

*Versão final*

# TEXTO II

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA

*Luís Eduardo Sarto*

---

### Introdução

Tratada como uma disciplina complexa, que envolve muitos cálculos e a memorização de inúmeras fórmulas, elementos e reações, a Química já traz consigo uma rejeição inicial que inibe e desestimula os estudantes antes mesmo destes a conhecerem. Essa rejeição se deve principalmente à dificuldade de compreender conceitos abstratos, visto que a Química busca explicar fenômenos naturais e artificiais a partir de partículas e interações submicroscópicas, o que exige um grande nível de abstração (SANTOS *et al.*, 2013). Conhecer e entender esses fenômenos nesse nível possibilita uma maior compreensão das propriedades dos materiais e até uma previsibilidade das transformações desses materiais e de outras substâncias, o que torna a Química extremamente relevante na formação dos estudantes (BEGO *et al.*, 2019; MACENO; GUIMARÃES, 2013).

Por isso é importante que o professor busque estratégias de ensino que busquem criar e aumentar o interesse dos estudantes pela Química, visto que aulas expositivas, sem nenhum diferencial, não despertam esse interesse (LIMA; OLIVEIRA; MARTINS, 2016; PALHETA JUNIOR *et al.*, 2018). Nesse trabalho apresento algumas das estratégias que venho utilizando para tentar minimizar essas dificuldades.

### Problematização

Para uma melhor compreensão dos relatos, é necessária uma contextualização. Leciono Química em uma escola federal no interior de Minas Gerais. Nela, são oferecidos cursos técnicos integrados, onde o estudante cursa um curso técnico juntamente com o ensino médio, além de cursos superiores e técnicos subsequentes, para os estudantes que já terminaram o ensino médio. Os relatos aqui apresentados referem-se a aulas ministradas nos cursos técnicos integrados.

Essa escola, mesmo depois de se tornar Instituto Federal, ainda é conhecida pela comunidade regional como escola agrícola ou agrotécnica, mesmo com a ampliação e variação dos cursos, que deixaram de ser estritamente

ligados às ciências agropecuárias. Essa concepção externa também reflete internamente, pois grande parte dos nossos estudantes é de origem rural, sendo que muitos deles apresentam grandes limitações educacionais ocasionadas por um processo ensino-aprendizagem deficitário.

Por outro lado, o status de instituição federal de ensino, que compreende uma educação gratuita e de qualidade, juntamente com a diversificação dos cursos ofertados, vêm atraindo estudantes de diversas cidades da região, de escolas públicas e particulares. Esses estudantes buscam não somente a formação técnica, como também a propedêutica, principalmente tendo como objetivo a preparação para os processos seletivos das universidades. A consequência de todos esses fatores é a heterogeneidade dos estudantes em relação a conceitos subsunçores, sendo esse um dos fatores complicadores do processo ensino-aprendizagem.

Outro complicador é exatamente o fato de os estudantes estarem matriculados em cursos técnicos integrados. De acordo com as matrizes curriculares desses cursos, 40% de toda a carga horária do ensino médio é dedicada às disciplinas técnicas. Isso faz com que as disciplinas propedêuticas tenham sua carga horária reduzida em comparação com instituições que não possuem o ensino técnico.

## **Estratégias de ensino**

Com o objetivo de minimizar as dificuldades apresentadas anteriormente, venho, no decorrer da minha carreira docente, utilizando e desenvolvendo diversas estratégias para tornar as aulas mais interessantes e significativas para todos os estudantes. A primeira e mais importante, principalmente com o intuito de tornar a aprendizagem significativa é a contextualização. Quando um estudante não consegue encontrar alguma aplicação daquele conteúdo que ele está aprendendo, a aprendizagem será defasada. Em contrapartida, ao relacionar esse conteúdo com uma prática cotidiana ou a um processo comumente conhecido, ele passa a ter um significado para esse estudante e torna o aprendizado mais eficiente (FINGER; BEDIN, 2019).

O fato de trabalhar com cursos técnicos integrados permite que essa contextualização seja feita não somente com o cotidiano em si, mas também com os conteúdos da área técnica. No curso técnico integrado em alimentos, por exemplo, praticamente todo o conteúdo de química pode ser relacionado com alguma parte da área técnica: Estequiometria é usada para calcular a quantidade de nutrientes ou aditivos; Termoquímica aplicada ao cálculo da caloria dos alimentos; Cinética e Equilíbrio relacionados com a produção e conservação desses alimentos; Química Orgânica e a estrutura e solubilidade de vitaminas; entre outros. É explícito que esse tipo de interação entre os conteúdos aumenta muito o interesse dos estudantes pela Química.

## Uso de tecnologia

O uso da tecnologia nas aulas também se tornou essencial para que o processo de aprendizagem se torne mais efetivo, tornando-o mais dinâmico e mais próximo à realidade do estudante, além de possibilitar que o professor expanda o aprendizado para além da sala de aula (LEAL *et al.*, 2020).

Assim como em qualquer área da ciência, a internet é uma fonte riquíssima de possibilidades de complementação no ensino. Hoje existem diversas páginas, principalmente com publicação de vídeos, como o Youtube, que divulgam as ciências da natureza de maneira popular e descomplicada, desmistificando conteúdos que, na maioria das vezes, são tratados como complexos. O uso desses vídeos durante as aulas também vem se mostrando efetivo, principalmente na manutenção da atenção e no aumento da participação dos estudantes.

Os smartphones, que até pouco tempo eram inimigos implacáveis dos professores, vêm se transformando em uma ferramenta que fornece uma gama imensa de novas possibilidades de aprendizado. Trazer esses aparelhos, que nos dias de hoje praticamente todas as pessoas têm acesso, para dentro da sala de aula, não como distração, mas como facilitador, foi uma das experiências mais exitosas da minha carreira docente.


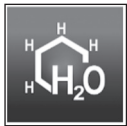

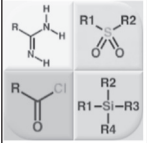

Durante as aulas, nas explicações e resoluções de problemas, deixei de apresentar todas as informações necessárias e passei a pedir aos estudantes que pegassem os telefones e buscassem aquelas informações. Pode parecer um processo extremamente trivial, entretanto o simples fato de buscar essas informações faz com que esses estudantes se sintam mais inseridos naquele processo. Em vários momentos, essas buscas resultam em informações complementares, que não haviam sido solicitadas, mas que enriqueciam ainda mais as nossas discussões.

Um exemplo na prática. No conteúdo de estequiometria, ao invés de pedir para os estudantes buscarem a massa molar de um determinado elemento somente na tabela periódica, eu sempre os oriento a buscar esse elemento na internet e, conseqüentemente, obter o dado solicitado. Com isso, eles sempre encontravam informações adicionais, como aspecto físico, propriedades e aplicações desse elemento.

Ainda falando de smartphones, existem diversos aplicativos gratuitos que podem ser utilizados no ensino de Química. Um levantamento feito por Delamuta (2021) mostrou quais são os principais temas abordados nesses aplicativos. Os conceitos químicos que mais aparecem são: Química Orgânica, Tabela Periódica, Ligações Químicas e Materiais de Laboratório. Uma simples busca pelo termo “Química” na loja de aplicativos do smartphone resulta em uma grande quantidade de aplicativos que trabalham os mais diversos conteúdos e podem ser utilizados como complementação pedagógica.

O maior exemplo da disseminação dessa tecnologia é que muitos dos estudantes optam em substituir a tradicional tabela periódica de papel por um aplicativo que traz informações dessa tabela, o que é plenamente justificável, visto que esse aplicativo traz mais informações a respeito de cada elemento químico. Na tabela a seguir estão listados alguns dos aplicativos mais utilizados juntamente com suas características.

**Tabela 1 – Características de aplicativos usados no ensino de Química**

Aplicativo	Características
	<p>Tabela Periódica 2021 – Química</p> <p>Tabela periódica muito completa, que fornece imagens e diversas informações a respeito dos elementos químicos.</p>
	<p>Química</p> <p>Apresenta uma tabela periódica, reações químicas mais comuns, tabela de solubilidade de compostos e uma calculadora de massa molar a partir da fórmula.</p>
	<p>Química Completa</p> <p>Traz as teorias da Química divididas em capítulos, além de assuntos complementares, como “Química e Alimentos” e “Grandes Nomes da Química”. Também traz listas de exercícios e questões comentadas.</p>
	<p>Funções orgânicas em Química Orgânica</p> <p>Jogo de identificação de funções orgânicas.</p>
	<p>Chemistry Calculator</p> <p>Apresenta informações dos elementos químicos e faz diversos cálculos estequiométricos, como massa molar e composição percentual em massa e em número de mols.</p>

Entretanto, o uso desses aplicativos pode também trazer alguns prejuízos educacionais, principalmente os que envolvem cálculos estequiométricos, pois estes poupam todo o trabalho do estudante de calcular e encontrar os resultados. Por isso, ao trabalhar com esse tipo de aplicativo nas aulas, procuro sempre deixar claro que estes são ferramentas auxiliares que devem ser utilizadas para indicar se o que foi feito anteriormente está correto.

Além dos aplicativos, que são feitos especificamente para os smartphones, outra estratégia tecnológica que pode ser utilizada é o uso de softwares de simulação, principalmente na impossibilidade de realização de experimentos como complementação ao conteúdo. A Química é uma ciência essencialmente

experimental, sendo a realização de experimentos extremamente importante na construção de seus conceitos. Essas simulações se mostram como uma alternativa muito eficiente para elucidar situações empíricas de maneira virtual. Nesse contexto, merecem destaque as simulações do PhET (*Physics Educacional Technology*), que é desenvolvido pela Universidade do Colorado nos Estados Unidos e fornece simulações não só na Química, mas também em outras áreas da ciência, como Biologia, Física e Matemática (WIEMAN *et al.*, 2013). Trabalhos realizados vêm mostrando a eficiência do uso dessas simulações no ensino de Química (CARRIÓN-PAREDES *et al.*, 2020; PASSOS *et al.*, 2019).

Sempre que possível, busco integrar essas simulações ao ambiente de sala de aula, inclusive mostrando aos estudantes como abri-las nos smartphones, para que assim eles mesmos possam explorar ao máximo as funcionalidades desses softwares. Essa estratégia também vem influenciando positivamente no interesse e na participação desses estudantes.

### Uso de experimentos

Como já citado anteriormente, a Química é uma ciência baseada na experimentação. Todas as teorias que estudamos nessa disciplina foram elaboradas pela interpretação de dados empíricos (LEITE, 2018). De acordo com Lisbôa (2015), o uso de experimentos é uma importante base que apoia a construção dos conceitos que estruturam o ensino de Química.

Na escola que leciono existe um laboratório de Química com recursos que possibilitam a realização de diversas atividades práticas. Isso faz com que nos consideremos privilegiados, visto que somente 44% das escolas brasileiras possuem algum laboratório de ciências (BRASIL, 2018). Entretanto, o tempo restrito das aulas limita muito a possibilidade de realizar experimentos nesse laboratório durante as mesmas.

Para tentar driblar esse problema, foi criado na nossa instituição um projeto de extensão de aulas práticas, complementar às aulas dentro de sala. Nesse projeto, os estudantes participam das aulas teóricas e, concomitantemente, de aulas práticas lecionadas por estudantes do ensino superior que já cursaram Química Geral. O retorno desse tipo de intervenção traz benefícios para todos os envolvidos: os estudantes que conseguem observar na prática o conteúdo que foi discutido em sala de aula; nós professores passamos a ter uma base mais sólida para contextualizar aquele conteúdo; e os graduandos têm a oportunidade de ter uma experiência como docentes. É nítido que a aprendizagem fica bem mais interessante para os estudantes, pois eles sempre fazem questão de mencionar nas aulas teóricas o que fizeram nas práticas e, o mais importante, relacionar os conteúdos aprendidos com os experimentos realizados.

Outra solução encontrada foi a realização de experimentos simples dentro de sala de aula. Um exemplo foi a realização de uma titulação com conta-gotas. Dividi os alunos em grupos e forneci para cada um deles uma solução ácida de concentração desconhecida. Em seguida, também forneci um frasco conta-gotas para cada grupo com uma solução básica de concentração conhecida e um indicador ácido base, que no caso foi extrato de repolho roxo. Considerando que a cada 20 gotas temos 1 mL, foi possível determinar a concentração aproximada da solução ácida. Cabe salientar que esse tipo de experimento tem o caráter lúdico, com muitas aproximações, entretanto é uma excelente alternativa para a ausência de instrumentos mais precisos de medida.

Uma outra alternativa que encontrei, baseando-me muito nos canais de divulgação científica do Youtube, que mostram diversos experimentos relacionados com a Química, foi a de propor a realização de experimentos simples em casa. Essa alternativa acaba tirando o aluno da posição de coadjuvante e colocando-o como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A proposta é a seguinte: assim que determinado conteúdo é trabalhado em sala de aula, eu forneço o roteiro de um experimento relacionado com aquele conteúdo. Todos os experimentos são simples e com materiais de fácil acesso. O objetivo é gravar um vídeo realizando o experimento proposto e explicando toda a teoria envolvida. O resultado foi simplesmente espetacular. A familiaridade que os adolescentes têm com a tecnologia, aliada com a enormidade de recursos e aplicativos disponíveis, originaram vídeos que não perdem em nada para os que encontramos nos canais famosos do *Youtube*.

### **Acompanhamento direcionado**

Uma das maiores dificuldades que eu venho enfrentando na docência é a heterogeneidade dos estudantes, tanto na facilidade de aprendizado quanto na formação anterior, como já foi explicitado anteriormente. É muito difícil trabalhar um mesmo conteúdo com estudantes que conseguem assimilá-lo de maneiras muito distintas. Os que têm mais facilidade não se sentem desafiados se o conteúdo não for aprofundado, enquanto que os que têm mais dificuldade podem não conseguir acompanhar caso a complexidade desse conteúdo aumente. Uma maneira de minimizar esse problema é por meio das Monitorias.

Na nossa instituição existe um Programa de Monitoria Voluntária, onde estudantes que têm mais facilidade com o conteúdo se disponibilizam para ajudar os que têm mais dificuldades. Esse programa proporciona um maior alcance de professor em relação aos estudantes com dificuldade e, ao mesmo tempo, incentiva e desafia os que se disponibilizam como monitores. Isso ocorre porque nós, professores, nos responsabilizamos de orientar esses

monitores, disponibilizando um horário para que eles possam tirar suas dúvidas para que, posteriormente, eles possam ajudar os demais colegas.

Além da Monitoria Voluntária, eu adotei a estratégia de aulas complementares, fora do horário de aula. Sempre deixo reservado, como é determinado pela instituição, um horário de atendimento para que os estudantes possam me procurar para resolver possíveis dúvidas a respeito da disciplina. Além desse horário, estabeleci uma aula extra semanal para os alunos que apresentam mais dificuldade. Essa aula funciona como um nivelamento síncrono, onde revisamos o conteúdo da semana e fazemos atividades extras. Tanto a monitoria quanto a aula extra se tornaram essenciais para o bom andamento das aulas, pois elas vêm funcionando muito bem como ferramentas para minimizar as diferenças apresentadas, igualando o quanto for possível as condições de ensino para os estudantes.

## Considerações

O ensino de Química, ao contrário da disciplina em si, não pode ser considerado uma ciência exata, visto que não existe uma fórmula pronta para ser aplicada em qualquer turma e que trará um resultado satisfatório. A resiliência é uma característica essencial a nós professores, pois a individualidade de cada uma das turmas e também de cada um dos estudantes faz com que precisemos nos readaptar sempre que necessário. E para que isso possa acontecer de maneira fluida, é preciso lançar mão de todas as estratégias e recursos possíveis e sempre se manter atualizado a respeito de metodologias inovadoras de ensino. Esse grande desafio proporciona a cada professor que se dispõe a enfrentá-lo com disposição de fazer algo diferente, um crescimento ímpar, tanto pessoal quanto profissional. É gratificante saber que o nosso esforço para nos reinventarmos faz diferença na formação e na vida dos nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BEGO, A. M. *et al.* Qualidade dos Livros Didáticos de Química aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático: análise do tema Estrutura da Matéria e Reações Químicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 104–123, 2019.

BRASIL. **Microdados do Censo da Educação Básica 2018** – Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 maio. 2021

CARRIÓN-PAREDES, F. A. *et al.* Simulador virtual PhET como estratégia metodológica para el aprendizaje de Química. **CIENCIAMATRIA**, v. 6, n. 3, p. 193–216, 2020.

DELAMUTA, B. H. *et al.* O uso de aplicativos para o ensino de Química: **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 7, p. e145621, 2021.

FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 8–24, 2019.

LEAL, G. DE M. *et al.* As tics no ensino de química e suas contribuições na visão dos alunos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3733–3741, 2020.

LEITE, B. S. A experimentação no ensino de química: uma análise das abordagens nos livros didáticos. **Educación Química**, v. 29, n. 3, p. 61, 2018.

LIMA, I. M.; OLIVEIRA, A. T. de; MARTINS, L. V. **Aulas diferenciadas em ciências naturais**. v. 9, n. 18, p. 38–47, 2016.

LISBÔA, J. C. F. QNEsc e a Seção Experimentação no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 37, p. 198–202, 2015.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, O. M. A Inovação na Área de Educação Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, p. 48–56, 2013.

PALHETA JUNIOR, A. R. *et al.* Jogo didático como instrumento mediador no ensino de nomenclatura de hidrocarbonetos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, p. 114–132, 2018.

PASSOS, I. N. G. *et al.* Utilização Do Software Phet no Ensino de Química em uma Escola Pública de Grajaú, Maranhão. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p. 335–365, 2019.

SANTOS, A. O. *et al.* Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia Plena**, v. 9, n. 7, p. 1–6, 2013.

WIEMAN, C. *et al.* **PhET**: simulações interativas. Disponível em: [https://phet.colorado.edu/pt\\_BR/](https://phet.colorado.edu/pt_BR/). Acesso em: 6 maio. 2021.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO III

## NANOTECNOLOGIA: um tema para o ensino

Ana Cristina Honorato de Castro

---

### Primeiras palavras...

Temos observado que a cada dia novas tecnologias invadem nossos lares com uma frequência assustadora. A nanotecnologia é uma dessas tecnologias, que veio com a promessa de melhoria em vários setores como: saúde, biotecnologia, eletrônica, ambiental, metalúrgica, etc. Devido a essa grande demanda torna-se necessário a inserção do assunto nas salas de aula. Apesar de ser um assunto atual, há relatos que nanotecnologia está presente desde a Antiguidade e só ganhou notória importância devido ao desenvolvimento de tecnologias que permitiam manipular átomos. Tem a capacidade de estudar, manipular e desenvolver materiais em nível molecular, átomo a átomo, que possuem pelo menos uma de suas dimensões na escala nanométrica, para criar estruturas diferenciadas com novas propriedades e funções. As leis da Física Clássica não são válidas para esses sistemas que se comportam segundo as leis da Física Quântica e por isso apresentam características diferentes do material em escala macrométrica. Isso nos permite realizar experimentos de síntese de nanopartículas de ouro e acompanhar as possíveis mudanças. Devido a facilidade pode ser realizado no ambiente escolar.

### Introdução

Os avanços tecnológicos nas últimas décadas demonstraram um crescimento exponencial e a nanotecnologia apresenta papel de destaque no cenário científico atual, em diversas áreas e com as mais diversas aplicações possíveis. Como no desenvolvimento de nanomateriais aplicados a sistemas de entrega de droga (*Drug delivery*) e terapias teranósticas (ANDREWS; NANN; LIPSON, 2019), nanobiossensores para diagnósticos mais sensíveis, eficazes e baratos (FARZIN; SADJADI; SHEIVI; MOHAGHEGHPOUR, 2021), estruturas eletrônicas para o armazenamento de dados e optoeletrônica (ZWO-LAK, 2019) e na produção de nano robôs (KONG *et al.*, 2018). Sendo assim, a expansão nanotecnológica tem ganhando grande destaque na vida das pessoas.

Mas e nas escolas? Cada dia mais alunos, assim como toda a sociedade, por meio das mídias sociais, têm contato com os termos: Nanotecnologia,

nanociências, nanomateriais, nanopartículas, etc. Mas será que eles entendem o significado? A ciência como todo, é considerada abstrata, muito distante da realidade histórica e social, além de difícil, inacessível e incompreensível. E o modelo tradicional de ensino, onde o professor é e detentor de todo o saber, sendo responsável por transmitir uma ciência pronta e dogmática, com conceitos estagnados e inquestionáveis (REBELLO *et al.*, 2012), não está preparada para desmistificar essa nova revolução tecnológica na qual vivemos.

Quando se fala em nanotecnologia, não podemos deixar de abordar a concepção do ensino em ciências e da formação científica dos jovens. Os resultados demonstrados na avaliação do PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) de 2018 são preocupantes. Os estudos indicam que o Brasil possui baixa proficiência em leitura, matemática e ciências. Em ciências, apenas 55% dos alunos atingiram o nível básico de proficiência, sendo que nenhum atingiu o topo, ficando em último lugar em comparação aos países da América do Sul, juntamente com a Argentina e o Peru (PISA, 2018).

Apesar dos esforços do MEC para mudar essa realidade, esses índices estão estagnados desde 2009. Não podemos ignorar a falta de compreensão da ciência pela grande maioria dos estudantes brasileiros, o que se reflete em uma sociedade limitada, que não entende a importância do avanço tecnológico pode representar para toda a população. É urgente melhorar o acesso dos brasileiros a ciência, principalmente na compreensão de seus processos e suas implicações.

Mas a abordagem da nanotecnologia em sala de aula pode ser simples como contar uma história com uso de muitos recursos didáticos visuais que podem chamar a atenção dos alunos. A síntese de nanopartículas de ouro (AuNPs) por meio da técnica de Turkevich-Frens pode dar a oportunidade do aluno de manipular um material nanotecnológico e visualizar suas propriedades, facilitando o aprendizado.

## Nanotecnologia

Apesar de ser um assunto contemporâneo, a nanotecnologia faz parte da história da humanidade há séculos. Recentemente equipamentos sofisticados foram desenvolvidos para manipular matéria em nano escala (“*Scanning Tunneling Microscope*” – STM em 1981 e “*Atomic force Microscopy*” – AFM em 1986), o que permitiu o entendimento dessas nanoestruturas.

Estudos sobre as esculturas de marfim encontradas no sítio arqueológico de Arslan Tash, na região norte da Síria demonstraram que o tingimento roxo era proveniente de nanopartículas de ouro (AuNPs). Essas peças podem ser encontradas na coleção do Museu do Louvre em Paris e foram construídas nos séculos IV e VIII a.C. pelo antigos egípcios. Já no século IV d.C. o cálice de Lycurgus foi fabricado em matriz vítrea, cuja cor é depende do ângulo de

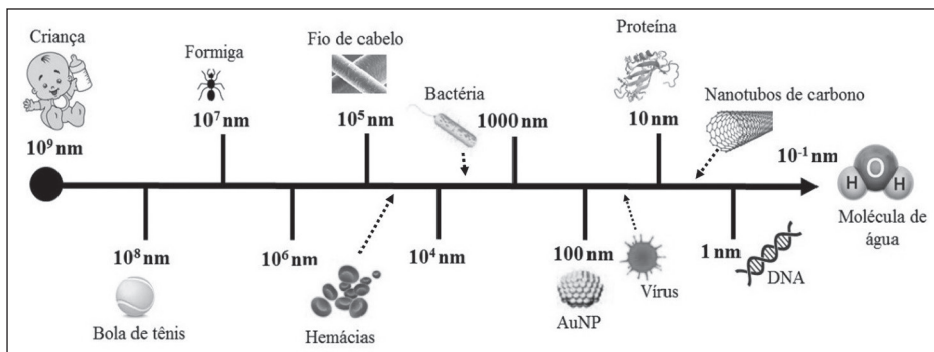
incidência da luz visível sobre a sua superfície. A cor verde resulta da reflexão da luz pela superfície do cálice, enquanto a luz ao ser transmitida através do vidro origina uma cor vermelha. Este efeito ótico deve-se à existência de nanopartículas metálicas (ouro e prata), que se encontram dispersas no vidro do cálice, originando um vidro dicróico (TONET; LEONEL, 2019). Ainda podemos encontrar a presença de nanopartículas metálicas com diferentes tamanhos e cores nos vitrais e porcelanas seculares usados para construir igrejas medievais na Europa (BHUSHAN, 2017).

Os grandes responsáveis por inserir o termo nanotecnologia no mundo foram Richard Feynman, Kim Eric Drexler e Norio Taniguchi. Em 1959, Feynman levantou a possibilidade de manipular a matéria em escala atômico-molecular em sua palestra “*There’s plenty room in the bottom*” (Há mais espaço no fundo). Em 1986, Drexler publica seu livro “*Engines of Creation: the Coming Era of Nanotechnology*” (Motores da criação: a era da nanotecnologia que se aproxima), sugerindo o conceito de nanotecnologia molecular, onde estruturas moleculares nanométricas atuam como máquinas para guiar a síntese de grandes moléculas (BHUSHAN, 2017). E em 1974, Taniguchi define e solidifica o termo **nanotecnologia** para descrever o processamento de um material com precisão em nanoescala (HORNYAK *et al.*, 2008).

## Escala manométrica

O prefixo “Nano” descreve uma ordem de grandeza e significa um bilionésimo de algo. Em se tratando de tamanho temos que o nanômetro é um bilionésimo de um metro ( $1 \text{ nm} = 10^{-9} \text{ m}$ ), o que é extremamente pequeno. Logo, a nanotecnologia tem a capacidade de manipular e desenvolver materiais em um nível molecular, átomo a átomo, que possuem pelo menos uma de suas dimensões na escala nanométrica, para criar estruturas diferenciadas com novas propriedades e funções (NNI, 2019).

Figura 1 – Escala nanométrica



Para conhecer esse novo mundo, instrumentos específicos tiveram de ser desenvolvidos, de tal forma que fosse possível “ver” um átomo. Em 1981, Heinrich Rohrer e Gerd Binnig (Suíça), desenvolveram STM, microscópio capaz de estudar materiais em nível atômico. Produzia imagens somente de superfícies de substâncias que conduzem elétrons, ou seja, a propriedade medida é a corrente túnel que flui entre a ponta fixada no cantilever e a amostra metálica como produto da diferença de potencial aplicada entre ambas. Eles ganharam o prêmio Nobel de física (1986), e usando a tecnologia desenvolvida no STM construíram o AFM, que pode produzir imagens de superfícies não condutoras e condutoras (FERREIRA; YAMANAKA, 2006)

A manipulação individual de átomos foi amplamente divulgada, quando cientistas da “*International Business Machines Corporation*” – IBM, manipularam 35 átomos de xénon utilizando um STM, movimentando um átomo de cada vez, de forma a “escrever” as iniciais I-B-M. E em 1993, Warren Robinett e R. Stanley Williams (EUA) criam um sistema de realidade virtual conectado a um microscópico de tunelamento que permite ao usuário ver e tocar átomos, chamado “The NanoManipulator” (MARTINS; TRINDADE, 2012).

## Propriedades

A manipulação em nanoescala faz com que a matéria trabalhada adquira propriedades macroscópicas diferentes daquelas encontradas nos materiais comuns. Os nanomateriais apresentam mudanças qualitativas em suas propriedades físico-químicas. Observamos propriedades de efeito de tamanho e ressonância plasmônica de superfície em nanopartículas metálicas, confinamento quântico em partículas semicondutoras e superparamagnetismo em nanomateriais magnéticos (ADLAKHA-HUTCHEON *et al.*, 2009).

As propriedades dos nanomateriais são fortemente dependentes do tamanho das partículas deste material. Em outras palavras, todas as propriedades (ópticas, elétricas, magnéticas, de transporte, catalíticas etc.), manifestam-se a partir de um determinado tamanho, chamado de crítico. No tamanho crítico, para um mesmo material, temos diferentes propriedades. Para a mesma propriedade, diferenças para diferentes materiais. E quando estão abaixo do tamanho crítico as propriedades dependem da forma das partículas.

Todos os materiais que apresentam pelo menos umas das dimensões na escala nanométrica são chamados nanomateriais e são classificados de acordo com as dimensões nanométricas que se encontram em: 0D, 1D, 2D e 3D. Os materiais 0D apresentam todas dimensões na escala nanométrica, nesse caso, os elétrons encontram-se confinados em todas as três dimensões, como as AuNPs, pontos quânticos e nanopartículas metálicas. Nos materiais 1D, suas dimensões são limitadas em tamanho, tem-se um material como fio, como por

exemplo os nanotubos de carbono. Os 2D possuem uma dimensão na escala nanométrica, os nanomateriais tem formato de folhas, como o grafeno. E os materiais 3D assumem estruturas mais complexas, assim como nos coloides (ANDREWS; NANN; LIPSON, 2019).

Apesar de relevância, potencial tecnológico e científico, a nanotecnologia só ganha destaque na educação em 2006, quando o tema é sugerido como relevante, aparecendo nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na área de Ciências Naturais e Matemática (BRASIL, 2006, p. 56).

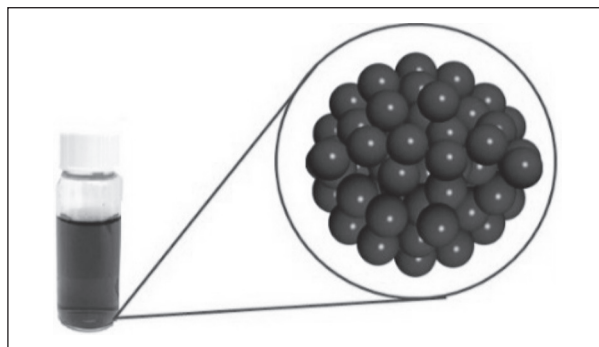
## Nanopartículas metálicas

As primeiras observações e medições de nanopartículas foram feitas na primeira década do século XX por Richard Adolf Zsigmondy, pesquisando coloides com partículas dispersas de dimensões de 10 nm ou menos, utilizando um ultramicroscópio capaz de amplificar imagens de objetos com dimensões menores que o comprimento de onda da luz. Zsigmondy foi o primeiro a empregar o termo nanômetro para caracterizar o tamanho das partículas (ZSIGMONDY, 2021).

As nanopartículas metálicas são consideradas como partículas em escala nanométrica feitas de metal puro ou seus compostos (hidróxidos, óxidos, sulfetos, fosfatos, fluoretos e cloretos). Exemplos: ouro, platina, prata, cobre, zinco, titânio, ferro, tálio. Não existe nenhum limite de classificação amplamente aceito na literatura que exclua nanopartículas metálicas de uma definição de cluster metálico.

Assim, nanopartículas metálicas podem ser conhecidas como clusters. Possuem entre 3 a  $10^7$  átomos do metal. Elas se mantêm estáveis graças as forças eletrostáticas ou por impedimento estérico eletrônico das moléculas que a estabilizam. E suas propriedades variam conforme o tamanho, formato e material usado nas nanoestruturas.

**Figura 2 – Solução coloidal de AuNPs com a representação de uma nanopartícula com átomos de ouro**



Nestes sistemas, temos a área superficial relativamente maior, que com a diminuição do tamanho das partículas leva a um aumento da área superficial (e da quantidade de átomos superficiais). O que pode provocar o chamado “*Size effect*” ou Efeito do Tamanho, que não é exclusivo de nanopartículas. Os bulks (material – ouro) e clusters (nanopartículas – AuNPs), de forma geral também apresentam propriedades intimamente ligadas ao seu tamanho.

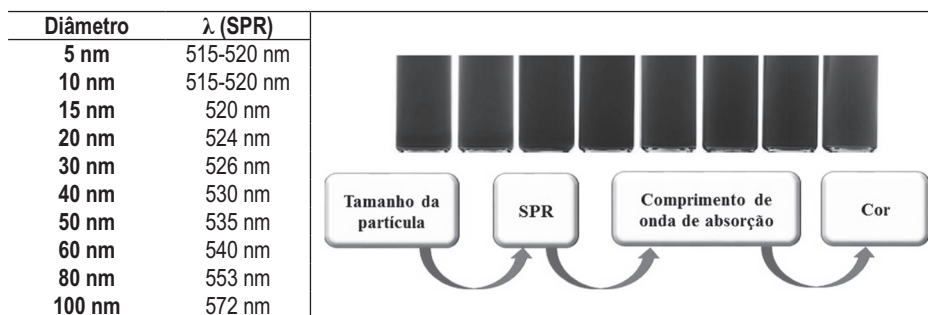
As propriedades térmicas também sofrem mudanças, à medida que o raio da partícula diminui, o ponto de fusão decresce vertiginosamente em uma relação exponencial. Portanto, o ponto de fusão das partículas de ouro aglomeradas varia com o raio, ou seja, quanto menor for a partícula, menor ponto de fusão.

O confinamento quântico é o responsável por novos fenômenos de natureza eletrônica e óptica, observado em alguns materiais semicondutores. Devido às suas dimensões nanométricas, os efeitos quânticos são pronunciados e se refletem macroscopicamente. Um deles é o surgimento de intensa cor nas emulsões formadas com dependência direta das propriedades dimensionais e geométricas das partículas. Assim podemos obter nanopartículas partindo do mesmo átomo com morfologias diferentes refletida na observação das diferentes colorações.

Outro efeito observado é a “*surface plasmon resonance – SPR*” (Ressonância Plasmônica de Superfície), que ocorre quando uma onda eletromagnética (como a Luz) incide sobre as nanoestruturas de ouro. Quando as AuNPs absorvem a luz, seus elétrons são excitados, com isso ocorre um aumento na intensidade do campo elétrico na superfície do metal, alterando as propriedades ópticas do mesmo (TONET; LEONEL, 2019).

A frequência de ressonância plasmônica característica das AuNPs pode ser detectada por meio de espectroscopia na região do UV-Visível. Apresentam comprimentos de onda ( $\lambda$ ) conhecidos de aproximadamente 510 e 570 nm para nanopartículas com diâmetro entre 4 a 100 nm.

**Figura 3 – Relação entre tamanho e a cor das nanopartículas de ouro**



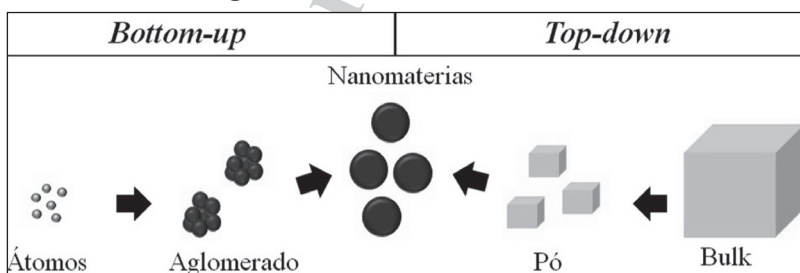
Modificações provocadas nas AuNPS, como a ligação e proximidade de moléculas de superfície, podem modificar o  $\lambda$  de absorção, apresentando alterações na largura e definição das bandas formadas.

As leis da Física Clássica não são válidas para sistemas manométricos, eles se comportam segundo as leis da Física Quântica. Mas para estudar nanotecnologia é necessário aprender e entender sobre efeitos quânticos? A resposta é simples: NÃO! Os efeitos quânticos referem-se aos novos fenômenos que surgem nos nanomateriais, ao tratar-se de uma dimensão tão pequena. Os materiais na escala nanométrica apresentam propriedades diferentes da sua forma macroscópica. Para tratar de estudos de nanomateriais precisamos apenas entender que o material estudado tem características diferentes do material bulk. Por exemplo: O ouro, na sua forma macroscópica é dourado (amarelo), enquanto que as nanopartículas de ouro possuem cores diferentes e dependentes do tamanho, o que podemos observar com a figura 3.

### Síntese de nanopartículas de ouro

Atualmente conhecemos duas formas de se sintetizar nanomateriais. O método *top-down* se baseia na quebra do material bulk (na sua forma macroscópica) em nanomateriais, o que ocorre normalmente ocorre por litografia. E o método *bottom-up*, onde os nanomateriais são obtidos a partir de átomos ou moléculas individuais (PU *et al.*, 2018).

Figura 4 – Síntese de nanomateriais



Devido a simplicidade, os métodos *bottom-up* são os mais utilizados. Para isso, normalmente utiliza-se sais do metal, um agente redutor e um agente protetor ou agente estabilizante. A síntese pode ser química ou física, sendo que, os métodos químicos promovem uma redução em solução homogênea. Sendo que o controle do pH, temperatura e dispersão das espécies químicas de interesse, é de grande importância para o controle do tamanho da partícula.

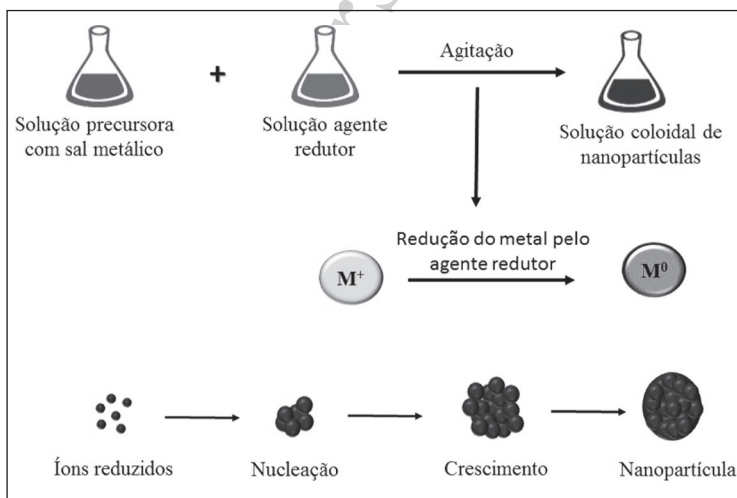
O processo de síntese e estabilização de AuNPs usando a técnica descrita por Turkevich-Frens talvez seja o modelo metodológico mais simples, de baixo

custo e estável para a produção de nanopartículas com 15 a 20 nm de tamanho. Ele inclui três materiais de partida: Solução de ácido tetracloroáurico, solução de citrato de sódio e água. Ao misturar do sal de ouro com o citrato de sódio em água fervente sob agitação promovemos a redução dos sais de ouro a ouro metálico ( $\text{Au}^0$ ), o que leva a nucleação e, conseqüente, crescimento das partículas. A etapa de crescimento é responsável pelo tamanho das nanopartículas e consiste em um processo adicional à nucleação, onde ocorrem depósitos de materiais sobre a partícula, de modo que ela aumente de volume (TURKEVICH; STEVENSON; FRENS, 1973). Esse processo é mostrado na figura 5.

Após a síntese, as moléculas estabilizantes podem ser substituídas por outras moléculas. A funcionalização com biomoléculas resulta na alteração de suas propriedades e nas interações com o meio. Pequenos peptídeos, proteínas ou ácidos nucleicos modificados com grupamentos tióis podem ser utilizados como agentes modificadores, funcionando também como estabilizantes (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Como já dito anteriormente a cor de nanopartículas metálicas reflete no comprimento de onda na qual ocorre o pico de absorvância. As nanopartículas de ouro sintetizadas pelo método Turkevich-Frens apresentam a coloração vermelha e podem ser caracterizadas por espectroscopia na região do visível. Podemos observar no espectro abaixo um pico em 520 nanômetros. Logo, a cor vermelha do material é em decorrência da presença de AuNPs.

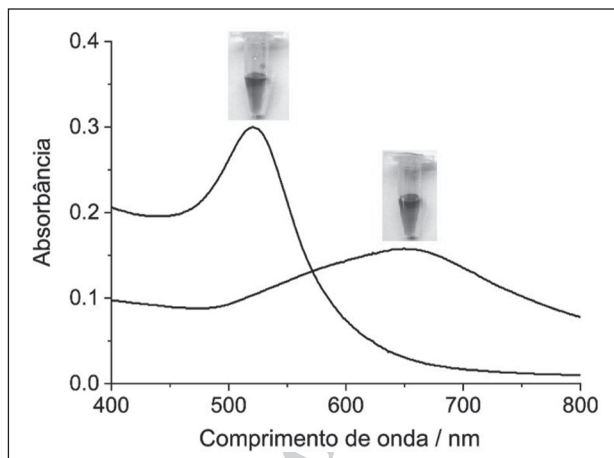
**Figura 5 – Etapas de síntese de nanopartículas metálicas**



Para promover a agregação das AuNPs, podemos utilizar uma solução saturada de cloreto de sódio ( $\text{NaCl}$ ), uma vez que o sistema é estabilizado por

cargas (íons citrato), uma desestabilização provoca agregação e mudança na coloração da solução coloidal de nanopartículas, possibilitando o monitoramento visual e confirmação por espectroscopia no UV-VIS, técnica que tem sido amplamente utilizada na caracterização das propriedades óticas de AuNPs.

**Figura 6 – Espectro de UV-vis das AuNPS estabilizados por citrato com a coloração vermelha, e AuNPs desestabilizadas por NaCl saturado, assumindo uma coloração azulada, indicando a agregação**



Melo Jr. e colaboradores descreveram a preparação e caracterização de partículas de ouro e prata no ensino de química, utilizando íons  $\text{Ag}^+$  e  $\text{Au}^{3+}$  em meio aquoso e os agentes redutores borodreto de sódio e citrato de sódio. Puderam abordar conceitos como teorias de ligação metálica, estrutura atômica, reações de oxidação-redução e espectroscopia, além de introduzir novos conceitos. A síntese apresentada é simples e bastante ilustrativa devido aos efeitos visuais provocados pela formação das nanoestruturas, o que despertou curiosidade em conhecer e entender o mundo da nanotecnologia pelos alunos (MELO JR. *et al.*, 2012).

Nos estudos apresentados por Ferreira, a síntese de nanobastões de ouro foi demonstrada juntamente com a construção de biossensores. Além de conceitos básicos eles ainda introduzem conceitos de bioquímica como a interação de antígeno-anticorpos e conformação de moléculas. Dando ao estudo um caráter interdisciplinar, agregando conhecimento aos alunos (FERREIRA *et al.*, 2017).

Coura *et al.* demonstraram que é possível realizar a síntese utilizando materiais alternativos e chegar a resultados excelentes auxiliando no ensino e aprendizado e além de introduzir conceitos da química verde. Eles utilizaram o ácido cítrico presente no limão como redutor de íons  $\text{Au}^{3+}$  (aq) presentes na

solução de ácido tetracloroáurico ( $\text{HAuCl}_4$ ) e na solução de ouro metálico, obtido da dissolução de uma argola de uma corrente de ouro misturada com ácido clorídrico e nítrico (COURA *et al.*, 2017).

Podemos encontrar várias abordagens utilizando processo de síntese de nanomaterias com o objetivo de introduzir e despertar o interesse dos alunos. Na cartilha “*Nanotecnologia para todos*” apresentada por Silva e Toma, a nanociência é demonstrada com termos simples e claros, auxiliando o ensino nas escolas públicas e privadas do Brasil. A proposta da cartilha é educar, devido ao fato de que todas as pessoas têm o direito à educação. Divulgar, para a conscientização e orientação dos estudantes sobre conceitos básicos da nanociência. E estimular novos cientistas (SILVA; TOMA, 2018).

De modo geral, o ensino de nanociência ainda é prejudicado pela deficiência do tema na formação inicial dos professores, da desatualização do currículo, além da falta de materiais didáticos que evidenciem os aspectos positivos, negativos e sociais. Mesmo sendo clara a potencialidade e a interdisciplinaridade encontrada no ensino de ciências.

Versão final

## REFERÊNCIAS

ADLAKHA-HUTCHEON, G. *et al.* Nanomaterials, nanotechnology. *In: Nanomaterials: Risks and Benefits.* Springer, Dordrecht, 195-207, 2009.

ANDREWS, D.; NANN, T.; LIPSON, R. H. Comprehensive Nanoscience and Nanotechnology. **Academic Press. Biosensing.** Pages 105-126, 2019.

BHUSHAN, B. **Springer handbook of nanotechnology.** Springer. 1. ed. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. 2. ed. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. 135 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf). Acesso em: 01 abr. 2021.

COURA, M. F.; ARROYOS, G.; CORREIA, L. C.; FREM, R. C. G. Como obter nanopartículas de ouro usando suco de limão? **Quim. Nova**, v. 41, n. 5, p. 533-539, 2018.

FARZIN, L.; SADJADI, S.; SHEIVI, A.; MOHAGHEGHPOUR, E. A **nanoscale genosensor for early detection of COVID-19 by voltammetric determination of RNA-dependent RNA polymerase (RdRP) sequence of SARS-CoV-2 virus.** *Microchimica Acta*, 2021.

FERREIRA, A. A. P.; YAMANAKA, H. Microscopia de força atômica aplicada em imunoensaio. **Quim. Nova**, v. 29, n. 1, p. 137-142, 2006.

FERREIRA, C. S.; LADEIRA, L. O.; LEITE, C. F.; FONSECA, F. G.; RIBEIRO, E. M. C.; VERSIANI, A. F.; SILVA, J. F. S.; MAGALHÃES, C. L. B.; SILVA, B. M. Uso de nanobastões de ouro para o desenvolvimento de aulas práticas de nanotecnologia. **Quim. Nova**, v. 40, n. 5, p. 594-601, 2017.

FRENS G. Controlled nucleation for regulation of the particle size in monodisperse gold suspensions, **Nature**, v. 241, n. 1973, p. 20-22.

HORNYAK, G. L. *et al.* **Introduction to nanoscience and nanotechnology.** CRC press, 2008.

KONG, L.; GUAN, J.; PUMERA, M. Micro and Nanorobots based Sensing and Biosensing. **Current Opinion in Electrochemistry**, 2018.

MARTINS, M. A.; TRINDADE, T. O s nanomateriais e a descoberta de novos mundos na bancada do químico. **Quim. Nova**, v. 35, n. 7, p. 1434-1446, 2012.

MELO JR., M. A.; SANTOS, L. S. S.; GONÇALVES, M. C.; NOGUEIRA, A. F. Preparação de nanopartículas de prata e ouro: um método simples para a introdução da nanociência em laboratório de ensino. **Quim. Nova**, v. 35, n. 9, p. 1872-1878, 2012.

NATIONAL NANOTECHNOLOGY INITIATIVE, 2019. **Official website of the United States National Nanotechnology Initiative**. Acesso em: abr. 2021.

OLIVEIRA, D.A.; SILVA, J. V.; FLAUZINO, J. M. R.; CASTRO, A. C. H.; MOÇO, A. C. R.; SOARES, M. M. C. N.; MADURRO, J. M.; BRITO-MADURRO, A. G. Application of nanomaterials for the electrical and optical detection of the hepatitis B virus. **Analytical Biochemistry**, v. 549, p. 157-163, 2018.

PISA Brasil, Relatório Brasil no PISA 2018. Diretoria de avaliação da educação básica DAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 185 p.: il. ISBN 978-65-5801-039-5, 2020.

PU, Y.; CAI, F.; WANG, D.; WANG J-X.; CHEN, J-F. Colloidal Synthesis of Semiconductor Quantum Dots toward Large-Scale Production: A Review. **Industrial & Engineering Chemistry Research**, v. 57, n. 6, p. 1790–1802, 2018.

REBELLO, G. A. F.; ARGYROS, M. M.; LEITE, W. L. L.; SANTOS, M. M.; BARROS, J. C.; SANTOS, P. M. L.; SILVA, J. F. M. Nanotecnologia, um tema para o ensino médio utilizando a abordagem CTSA. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 1, p. 3-9, 2012.

RICHARD ZSIGMONDY – Fatos. Nobel Prize.org. Nobel Media AB 2021. Acesso em: 31 mar. 2021. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/1925/zsigmondy/facts/>

TONET, M. D.; LEONEL, A. A. Nanociência e Nanotecnologia: uma revisão bibliográfica acerca das contribuições e desafios para o ensino de Física, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 431-456, 2019.

TURKEVICH, J.; STEVENSON, P. C.; HILLIER, J. A study of the nucleation and growth processes in the synthesis of Colloidal Gold. *Discuss. Faraday Soc.*, v. 11, n. c, p. 55–75, 1951.

ZWOLAK, M. Nurturing Nature for Nanotechnology. **Biophysical Journal**, v. 116, n. 3, p. 2a-33a, 2019.

# POSFÁCIO

Quando uma nação se propõe a oferecer uma educação de qualidade para o seu povo, é imprescindível se considerar o processo de formação docente, pois é por meio da qualificação dos professores que será possível obter uma educação consistente e fundamentada nos propósitos de construção da autonomia do indivíduo como forma de garantir a construção do conhecimento necessário para que ele se perceba possuidor de direitos, mas também cumpridor de deveres e assim, consagrar o seu *status* social de cidadão.

No atual contexto marcado por uma infinidade de restrições e limitações em decorrência da prevenção à pandemia da Covid 19, a necessidade de reaperceber e de se reconstruir profissionalmente sob condições extremamente desfavoráveis, se constituiu num verdadeiro desafio para os professores no sentido de se adequarem ao que se convencionou chamar de “novo normal” e reassumir o protagonismo de sua prática docente no processo ensino-aprendizagem.

A formação continuada, principalmente realizada com o auxílio do uso das tecnologias da informação e comunicação (mas também com o aprendizado de como trabalhar com elas numa espécie de meta-aprendizado) apresentou-se como um caminho possível para a retomada das atividades de ensino nesse contexto. O que oportunizou uma forma diferenciada de estudo, decorrente do isolamento social.

Sob essa perspectiva o **Almanaque de Formação Continuada do Professor** representa uma oportunidade de acesso a uma diversidade de produções acadêmico-científicas que podem contribuir de forma significativa para o processo de formação continuada não só pela forma didática como as temáticas são organizadas e apresentadas, mas também pela forma inovadora como as autoras e os autores dialogam com os leitores ao apresentarem seus trabalhos. Destaque-se também as sugestões e dicas que podem facilitar o trabalho docentes nas mais diversas áreas do conhecimento a exemplo de áreas consideradas “difíceis” para se trabalhar a exemplo da que engloba os estudos de Química.

A dinamicidade na organização e apresentação das temáticas das diferentes áreas evidencia o cuidado em trazer para os leitores estudos que se pautem em temas relevantes para a compreensão do contexto em que se efetiva o processo de formação.

Esperamos que todos e todas possam construir conhecimentos a partir das leituras, independente das suas áreas de formação, por isso recomendamos a leitura integral da obra, como uma forma de subsidiar o desenvolvimento da habilidade de “religar saberes”.

*Prof. Dr. Jorge Luís de Freitas Lima*  
UFAM, Benjamin Constant-AM  
03 de junho de 2021

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Abordagem centrada na pessoa 133, 135, 138, 139, 142, 145, 147, 148, 150, 151, 152

Almanaque de formação continuada do professor 3, 4, 11, 217, 339, 351

Alunos 7, 19, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 113, 115, 120, 121, 128, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 157, 159, 160, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 185, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 228, 231, 232, 233, 238, 307, 311, 312, 313, 314, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 335, 336

Aprender 7, 11, 65, 78, 87, 88, 89, 94, 95, 103, 106, 108, 124, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 168, 174, 175, 201, 204, 209, 210, 214, 216, 230, 260, 287, 333

Aprendizagem 8, 53, 56, 61, 64, 67, 77, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 102, 106, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 127, 128, 130, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 181, 183, 184, 191, 193, 201, 205, 210, 211, 237, 238, 269, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 339

Aprendizagem significativa 8, 91, 133, 138, 143, 144, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 318

## B

Brasil 3, 11, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 84, 85, 90, 93, 95, 101, 103, 107, 108, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 126, 128, 130, 136, 148, 150, 153, 194, 195, 199, 202, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 230, 232, 234, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 279, 281, 283, 290, 293, 297, 298, 299, 301, 302, 315, 321, 324, 328, 331, 336, 337, 338, 350, 351, 355

**C**

Colônia de Santa Leopoldina 219, 222, 224, 225, 226, 229, 232

Conhecimento 11, 12, 23, 25, 28, 33, 51, 54, 57, 60, 61, 63, 65, 67, 71, 77, 87, 91, 94, 95, 99, 102, 107, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 128, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 148, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 193, 195, 196, 199, 201, 203, 204, 205, 207, 211, 212, 213, 215, 242, 257, 267, 276, 285, 289, 295, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 335, 339

Contribuições para o desenvolvimento humano 8, 133, 135, 138, 139, 144

Cooficialização da língua pomerana 235, 236, 237, 246, 266, 271

Cultura 8, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 45, 46, 55, 61, 63, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 92, 97, 101, 102, 103, 106, 108, 115, 127, 142, 147, 148, 155, 158, 164, 170, 172, 173, 174, 175, 179, 181, 184, 185, 186, 188, 189, 203, 209, 215, 219, 228, 232, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 255, 257, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 288, 289, 293, 309, 350, 351, 353, 355, 356

**D**

Desenvolvimento 8, 15, 17, 19, 23, 26, 34, 37, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 67, 74, 83, 87, 89, 92, 95, 96, 101, 103, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 133, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 194, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 234, 237, 241, 244, 249, 256, 260, 266, 270, 271, 275, 280, 281, 282, 301, 313, 327, 337, 349, 353

Desenvolvimento humano 8, 133, 135, 138, 139, 143, 144, 145, 147, 148

**E**

Educação 4, 7, 8, 11, 25, 28, 36, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 83, 84, 87, 91, 93, 107, 109, 113, 115, 116, 117, 119, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 161, 165, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 197, 199, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 275, 276, 282, 283, 291, 293, 315, 318, 324, 331, 336, 337, 338, 339, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356

Educação de surdos 55, 56, 59, 70

Educação do campo 219, 240, 241, 242, 263, 267, 268, 352

Educação escolar 8, 62, 117, 153, 154, 155, 156, 161, 165, 170, 173, 174, 175, 189, 206, 211, 229, 238, 246, 248, 266, 269

Educação escolar indígena 153, 154, 155, 156, 161, 165, 170, 173, 174, 175

Ensino 7, 8, 9, 11, 12, 28, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 71, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 155, 156, 159, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 174, 183, 184, 191, 195, 201, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 214, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 263, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 276, 305, 306, 307, 310, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357

Ensino da língua portuguesa 51, 53, 55, 62, 67, 78, 356

Ensino da língua portuguesa para surdos 51, 53, 62

Ensino de estatística 119, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 130

Ensino de química 9, 305, 312, 316, 317, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 335

Ensino e aprendizagem 61, 116, 117, 121, 138, 140, 142, 146, 155, 156, 191, 324

Ensino fundamental 79, 80, 81, 82, 100, 104, 105, 109, 115, 118, 119, 165, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 266, 269, 310, 354

Ensino médio 65, 84, 93, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 130, 232, 306, 310, 312, 317, 318, 325, 331, 337, 338, 354

Ensino remoto 8, 133, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 150, 151

Escola 8, 11, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 76, 78, 81, 84, 85, 89, 90, 94, 98, 100, 108, 109, 115, 119, 127, 128, 155, 164, 165, 170, 172, 174, 175, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 194, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 230, 231, 232, 233, 245, 266, 267, 269, 273, 315, 317, 321, 324, 325, 338, 352

Escrita 4, 7, 19, 23, 24, 30, 31, 34, 35, 38, 44, 46, 53, 54, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 99, 103, 105, 106, 107, 195, 196, 197, 199, 202, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 257, 266, 269, 270, 272

Escrita em língua espanhola 89, 103, 105, 106

Espírito Santo 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 295, 302, 351, 352, 353

Estatística 7, 74, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 225, 261, 354

Estrutura cognitiva 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 170

## F

Formação 3, 4, 8, 11, 15, 17, 18, 20, 25, 29, 30, 36, 40, 44, 51, 54, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 72, 73, 76, 83, 87, 93, 95, 97, 107, 116, 119, 120, 122, 123, 127, 131, 133, 137, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 148, 152, 153, 159, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 232, 239, 240, 241, 242, 243, 266, 267, 272, 273, 274, 279, 281, 290, 297, 301, 308, 310, 317, 318, 322, 323, 328, 335, 336, 339, 351, 352, 355, 356

Formação de professores 61, 107, 133, 152, 179, 186, 189, 210, 239, 273

## H

Habilidades de matemática relacionadas ao ensino 121, 123

História 8, 15, 17, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 55, 68, 69, 138, 156, 168, 188, 191, 193, 194, 195, 198, 201, 202, 206, 210, 212, 219, 226, 228, 230, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 259, 263, 264, 272, 277, 279, 281, 291, 297, 301, 302, 308, 309, 315, 328, 353, 354

## I

Império Romano 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 42, 46, 48, 220

Indígenas 7, 11, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 84, 153, 156, 172, 173, 174, 236, 250, 256, 258, 259, 261, 263, 265, 267, 272, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 302

## L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 205, 217, 272

Língua Brasileira de Sinais 55, 57, 60, 64, 68, 355

Língua espanhola 7, 87, 89, 90, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106

Língua estrangeira 11, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109

Língua materna 11, 23, 51, 56, 57, 60, 71, 73, 75, 77, 78, 83, 95, 107, 163, 164, 165, 238, 246, 264, 273, 315, 355

Língua pomerana 225, 226, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 255, 256, 257, 263, 264, 265, 266, 268, 271, 272, 273, 274

Língua portuguesa 7, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 99, 100, 102, 107, 164, 198, 230, 232, 237, 255, 264, 292, 352, 353, 355, 356

Literatura 7, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 84, 94, 138, 158, 201, 241, 331, 355, 357

## M

Matemática 25, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 155, 157, 173, 198, 244, 267, 268, 305, 306, 315, 321, 324, 325, 328, 331, 337, 349, 350, 351, 354, 355, 356

Ministério da Educação 59, 84, 107, 130, 137, 150, 202, 232, 260, 324, 337

Mundo 11, 12, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 39, 45, 46, 56, 58, 61, 65, 68, 77, 95, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 128, 135, 137, 142, 146, 147, 158, 159, 173, 177, 179, 180, 181, 182, 195, 199, 203, 206, 208, 213, 214, 215, 221, 224, 242, 250, 256, 259, 279, 280, 288, 290, 305, 311, 314, 316, 329, 330, 335

## P

Palavras 19, 30, 31, 39, 46, 53, 54, 58, 64, 71, 75, 77, 80, 82, 89, 90, 96, 99, 103, 105, 113, 125, 160, 164, 165, 166, 169, 179, 180, 181, 184, 186, 198, 199, 227, 234, 242, 249, 265, 281, 291, 327, 330

Parâmetros Curriculares Nacionais 62, 67, 93, 107, 117, 119, 120, 130, 194, 202

Política 15, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 34, 36, 38, 46, 69, 85, 120, 121, 149, 153, 183, 191, 194, 197, 198, 199, 200, 202, 209, 213, 221, 228, 234, 236, 242, 244, 250, 259, 264, 266, 271, 272, 273, 275, 276, 294, 296, 297, 298, 301, 302

Povos e comunidades 243, 244, 249, 250, 258, 259, 260, 261, 263, 267, 271, 275, 277, 356, 357

Povos indígenas 71, 73, 74, 75, 77, 84, 153, 258, 277, 279, 281, 282, 289, 291, 292

Povo tradicional pomerano 8, 219, 240, 241, 243, 245, 248, 249, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 276

Prática 7, 60, 63, 66, 69, 71, 73, 75, 76, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 106, 107, 108, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 126, 128, 129, 131, 139, 140, 150, 151, 157, 164, 165, 170, 171, 174, 175, 180, 186, 187, 188, 191, 195, 197, 199, 201, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 227, 237, 240, 242, 264, 273, 274, 275, 285, 289, 294, 300, 307, 308, 310, 312, 313, 315, 318, 319, 321, 339

Processo 7, 11, 15, 17, 19, 20, 23, 27, 36, 39, 45, 46, 51, 53, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 76, 77, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 113, 119, 121, 125, 126, 127, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 193, 195, 199, 201, 203, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 221, 224, 235, 236, 237, 257, 264, 267, 269, 274, 277, 281, 282, 284, 285, 289, 296, 318, 319, 322, 333, 334, 336, 339

Processo de aprendizagem 94, 95, 142, 143, 144, 148, 157, 158, 169, 170, 173, 205, 319

Processo de formação 159, 193, 203, 205, 210, 211, 339

Professor 3, 4, 7, 11, 12, 51, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 72, 77, 78, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 117, 122, 126, 127, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 181, 187, 193, 194, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 230, 249, 260, 305, 306, 310, 317, 319, 322, 323, 328, 339, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357

Professor e aluno 133, 138, 139, 142, 143, 145, 149, 181, 210, 211

Professores de língua pomerana 239, 240, 241, 242

Professor indígena 153, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 167, 170, 171, 172

## Q

Química 9, 11, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 333, 335, 338, 339, 349, 354

## S

Sala de aula 11, 51, 53, 54, 59, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 101, 102, 103, 106, 127, 128, 137, 155, 159, 161, 165, 168, 171, 173, 174, 175, 181, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 230, 232, 305, 307, 308, 311, 312, 313, 315, 319, 321, 322, 328

Santa Maria de Jetibá 219, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 255, 261, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272

Sociedade 8, 18, 19, 22, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 44, 45, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 74, 76, 78, 83, 102, 106, 119, 130, 142, 147, 148, 179, 182, 184, 186, 187, 194, 203, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 236, 248, 250, 257, 263, 264, 272, 293, 294, 298, 311, 327, 328, 350, 351, 353, 354, 356

## T

Tempos de pandemia 12, 15, 51, 71, 87, 113, 133, 138, 147, 153, 177, 191, 203

Teoria da aprendizagem significativa 8, 153, 154, 155, 156, 166, 172, 173, 174, 175

Terra 9, 20, 35, 49, 69, 85, 156, 165, 188, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 237, 238, 243, 246, 249, 255, 258, 261, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 277, 281, 282, 283, 284, 289, 296, 305, 308, 309

Texto 96, 99, 100, 104, 105, 113, 116, 124, 133, 153, 155, 168, 177, 180, 182, 191, 203, 210, 219, 238, 242, 248, 272, 277, 289, 291, 305, 317, 327

Trabalho 30, 51, 53, 60, 62, 63, 66, 67, 71, 73, 76, 77, 83, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 113, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 137, 140, 142, 147, 148, 161, 167, 187, 194, 196, 197, 200, 205, 206, 209, 213, 215, 221, 225, 238, 239, 242, 249, 257, 259, 260, 265, 267, 268, 270, 273, 274, 275, 282, 289, 291, 292, 293, 311, 313, 317, 320, 339, 351, 352, 354

## U

Universidade 5, 29, 69, 70, 108, 130, 150, 151, 175, 202, 219, 232, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 256, 257, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 276, 290, 291, 297, 301, 321, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Cristina Honorato de Castro (UFABC)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/7228901573322564>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0003-0930-2112>

Possui graduação em Química, Bacharelado (com atribuições tecnológicas) e Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrado e Doutorado em Bioquímica e Genética pela UFU. É autora do livro literário e científico *Mapas Conceituais de Bioquímica*, além de publicar artigos científicos e realizar o pedido de patente de 8 produtos de inovação tecnológica. Possui experiência multidisciplinar, englobando as áreas da química de materiais, eletroquímica, nanotecnologia, bioquímica e biologia molecular. Atualmente é pesquisadora pós-doutoranda no Centro de Ciências Naturais e Humanas na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André – SP. Contato: [castro.ana@ufabc.edu.br](mailto:castro.ana@ufabc.edu.br)

### **Angela Maria Santos de Souza (SEMED, Cacoal-RO)**

Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Especialista no Ensino de Ciências e Matemática (IFRO). Licenciada em Matemática (UNIR). Professora de Matemática. Contato: [angelamss32@gmail.com](mailto:angelamss32@gmail.com)

### **Antonio Ferreira Neto (IFRO, Cacoal-RO)**

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Matemática, pela Faculdade da Amazônia – FAMA. Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Cacoal. Coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFRO. Pesquisador do *Grupo de Pesquisa em História Oral e Espacialidades Amazônicas* (GPHOEAE). Contato: [antonio.f.neto@ifro.edu.br](mailto:antonio.f.neto@ifro.edu.br)

**Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL-MG)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), Mestrado em Linguística – Semântica (1997), Doutorado em Linguística – Semântica (1998) e pós-doutorados em (2005), pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em (2016), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também em Semântica. É autor de vários livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas, dentre os quais “*Semântica para a Educação Básica*” (2008), “*Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*” (2010), *Pedagogia do Silenciamento* (2014); *A Pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários* (2018) e “*Gramática – Compreender e Comunicar* (2020)”. Também escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. 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. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)

**Chicoepab Suruí Dias (UFRJ/IFCS)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/0357402349200861>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-1390-6739>

Cursa Doutorado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/IFCS. Membro do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia. Contato: [chsurui09@gmail.com](mailto:chsurui09@gmail.com)

**Claudineia Aparecida Bertochi (SEDUC-MT)**

Graduada em Letras (UNESC). Especialista em Linguística e História. Docente nas instituições: E.M. Joana Alves de Oliveira; E.M. Cora Coralina; E.E. Olavo Bilac. Contato: [claudialoira38@hotmail.com](mailto:claudialoira38@hotmail.com)

**Dionéia Motta Monte-Serrat**

Pesquisadora Pós-Doutorada na FFCLRP-USP (2020-), Pesquisadora colaboradora do IEL-UNICAMP (2014-2016). Doutorado em Psicologia, FFCLRP-USP, 2013. Programa de doutorado parcialmente concluído na Université Paris III, Sorbonne Nouvelle (2010, CAPES-BEX). Estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (2012, FAPESP). Membro do corpo docente da Universidade de Ribeirão Preto. Licenciatura em Línguas e Direito. Membro da Sociedade Britânica Wittgenstein. Pesquisador Associado, Rede

Nacional de Ciências da Educação (Brasil). O objetivo do presente trabalho foi avaliar o efeito do uso de antimicrobianos no tratamento de doenças infecciosas e não transmissíveis (DSTs), com ênfase no uso de medicamentos e na prevenção de doenças. Membro da Universidade *Online* do Comitê de Trabalho para Educação Global. Editor de Revisão de Fronteiras em Física Matemática. Editor do International Journal of Research & Methodology in Social Science, IJRMSS, EUA, Malásia; para o International Journal of Perceptions in Health Public, IJPPH, Índia e Arid Zone Journal of Engineering, Technology and Environment, Nigéria. Contato: di\_motta61@yahoo.com.br

### **Elizângela Ataíde de Souza Morais (SEDUC, PVh-RO)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora do Governo do Estado de Rondônia (Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra – IEECD). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Especialista em Mídias na Educação (UNIR). Licenciada em Letras (UNIR). Graduanda em Jornalismo (Estácio). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO. Organizadora do “*Almanaque de formação continuada do professor – Coleção ciência aberta*, v. 18; v. 20” (2020-2021). “*Pilares da Teoria Dialógica do Discurso: Volochinov da década de 1920 aos dias atuais*” (no prelo 2021). “*Figuras e tropos em contextos sociais*” (no prelo 2022). Contato: lizsouza1972@gmail.com

### **Elza Moreira Alves (IFRO, Vilhena-RO)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/5171948080257049>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0003-0522-1622>

Professora com graduação em Letras pela Universidade do estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Linguística pela Faculdade Rolim de Moura no estado de Rondônia – FAROL. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade do estado de Mato Grosso – UNEMAT. Atualmente é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia, campus Vilhena. Contato: elza.moreira@ifro.edu.br

### **Erineu Foerste (UFES-ES)**

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES. Fundador e líder do Grupo de pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação

da UFES. Fundador e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”. Registram-se agradecimentos a todos os colaboradores de pesquisa: Jorge Küster Jacob, Ricardo Sá, Olindina Serafim, Ismael Tressmann, Rosali Rauta Siller, Jacyara Paiva, Hilda Braun, Anivaldo Kuhn, Arlindo Lagass, Vera Meyer Seibel, Sigmund Berger, Marineuza Plaster Waiandt, Selene Hammer Tesch, Gisila Flegler, Martin Boldt, Jacyara Paiva, João Clemente de Souza Neto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Janinha Gerke, Maria Aparecida Trarbach, Leticia Queiroz de Carvalho, Edenize Ponzo Peres, Ozirlei Marcilino, Rogério Caliari, Júlio de Souza Santos, Charles Moreto, Carmo Thum, José Wálter Nunes, Sérgio Nunes de Jesus, João Klug, Claudete Beise Ulrich, Carlos Rodrigues Brandão, Bernd Fichtner, Alberto Merler, Edmund Wild, Elke Wild, Liane Klein, Joachim Born, Cleo Altenhoffen, Mônica Save-dra, Konstanze Jungbluth, Peter Rosenberg, Mathias Vollmer, Harald Thun, Joachim Steffen, Göz Kauffmann entre outros. Em especial agradeço à Gerda Martgit Schütz-Foerste. Contato: erineu.foerste@ufes.br

### **Henrique Oliveira Araújo (*in memoriam*)**

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – DCH IV – Jacobina. Possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Desenvolveu projeto de pesquisa em comunicação, educação e formação das juventudes junto à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o grupo de pesquisa HUM 818 – Medios de comunicación y educación (Educomunicación) da Universidade de Cadiz (Espanha). Coordenou a equipe de comunicação popular do Centro de Assessoria do Assuruá (CAA), onde também desenvolveu trabalho de monitoria pedagógica em educação contextualizada, comunicação colaborativa e educomunicação.

### **Ianis Gonçalves Pinto (SEDUC, Cacoal-RO)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/3342248760721528>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-1712-5040>

Especialista em Docência no Ensino Superior (UNESC). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória (FESL). Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa (UNESC). Licenciada em Letras (UNESC). Professora do Governo do Estado de Rondônia na Escola Indígena Sete de Setembro Tancredo Neves, Cacoal Zona Rural – Linha 11 – Laptanha. Especialista em Gramática Normativa pela UNESC, *campus* Cacoal. Contato: ianisletras@gmail.com

**Jaiane da Silva Albuquerque Nunes (Pesquisadora)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/8201758544924261>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-3071-8879>

Graduada em História e Especialista em História do Brasil: Cultura e Memória, ambas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Contato: [jaianealbuquerque@yahoo.com.br](mailto:jaianealbuquerque@yahoo.com.br).

**Jandira Marquardt Dettmann (UFES-ES)**

Doutoranda na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Contato: [janmdett@hotmail.com](mailto:janmdett@hotmail.com)

**Jaqueline Correa Rocha (UFMT-MT)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/3337418890434416>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-2368-6063>

Psicóloga, Graduada em Psicologia pela Faculdade de Pimenta Bueno FAP-RO. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Contato: [psijaquelinecorrea@gmail.com](mailto:psijaquelinecorrea@gmail.com)

**Joceli Mota Correa da Rocha (FAP/Estácio de Sá)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/1773642480635882>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-5220-668X>

Graduada em Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Docência e Metodologia do Ensino Superior, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutoranda em Desenvolvimento Regional pelo PPG UNISC/UNITAU Santa Cruz/ RGS. Professora no ensino superior da Faculdade Estácio/FAP de Pimenta Bueno/RO. Contato: [profmotaacrocha@gamil.com](mailto:profmotaacrocha@gamil.com)

**Jorge Luís de Freitas Lima (INC-UFAM)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>**Orcid iD** <http://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Docente do Instituto de Natureza e Cultura – INC da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutor e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia (PDA, IF-RO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – UFAM. Contato: [jorgefreitas@ufam.edu.br](mailto:jorgefreitas@ufam.edu.br)

**José Roberto Linhares de Mattos (UFF-RJ)**

Pós-doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências e Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Amazonas. Vice-coordenador do GT05 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e vice-diretor da regional SBEM-AP. Coordenador do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultural* (GEPEC) e do grupo internacional de pesquisa *Educação em Fronteiras* (EmF). Contato: jrlinhares@gmail.com

**Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho**

Possui graduação em História (UNEB) e em Educação Física (UNOPAR). É especialista em: Filosofia Contemporânea (UESC). Gestão do Trabalho Pedagógico (FACINTER). Ciências Humanas e suas Tecnologias (FACINTER) e em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB). Possui mestrado em História Social (UNIMONTES). Foi bolsista do PIBID (professora da Educação Básica) e da Residência Pedagógica (preceptora). É professora da Rede Estadual e da Rede municipal de Educação em Caetité – Bahia. Contato: jumaracarla@yahoo.com.br

**Lucas Ferrarezi (UNICOL)**

Mestre em Química pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), *campus* Alfenas. Atualmente é professor do Colégio Universitário de Machado (UNICOL) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contato: lucasferrarezi12@hotmail.com

**Lucineide Magri Scolaro (PM-RO)**

Graduada em Letras (UNESC-RO). Contato: lumagri\_@hotmail.com

**Luís Eduardo Sarto (IFSULDEMINAS)**

Professor e pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), *campus* Machado – Machado-MG.

**Lupicino Costa Teixeira (SEDUC, Caetité-BA)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/7990817170770373>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0001-9039-6958>

Mestre em Matemática pela UESB. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. Formação de Orientadores Acadêmicos em Educação a Distância. Gestão de Processos e Qualidade (Uninter). Graduado em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Coordenador de Gestão da Qualidade na Indústrias Nucleares do Brasil em Caetité na Bahia. Também atua como Professor Regente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CETEP, além de ser colaborador no Centro de Estudos Dimensão atuando como mediador de Cursos EAD de Engenharias do Centro Universitário Uninter.

Contato: [lupicinocte@hotmail.com](mailto:lupicinocte@hotmail.com)**Maiara Barros de Assis (SEMED/AM)**

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pelo da Instituto de Natureza e Cultura-INC Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Contato: [maiara.inc.16@gmail.com](mailto:maiara.inc.16@gmail.com)

**Marcos Serafim dos Santos (IFAM-AM)****Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/6287259649959203>**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-6241-9726>

Mestre em Saúde e Educação pela Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP. Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específica do IFAM – NAPNE. Professor de Língua Brasileira de Sinais no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, AM. Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais Atuação em Linguística aplicada a Libras, Ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna e Segunda Língua para Surdos. Contato: [marcosmais\\_20@hotmail.com](mailto:marcosmais_20@hotmail.com)

**Nádia Barros Araújo**

Professora da rede pública do estado da Bahia. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tem especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Pós-graduação e Extensão – IBPEX. Bem como, em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atualmente cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP-PE. Tem experiência na área de Educação com ênfase em contextos de diversidade,

atuando principalmente nos seguintes temas: Formação continuada de professores da Educação Básica, Educação na perspectiva intercultural, Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Contato: nadiabarros.gestar@gmail.com

**Nara Dantas de Azevêdo (SEDUC, Caetité)**

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-3563-3487>

Especialista em Língua, Linguística e Literaturas (FACIBA). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (NTE – 13). Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo em Caetité – BA. Contato: nara.dantas@nova.educacao.ba.gov.br

**Nauama Dias Suruí (Pesquisadora)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/5427078104619402>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-3706-9218>

Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR/*Campus* Rolim de Moura. Especialista no Ensino de Ciências e Matemática. Membro do grupo de pesquisa Etnoecologia da Amazônia. Contato: nauama.diasurui@gmail.com

**Sérgio Nunes de Jesus (IFRO, Cacoal-RO)**

**Lattes iD** <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

**Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Pós-Doutor em Educação – UFLO. Doutor em Ciências da Educação – UTIC. Mestre em Linguística – UNIR. Licenciado em Letras Português-Inglês – UNEB. Cursa Doutorado em Ciências da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (vinculados na linha de pesquisa: Discurso, Sujeito e Sociedade), da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, PE) e Coorientado pelo prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (Universidade Federal de Alfenas-MG). Foi professor visitante na York University, Toronto-Canadá, 2019). Assessor Científico (SBPC). Da Associação Brasileira de Editores Científicos-ABEC. Membro Consultivo/Editorial na Editora CRV. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador Associado do Projeto PAINTER – FAPEAM – UFAM (ICN, Benjamin Constant-AM). Jornalista/Articulista (DRT 0001619-RO). Pesquisador, escritor, músico e poeta. Autor das seguintes obras: Português instrumental (2013); Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende (2016); Afinidades epistêmicas franco-brasileiras, V.

1 e 2 (2016-2018); Coleção ciência aberta, Vol. 1-20 (2011-2021); Povos e comunidades tradicionais, V. 1 e 2 (2017-2019); Gramática: compreender & comunicar (2020); Pilares da Teoria Dialógica do Discurso: Volochinov da década de 1920 aos dias atuais (no prelo 2021). Figuras e tropos em contextos sociais (no prelo 2022). Contatos: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br); [canibalsergio@outlook.com](mailto:canibalsergio@outlook.com)

### **Solano da Silva Guerreiro (INC/UFAM)**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado (RS). Mestre em Letras (Teoria e Análise Linguística) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (AM). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF), Fortaleza (CE). Licenciado em Letras: Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (AM). Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, no Instituto de Natureza e Cultura (INC), Benjamin Constant (AM). Contato: [solanoguerreiro@ufam.edu.br](mailto:solanoguerreiro@ufam.edu.br)

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)