

Almanaque de **Formação** **Continuada** do Professor

Edição Especial, Volume 2

Organizadoras:

Ana Christina de Sousa Damasceno

Juliana dos Santos Figueiredo

Simone Matia da Silva

Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

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

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Edição Especial, Volume 2

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Concepção de Capa: Sérgio Nunes de Jesus

Revisão: Os capítulos são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores e co-autores

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

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

A444

Almanaque de formação continuada do professor - edição especial, v. 2 / Ana Christina de Sousa Damasceno, Juliana dos Santos Figueiredo, Simone Matia da Silva (organizadoras); Sérgio Nunes de Jesus (coordenador) – Curitiba: CRV, 2024.
238 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-6547-9

ISBN Físico 978-65-251-6549-3

DOI 10.24824/978652516549.3

1. Educação 2. Formação do professor I. Damasceno, Ana Christina de Sousa, org. II. Figueiredo, Juliana dos Santos, org. III. Silva, Simone Matia da, org. IV. Jesus, Sérgio Nunes de, coord. V. Título VI. Série.

CDU 37

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - Formação do professor – 370.71

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- | | |
|---|--|
| <p>Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Eduardo Pazinato (UFRGS)
 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Élseo José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mariah Brochado (UFMG)
 Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)</p> | <p>Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Três de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy 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)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Silvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)</p> |
|---|--|

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



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rondônia

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

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



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
ESTUDAMOS OU FAZEMOS HISTÓRIA NA ESCOLA?.....	13
<i>C. Ferrarezi Jr.</i>	

PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 80000002

GRAMÁTICA E REVISÃO TEXTUAL: um estudo das técnicas e procedimentos de revisão aplicáveis às produções textuais escolares	21
---	----

Debora dos Santos

Carlos Alberto Suniga dos Santos

DOI: 10.24824/978652516549.3.21-34

PARTE II CIÊNCIAS HUMANAS 70000000

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: princípios e fundamentos na política educacional	35
--	----

Simone Matia da Silva

DOI: 10.24824/978652516549.3.35-48

EDUCAÇÃO INDÍGENA: pontos a considerar na fronteira	49
---	----

Juliana dos Santos Figueiredo

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.49-62

PARTE III MULTIDISCIPLINAR 90000005

TERRITORIALIDADES MÍTICAS: a existência de uma caminhada	63
--	----

Reginaldo Conceição da Silva

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.63-78

DA APLICAÇÃO DO DIREITO NA ERA DIGITAL: influências tecnológicas na sociedade 79

Bruna Caroline Farias Alves
Aglaia Leticia Farias Nunes de Jesus
Sérgio Nunes de Jesus
Francisco Valadares Neto

DOI: 10.24824/978652516549.3.79-90

ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO IMIGRANTE?: um estudo de caso na Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo em Porto Velho, RO..... 91

Virginia Del Carmen Pirela Alvarado
Sérgio Nunes de Jesus
Jorge Luís de Freitas Lima

DOI: 10.24824/978652516549.3.91-104

CARAMURU E FANFIC: interdisciplinaridade e tecnologias no ensino de história, literatura e língua portuguesa 105

Felipe Evangelista Aparecido
Rosângela Rodrigues Borges

DOI: 10.24824/978652516549.3.105-126

MULHERES NA / DA MATEMÁTICA: contribuições histórico-sociais 127

Tainá Santos Alves Pereira
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.127-142

PARTE IV **ENSINO 70800006**

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DAS BARRAS DE NAPIER POR MEIO DO ALGORITMO DE MULTIPLICAÇÃO..... 143

Mirian Xavier da Conceição
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.143-162

DO ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: dificuldades e reflexões... 163

Fábio Valter Batista
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.163-174

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas pedagógicas e sua contribuição para os múltiplos desenvolvimentos da criança.....	175
<i>Ana Christina de Sousa Damasceno</i> <i>Christiana de Sousa Damasceno Oliveira</i> <i>Raimunda Rosilda Sales Dias</i>	
DOI: 10.24824/978652516549.3.175-190	
POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA	191
<i>Eloésio Paulo dos Reis</i>	
DOI: 10.24824/978652516549.3.191-212	
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO	213
<i>Italo Oscar Riccardi León</i> <i>Rosângela Rodrigues Borges</i>	
DOI: 10.24824/978652516549.3.213-224	
ÍNDICE REMISSIVO	225
SOBRE AS ORGANIZADORAS	229
SOBRE OS AUTORES	231

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APRESENTAÇÃO

ESTUDAMOS OU FAZEMOS HISTÓRIA NA ESCOLA?

C. Ferrarezi Jr.

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

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

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

Mas, tem uma coisa que me preocupa por demais: nossa escola não está apenas perdida. Ela é teimosa. Ela tem uma resistência enorme a inovações e adaptações. Basta alguém mudar as carteiras de lugar e já aparece alguém reclamando da bagunça! Se a gente tenta mudar o método, dizem que é caso de “invenção de moda”. Se pensamos em alterar currículos, aí é caso grave-gravíssimo: “a lei não deixa!”. É como se tudo estivesse bom como está e nada estivesse mudando ao redor. Mas, a história

não é bem essa, não é verdade? Nem está tudo muito bom na escola, nem a sociedade está quietinha no seu lugar.

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

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

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

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

mandam, outros obedecem, e o “argumento do cacete” (para lembrar dos romanos) é o que mais funciona.

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

Num país assim, a catequese já não era tão essencial e outras formas de religiosidade ganharam força e se alastraram ajudando a dominar e dirigir os ânimos nacionais. Tudo mais ou menos e oficialmente “numa boa”, embora, de verdade, o país tenha se mantido profundamente dividido, violento e sectário. O fato é que, como todas as economias que crescem, precisávamos de trabalhadores qualificados. Entramos na era industrial! A Ford e a Volks vieram para o Brasil. A Nestlé já havia pintado por aqui havia algum tempo e já se comia (bebia?) Leite Moça há algumas décadas. Depois, chegou a General Motors e as multinacionais vieram se instalando, uma a uma, num país de plantadores de café e cana, que havia recebido até então, em seus ciclos migratórios, apenas agricultores e analfabetos. Precisávamos formar trabalhadores “qualificados para apertar botões”! Até o agro se modernizou e aprendeu a usar maquinário avançado. Foi aí que surgiu o mito educacional de que “educamos as pessoas para que sejam alguém na vida”. É engraçado – e tristíssimo! – como esse mito “pegou”.

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

Você entende, leitor, como isso tudo é ridículo, absurdo e ofensivo? A escola “moderna” brasileira, a escola da era industrial, mantém o mesmo espírito funcional de criadora de servos que a escola catequista possuía, mas agora revestida do tom da “modernidade industrial”. É disso que se trata a reforma educativa do Governo

Temer e a BNCC. Nenhum filho de pobre vai à escola porque a Constituição diz que ser uma pessoa educada e feliz é um direito de todos: ele vai é pra “ser alguém”! Nenhum filho de pobre vai à escola pra aprender a mandar, a dirigir a própria vida, a ser senhor de seu destino: vai pra aprender a obedecer! Na escola pública do pobre, ser empreendedor é fazer brigadeiro e vender bolo de pote. Por isso a nossa escola ensina o silêncio e a submissão como regras máximas. O bom aluno é o aluno calado e obediente.

E, por isso também, é que nossa academia ensina que o “bom aluno” escreve na terceira pessoa sempre! Porque as nossas faculdades e universidades de estrábica visão umbilical, essas que sempre flertaram com os poderosos, muito mais em busca dos próprios interesses do que em prol do bem comum, esqueceram – também! – das mudanças do tempo e continuaram formando professores de inferior nível superior. Sempre foi e ainda é uma academia silenciadora. Essa academia sempre fez questão de ensinar os pobres-moços que querem ser “alguém na vida” que, na “verdadeira Ciência”, a gente nunca aparece! É claro que não aparece: não pode aparecer! Só quem aparece é quem manda; só quem pode aparecer é quem comanda. É incrível a sutileza com que a academia faz isso: ela manda o aluno ler Nietzsche, que só escreveu “eu sei”, “eu sei”, “eu sei”, ela diz que esse cara era o máximo porque “matou Deus”, o Grande Eu Sou Eterno, e ensina que esse mesmo aluno que lê Nietzsche deve dizer apenas “sabe-se”!!! “Sabe-se”?! *“Sabe-se” é, de fato, uma forma brutal de transferência de individualidade e de poder.* Transferência própria de quem está sendo preparado pra obedecer, pra servir como um “moribundo de seus sonhos”, um arremedo de homem culto e intelectualmente independente. E isso se faz com todos os grandes pensadores, de Platão a Paulo Freire, que são grandes pensadores justamente porque aprenderam a falar “eu sei”, mas que são utilizados pela academia para silenciar e domesticar num repetir incessante de “sabe-se”, “sabe-se” e “sabe-se”.

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

Essa escola e essa academia domesticadoras não perceberam (ou fingem que não perceberam – ou ainda, foram construídas para não perceber) que estamos na era do direito humano e da revolução digital que projeta as pessoas nas redes de uma forma nunca antes vista. Nossa Constituição estabelece o direito que é sistematicamente negado. Mas, pelo menos pela lei, um aluno deve estudar porque é seu direito! Ponto final. Ele deve estudar porque “já é alguém”, e não “para ser alguém”! Outro ponto

final. A criança deve estudar “para ser feliz”, e não para “fazer apenas o seu padrão feliz”! Mais um ponto final. A criança pobre precisa aprender na escola a mandar, principalmente em seu próprio destino, e não apenas a obedecer. Ponto final de novo. Mas se a escola fizer isso, o que acontecerá? Aí é que aparece o tão esperado ponto de exclamação!

É justamente por isso que nossa escola sem relógio nem calendário não vê o tempo passar fora de seus muros, olha sempre a História “para trás” e nunca no “agora”. É por isso que essa escola nos ensina a decorar a História e não a construí-la. Sendo mais preciso, a revolução digital já tomou conta do mundo, mas só agora algumas escolas brasileiras estão acordando para a necessidade da inclusão digital. A desculpa é sempre a falta de recursos. Mas é uma desculpa mentirosa e injuriante, porque pressupõe a estupidez do nosso povo em ver que dinheiro não falta e que se houvesse vontade política a história seria diferente. As escolas rurais, aquelas escolinhas de sete alunos e uma professorinha, então, quando verão a luz das telas? “Sabe-se” lá quando! Mas, os alunos, todos eles já têm, cada um, seu próprio celular... O mundo corre, voa! A escola engatinha.

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

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

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

Depois, não se sabe porque esse país é essa zorra! O povo trabalhando 5 meses por ano só pra bancar – com seus impostos – um governo que não dá a mínima contrapartida em saúde, educação e segurança – o que seria o mínimo-do-mínimo de retorno social. Um Congresso Nacional de produtividade pífia, que custa 25 milhões de reais por dia para o povo brasileiro! Isso mesmo: 25 milhões de reais por dia, segundo dados do próprio Congresso divulgados por um Senador na tribuna da casa. Uma “Justiça” (definitivamente, esse nome ainda não cabe ao nosso sistema judiciário, infelizmente...) que demora anos pra julgar as coisas mais simples e banais, mas que tem juízes e servidores que ganham algumas vezes mais do que os trabalhadores de formação semelhante nas empresas privadas, e que trabalham em tribunais de mármore e em gabinetes de madeira-de-lei. Ou seja, esses sim “viraram alguém”? Tudo “muito justo”, tudo “muito honesto”, “tudo muito dentro da lei” – tudo muito brasileiro!

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

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

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

Boa leitura a todos!

PARTE I
LINGUÍSTICA, LETRAS
E ARTES 80000002

Coordenação
Simone Matia da Silva, EEEFM Carlos Gomes, SEDUC-RO

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

GRAMÁTICA E REVISÃO TEXTUAL: um estudo das técnicas e procedimentos de revisão aplicáveis às produções textuais escolares

*Debora dos Santos
Carlos Alberto Suniga dos Santos*

Pimenta Bueno, RO; Cacoal, RO, 12 de maio de 2024.

Caros leitores, o presente texto é o relato de uma pesquisa que aborda a revisão textual: um estudo das técnicas e procedimentos de revisão aplicáveis às produções textuais. Tendo em vista que, o domínio e capacidade de expressão escrita são umas das mais importantes habilidades na sociedade. Dessa forma, para constituição e definição do corpo conceitual utilizou-se dos princípios da pesquisa bibliográfica. Ao fundamentar essa dissertação, baseamo-nos principalmente, em Neto (2013), Malta (2000), Oliveira (2016), Gehrke (1993). A presente proposta de estudo adotou o método de caráter descritivo, e pesquisa bibliográfica a fim de resgatar, histórico e teoricamente, a definição e caracterização do objeto de estudo. Durante o processo de ensino-aprendizagem um dos objetivos da educação a serem alcançados é o desenvolvimento da competência e habilidade dos alunos quanto à escrita de textos, devido sua relevância na sociedade. Mas, para que esse processo ocorra de forma satisfatória precisa-se de muito esforço e estímulo desde os anos iniciais. A partir da perspectiva de que a reescrita está presente no processo de revisão, o autor ao revisar seu próprio texto está refletindo sobre o processo da escrita. Dessa forma, é indispensável nesse trabalho conceituar o que é revisão textual? E descrever a importância do revisor e da revisão dos textos. Além disso, este artigo fez um estudo acerca do processo de revisão, instrumentos para revisão, técnicas, estratégias, e principais etapas de revisão em várias perspectivas. O papel de revisor se torna cada vez mais importante na sociedade, pois, sabe-se que escrever bem é essencial para o processo de comunicação. Sendo assim, fez-se necessário o estudo do tema, revisão textual: um estudo das técnicas e procedimentos de revisão.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GRAMÁTICA E REVISÃO TEXTUAL: um estudo das técnicas e procedimentos de revisão aplicáveis às produções textuais escolares

Debora dos Santos

Carlos Alberto Suniga dos Santos

DOI: 10.24824/978652516549.3.21-34

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Breve histórico e suas nuances

Ao longo da história, os registros escritos vêm sofrendo várias transformações. Desde a escrita cuneiforme, o homem, para se comunicar fez o uso de cavernas, pedras e rochas materiais e objetos resistentes. As produções e reproduções de textos continuam evoluindo e tendo vários formatos, segundo Neto (2013).

No entanto, com o avanço tecnológico e surgimento do microcomputador – *tablets* – o livro hoje possui até formato digital. Mas esteja o livro impresso ou digital o trabalho da revisão sempre será imprescindível, pois esse ofício exige habilidade, prática e formação específica. Abandoná-la significa abrir mão da qualidade.

No início, os revisores eram homens com grande preparação intelectual segundo Neto *apud* Arezio (1925, p. 23):

[...] as constantes divergências de crenças religiosas e a falsa interpretação dos textos sacros deram lugar a discussões e controversas. Daí a necessidade de formarem um corpo de revisão, entre os homens de maior fama intelectual e erudição comprovada, para fazerem a correção ou revisão dos manuscritos antigos, dando-lhes nova forma, alternando-lhes os períodos, de modo que as subseqüentes edições saíssem isentas daqueles senões.

Os monges copistas já não conseguiam atender a demanda, pois as cópias dos livros eram feitas manualmente. Com a evolução tecnológica surge a técnica de Johann Gutenberg, a impressão tipográfica, esse processo era mais rápido que os árduos manuscritos feitos pelos copistas.

A leitura era privilégio para poucos e monopólio da igreja, desse modo, o novo método era considerado pela religião como obra do demônio. Na França, o advento da revisão de provas tipográficas não foi aceito e provocou a revolta dos copistas contra a inovação da técnica de reprodução de textos e de transmissão dos textos por meio da tipografia, segundo Neto (2013). Outrossim, ainda confirma que:

O desenvolvimento da indústria da impressão tipográfica e a prática de emendar (corrigir) a partir de provas de preto – de prensa e rolo – abriram campo para

profissionais encarregados de acompanhar aos autores na leitura das provas. Precursores dos atuais revisores de texto, eram eles comumente “os tipógrafos mais inteligentes e mais eruditos (Neto, 2013, p. 24).

Ainda, nessa mesma perspectiva, Neto (2013) aponta que os erros das primeiras edições eram antigamente corrigidos a pena, pois muitas vezes a dedicação e a atenção dos revisores que se desdobravam para difíceis correções eram vencidos pelo cansaço.

Conceitos possíveis – revisão textual

Tradicionalmente, o processo de revisão era visto apenas como uma etapa subsequente à elaboração da escrita. Entretanto, há vários estudos sobre a escrita que apontam a revisão como uma atividade com características recursivas. Ao abordar esse tema, Gehrke (1993, p. 121) faz uma comparação com vastas bibliografias na área da revisão recorrendo a vários autores.

[...] uma atividade reflexiva e expressiva (Boiarsky, 1982); [...] exercício do pensamento crítico que conduz à descoberta e à redução de entropia (Marder *et al.*, 1982); [...] conjunto de processos iguais: o processo releitura/revisão[...] (Hall, 1982); [...] a revisão na escrita e a leitura crítica são ‘dois processos espelhando-se um no outro (Fitzgerald, 1989); [...] tarefa de ajustar intenções e convenções; (Nold, 1982); [...] pragmática da autoavaliação [...] (Beach, 1982); [...] a empatia ou a adoção da perspectiva do outro como o aspecto fundamental da revisão (Spear, 1982); [...] dissonância entre os planos e os objetivos estabelecidos para um determinado texto e os planos e objetivos do escritor para a escrita em geral (Hayes *et al.*, 1985); [...] uma sequência de mudanças na composição (Sommers, 1982). [grifos e supressões do autor].

As diferentes abordagens acentuam o conceito de revisão à ideia de um texto em progressão, podendo ele ser interrompido e reescrito em qualquer ponto. Deixando de lado a concepção de que a revisão trata-se de um processo com etapas lineares (Gehrke, 1993). Outrossim, o conhecimento tradicional acerca da revisão de texto, e principalmente na concepção dos alunos é pautado na ideia,

[...] de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescritura em que se focalizam os aspectos estruturais do texto (Oliveira, 2016, p. 17).

Em situação escolar, a revisão de texto é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como:

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua [...] conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento,

suficientemente bem escrito. [...] Espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto (Brasil, 1997, p. 54-55).

Entende-se que o ato de revisar como uma atividade complexa, portanto os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam que esse trabalho seja feito de forma coletiva, principalmente nos processos de revisão em que os escritores são iniciantes. Pois, a revisão de texto vai além da preocupação em corrigir apenas erros gramaticais e ortográficos, essa intervenção textual é parte constitutiva no processo da escrita em busca do aperfeiçoamento e qualidade do texto.

No âmbito editorial, no manual do revisor, Malta (2000), define o trabalho de um revisor como:

- revisar os originais aprovados para edição pelas editoras;
- revisar (se tiver conhecimento de outros idiomas) as traduções, cotejando-as com os livros originais;
- revisar as primeiras provas, comparando-as com os originais;
- revisar as segundas provas, tomando como base as primeiras e, quando necessário, reportando-se aos originais (inclusive, ainda se preciso, ao livro);
- revisar (menos comum, mas ocorre) terceiras provas, tendo como base as segundas;
- examinar (a palavra “revisar” não caberia bem aqui) as heliográficas (não é muito comum, mas se o revisor for funcionário de uma editora, acabará fazendo esse trabalho);
- revisar (incomum, mas acontece) filmes que deram ou darão origem a heliográficas; e, finalmente,
- reler livros já publicados, em função de modificações que o autor quer fazer para uma nova edição, ou quando se desconfia que a edição publicada contém erros (Malta, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, Neto (2013) em seu livro *Além da revisão* no capítulo intitulado *Conceito de revisão* também prescreve as atribuições de um revisor texto, que são:

- Revisar os originais (ou provas, ou heliográficas, ou fotolitos) aprovados para edições por: editoras, gráficas, agências de publicidade, autores, mestrandos, doutorandos, preparadores de originais de quaisquer instituições etc.
- Revisar, se tiver experiência, traduções, cotejando-as com os originais (necessita de um auxiliar, em tais casos). É a chamada revisão técnica.
- Revisar textos a serem disponibilizados na internet.
- Revisar livros já publicados, objetivando uma edição revista (e/ou ampliada).
- Proceder a quantas revisões forem acordadas com o cliente (Neto, 2013, p. 59).

Em ambos os autores não se tem uma definição certa da atividade de revisão, mas sim as atribuições que prescrevem o trabalho do revisor (Rodrigues, 2015).

Do revisor e da revisão textual – ampliações das competências de escrita

Em uma comunicação textual nem sempre o autor consegue atingir plenamente os objetivos desejados, conforme a exigência do público alvo. Assim sendo, há a necessidade de abordar qual a importância da revisão textual após a elaboração dos textos. Rosa e Gonsalves *apud* Athayde (2011, p. 37) discorrem que:

[...] quando o texto é escrito depois revisado, e alcança o leitor ele passa a atender às exigências do público, incorporando suas características. O texto não é só o que o autor colocou nele, mas o que o leitor obteve dali. Diz-se que o texto deixa de ser do autor e passa a pertencer ao leitor. No processo de negociação dessa transição que se estabelece entre escritor e leitor, o escritor não escreve mais só para si, mas também para o outro, iniciando a longa aprendizagem que o pode levar à consciência da necessidade de cativar o leitor, aperfeiçoando o senso de público. Nesse processo é que intervém o revisor como mediador, como crítico externo. Quando o autor perceber que o leitor não é cativado apenas pelo conteúdo do texto, mas principalmente pela correção gramatical e estilo, ele poderá sentir a necessidade de considerar as questões globais, com ênfase na produção de sentido comunicativo, segundo as propostas do revisor.

Athayde aborda a revisão e a importância do trabalho do revisor. Destacando que é necessário um segundo olhar, pois o revisor faz a mediação entre o escritor e leitor por meio de uma leitura crítica voltada para melhoria e qualidade no acabamento do texto a fim de cativar o leitor.

Além dos autores já citados, o texto bem-humorado de Luís Fernando Veríssimo, discorre sobre a importância do revisor, em forma de crônica, na Revista Época, de 1995.

[...] a pessoa mais importante na vida de quem escreve. Ele tem o poder de vida ou de morte profissional sobre o autor. A inclusão ou omissão de uma letra ou vírgula no que sai impresso pode decidir se o autor vai ser entendido ou não, admirado ou ridicularizado, consagrado ou processado. Todo texto tem, na verdade, dois autores: quem o escreveu e quem o revisou. Toda vez que manda um texto para ser publicado, o autor se coloca nas mãos do revisor, esperando que seu parceiro não falhe. Não há escritor que não empregue palavras como, por exemplo: “ônus” ou “carvalho” e depois fique metaforicamente de malas feitas, pronto para fugir do país se as palavras não saírem impressas como no original, por um lapso do revisor. Ou por sabotagem. Sim, porque a paranoia autoral não tem limites. Muitos autores acreditam firmemente que existe uma conspiração de revisores contra eles. Quando os revisores não deixam passar erros de composição (hoje em dia, de digitação), fazem pior: não corrigem os erros ortográficos e gramaticais do próprio autor, deixando-o entregue às consequências dos seus próprios pecados de concordância, das suas crases indevidas e pronomes fora do lugar. O que é uma ignomínia. Ou será ignomia? Enfim, não se faz (Veríssimo, 1995, p. 36).

Nesse trecho, Veríssimo destaca a importância do revisor, mostrando que o trabalho do revisor é o de ajudar o autor, mostrando-lhe aspectos linguísticos discursivos que durante a produção da escrita passaram-lhe despercebido.

No trabalho de revisão é fundamental a interação entre o revisor e autor. Conforme Oliveira (2016, p. 17): “A troca de conhecimentos que ocorre nesse processo exerce o importante papel de afastar os obstáculos que se interpõem a uma análise que considere trabalhar a linguagem nas situações discursivas as mais diversas”.

Desse modo, ao impor-se como profissional e também como leitor do texto, o revisor precisa conhecer e respeitar seus limites de atuação (Neto, 2013). Ao revisar um texto é essencial que o revisor seja cauteloso para manter originalidade do autor do texto. No entanto, o revisor precisa mostrar-lhe as alterações com as explicações e motivos das mudanças de determinados termos. O revisor pode também colocar como observação possibilidades de substituição de cada parte do texto que não apresente coerência e coesão.

Revisão textual: etapas, técnicas, estratégias e metodologias de revisão

Quando se fala em revisão de texto não tem como deixar de falar sobre a leitura e sobre a escrita porque ambos os processos não se desvinculam.

Diversos autores mencionam a edição e a reescrita como duas estratégias de revisão segundo (Spinillo, 2015, p. 232; Allal *et al.*; 2004; García; Arias-Gundín, 2004):

A edição consiste em alterações pontuais, de pequeno porte que não alteram o sentido e nem o direcionamento geral do texto, como a correção de erros, por exemplo. A reescrita, por sua vez, implica em transformações substanciais sobre o significado e a organização do texto, como deslocamento de segmentos que alteram sua sequência, inserção ou retirada de passagens.

Contudo, pode-se citar que o hábito da leitura é o primeiro instrumento para um revisor de texto. A escrita do indivíduo é diretamente influenciada pelos tipos de leitura que ele faz, quanto melhor for a qualidade dos textos que lê, melhor será seu desenvolvimento no processo de escrita.

Neto *apud* Garcez (2013, p. 92) afirma que,

Pela leitura vamos construindo uma intimidade muito grande com a língua escrita, vamos internalizando as suas escrituras e as infinitas possibilidades [...] O convívio com a leitura [...] contribui para a compreensão do funcionamento de cada gênero, em cada situação, para enriquecer a memória, o senso crítico, o conhecimento sobre o que se pretende escrever (quando se pretende).

Sabemos que há diversos procedimentos de leitura, as pessoas quando lê têm diferentes objetivos. Sendo assim, quando o assunto é revisão de texto, existe um procedimento específico a ser desenvolvido para que se tenha uma revisão textual de qualidade.

Numa revisão, subentende-se, foram delegados poderes ao seu agente (o revisor) para aprimorar o texto do autor. Ao mesmo tempo o revisor é leitor – o comum, o exigente, o ingênuo. Cabe-lhe então desenvolver uma forma de leitura em que atue como decisor linguístico, mas na condição de público alvo ao mesmo tempo, desenvolvendo ainda a habilidade de verificar não só forma como conteúdo (Neto, 2013, p. 93).

Na busca por receitas de como escrever bem e revisar bem, ao abordar o tema, Neto (2013, p. 93) faz uma análise recorrendo a vários autores sobre o assunto e descreve que:

Ricardo Noblat afirma que não existe receita única para escrever bem. Que não existe sequer receita. Na contramão de afirmações como essa, citamos nas referências as obras *Técnica de redação* (Garcez, 2002) e *Como escrever textos* (Serafini, 1985). Pedindo licença a Noblat, em meio a muitas outras que existem, eis uma receita: lê melhor, e escreve melhor, e revisa melhor quem lê muito. [grifos do autor].

Nas bibliografias pesquisadas, o tema é abordado por diferentes perspectivas, Neto, em *Além da revisão* fala dos Instrumentos para revisão e do *processo de revisão*. Já Malta, no livro *Manual do Revisor* descreve *Instrumentos de Trabalho, técnicas de Como Se Faz Revisão*, mas voltadas para revisão para editoras de livros.

Limites de atuação de um revisor

O revisor de texto não tem o poder de intrometer-se no texto do autor, de alterá-lo. Nessa perspectiva: “[...] o papel do revisor é proativo – ele age sobre o texto” (Neto, 2013, p. 93). Sendo assim, supõe-se que há a necessidade de o revisor ao revisar um texto recorrer a seus conhecimentos interiorizados, às suas experiências bem como também, utilizar-se de outros instrumentos que lhes darão subsídios e suporte para uma boa escrita. Quando se trata de um trabalho de revisão textual, não tem como abrir mão das gramáticas normativas, pedagógicas e das descritivas.

Além disso,

O revisor não pode prescindir dos dicionários convencionais (de significados), impressos ou digitais, fontes de consulta preliminar. Se ao seu arsenal ele acrescentar dicionários etimológicos, enciclopédicos, ortográficos, jurídicos, mais facilidade terá para lidar com os textos.

É necessário que se tenha muito cuidado, pois o revisor precisa limitar-se às suas funções.

Falando sobre o tema, Malta (2000, p. 17) afirma: “[...] o bom senso e o profissionalismo exigem que o revisor/copidesque seja fiel ao conteúdo do original. Copidesque que reescreve de cabo a rabo um livro de um autor brasileiro ou uma tradução está é querendo se evidenciar, mostrar serviço”. Em síntese, é importante que o revisor conheça seus limites, segundo Malta (2000).

Etapas antecedentes a revisão

Nessa parte do processo de revisão recomenda-se que o revisor:

- Inteira-se do grau de complexidade ou de tecnicidade do trabalho.
- Defina se o trabalho é emergencial ou não. Isso influi no preço.
- Defina prazos, preços e condições de pagamento.
- Oficialize sua proposta (por carta ou e-mail).
- Evite deslizes de ortografia, pontuação, de concordância etc. no seu texto, já que a maneira de se expressar poderá definir se sua proposta será aceita ou não (Neto, 2013, p. 107).

Segundo Malta (2000) o revisor precisa estar bem equipado, desse modo, como instrumentos básicos para o trabalho de revisão ele cita hidrográficas, lápis pretos, marcadores de texto e esferográficas de quatro cores azul, vermelha, preta e verde.

Recomendações úteis ao revisar: etapas, estratégias e métodos

Oliveira considera importante mostrar o processo de revisão sob a perspectiva discursiva, e não apenas sob os aspectos estruturais, formais e notacionais – conforme segue:

[...] em uma primeira leitura, o revisor atenta para quem (destinatário) e por quem (autor) o texto está sendo produzido, observando a sua esfera de circulação, além das relações dialógicas que o conformam. Em uma segunda revisão, relê o texto para analisar eventuais questões gramaticais e notacionais, como a concordância verbal e nominal, a ortografia, a pontuação, o enquadramento às normas da ABNT, entre outras. Cumpridas essas etapas, o revisor passa à seguinte, que é discutir com o autor as dúvidas e problemas encontrados no texto, para fazer as adequações e mudanças necessárias (Oliveira, 2016, p. 117).

Além disso, conforme outros autores ressalta-se que, ao revisor deve levar em conta algumas regras que norteiam a revisão, a maior delas é a da norma culta. Diante disso, a colocação e o sentido são de suma importância para que não se tenha um texto confuso e com falta de clareza.

Um revisor deve estar sempre atento à ambiguidade promovida pela colocação dos termos na oração. Apor uma vírgula, mudar um termo ou locução de lugar, pode trazer melhor entendimento ao texto. Se uma garagem não é perto do aeroporto, em “vende-se casa com garagem perto do aeroporto”; se a ONU não é pobre, em “foi apresentado o relatório da pobreza da ONU”, o revisor deve atuar e reestabelecer a clareza textual (Neto, 2013, p. 109). [grifos do autor].

É sabido que após várias revisões o texto revisado ainda estará sujeito a ter erros, sendo assim, sempre que surgir dúvidas o revisor precisa de seu material de apoio como referência e fonte de pesquisa.

Conforme Neto (2013, p. 110-111): “Sempre que tiver dúvida quanto à grafia de uma palavra num texto, parta do pressuposto que a probabilidade de estar errada é maior de que estar certa. Duvide sempre. E pesquise. E confirme. Isso se aplica também a regências verbais e nominais, concordâncias etc.”. Ter em mãos uma enciclopédia virtual e sites de buscas e pesquisas é sem dúvida um excelente motivo para não desperdiçar de tempo em pesquisas.

Segundo Neto há duas categorias de erros, os imperdoáveis e os erros toleráveis. É necessário que se faça uma lista para não cometê-los. Separar com vírgula sujeito de predicado, ou verbo do complemento, é imperdoável.

Quando houver marcas de oralidade no texto, conforme o tipo de texto e de seu público alvo, eles deverão ser substituídos por expressões gramaticalmente corretas. Assim, a conferência do sumário e do índice deve ser feita na segunda prova, porque pode não ser confiável repaginar o texto com a primeira revisão.

A atividade de revisão hoje tem muita interferência das novas tecnologias.

A era do computador tem promovido alterações substanciais na forma de produzir um texto, conseqüentemente no jeito de rascunhar e de revisar. [...] A maioria dos autores assimilou tão bem o recurso do computador no ato de redigir, que o texto vai sendo trabalhado sobre ele mesmo e os rascunhos deixam de existir (Neto, 2013, p. 117).

A revisão em meio magnético vem sendo cada vez mais comum com o uso do Word na ferramenta revisão “controle de alterações”, que permite a interação entre revisor e autor. Pois: “[...] manusear os originais do autor em meio digital é tarefa que exige máxima confiança” (Neto, 2013, p. 118).

Ao fazer uma revisão em meio digital (Neto, 2013): “[...] é recomendável que se faça um primeiro “saneamento” antes de se dar início ao trabalho propriamente dito”. Esse saneamento significa substituir as palavras que estão erradas pelas corretas.

O ambiente de trabalho precisa de uma boa iluminação e sossego para a concentração. Diante do que foi exposto, Malta (2000) depreende-se que se faz revisão sobre tudo “com seriedade e dedicação”.

Considerações

A presente pesquisa de início buscou como objetivo identificar teoricamente o histórico da revisão textual e descrever o objetivo das práticas, técnicas e procedimentos que o professor de língua portuguesa recorre no processo de revisão e avaliação de produções escritas no ambiente escolar, a partir da leitura e análise de pesquisas e estudos relativos ao tema. Durante a pesquisa, as bibliografias consultadas levaram a conhecer o significado de ato de revisar seja no âmbito escolar, no âmbito editorial e científico.

Comparando as literaturas pesquisadas, o ponto de vista dos autores acerca do conhecimento necessário para o desenvolvimento da atividade de revisão é unânime em afirmar a necessidade de um vasto conhecimento para atuação do profissional na área.

É sabido que no exercício dessa profissão, o profissional deve conhecer as normas gramaticais e a estrutura da língua. Ele é considerado como um policial da língua, responsável pelo conhecimento e domínio do idioma. A atividade de revisão é extremamente complexa e pressupõe não só o conhecimento da língua, mas também ao conhecimento de práticas sócio verbais, considerando evolução da sociedade, as mudanças tecnológicas e a transformação da linguagem no mundo atual.

A recomendação para quem trabalha ou pretende trabalhar na área da revisão, é a prática da leitura diária, pois, ela é considerada o primeiro instrumento de um revisor. A escrita também não se desvincula do ato de revisar, ambos caminham juntos.

Os materiais de consulta são instrumentos que não devem ser ignorados pelo profissional, pois a língua está em constante evolução. No cenário tecnológico em que vivemos, um instrumento muito importante é o computador, com suas novas técnicas de digitação e ferramenta de revisão. Ele é um instrumento de trabalho, que nos auxilia e nunca poderá substituir o trabalho humano, pois ele é apenas uma máquina que precisa ser operada pelo homem.

Enfim, é possível concluir que a atividade de revisão seja ela em qualquer esfera, vai muito além da tradicional correção ortográfica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GEHRKE, Nara Augustin. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de hoje**, Porto Alegre, 28, n. 4, p. 115-154, 1993.

GONÇALVES, Martha Augusta Corrêa e Castro; ROSA, Verônica Merlin Viana. A revisão de textos. **Revista letras raras**, v. 2, n. 2, 2013. ISSN: 2317-2347.

MALTA, Luiz Roberto. **Manual do revisor**. São Paulo: Madras, 2000.

NETO, Aristídio Coelho. **Além da revisão:** critérios para revisão textual. 3. ed. Brasília: Editora Senac, 2013.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos:** da prática à teoria. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Cuidado com os revisores. **VIP Exame**, p. 36-37, mar. 1995.

PARTE II
CIÊNCIAS HUMANAS 70000000

Coordenação

Simone Matia da Silva, EEEFM Carlos Gomes, SEDUC-RO

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: princípios e fundamentos na política educacional¹

Simone Matia da Silva

Cacoal, RO, 15 de junho de 2024.

Caros leitores, o presente texto tem como objetivo abordar por meio da formação do professor, os princípios norteadores que fundamentam as políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, compreender as políticas educacionais que envolvem a formação do professor, bem como os desafios na gestão escolar, tendo como ponto de partida os pressupostos históricos, os quais tornam-se essenciais. Assim, visualizar o percurso que se baseia em uma gestão democrática, com base em sentidos outros atribuídos à educação em sua realidade, destaca a relevância de sua abordagem. Com efeito, observar a importância da relação atribuída à democracia-gestão-formação do professor, permite à luz da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) se pensar nas lacunas a serem preenchidas para uma educação escolar brasileira plena de dever e direito.

¹ O presente texto foi parte integrante para o Trabalho de Conclusão de Curso (Segunda Licenciatura em Pedagogia) pelo (IPEMIG, 2024), sob a orientação do professor Dr. Sérgio Nunes de Jesus, campus Cacoal-IFRO, que gerou a contribuição para o presente capítulo de livro.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: princípios e fundamentos na política educacional

Simone Matia da Silva

DOI: 10.24824/978652516549.3.35-48

Introdução

O proposto pela pesquisa ao abordar *Da formação do professor: princípios e fundamentos na política educacional* tem como relevância compreender os caminhos que percorrem o processo de ensino-aprendizado que envolve professor-aluno em relação ao cenário educacional brasileiro.

Vale dizer, que o Brasil é um país que foi colonizado por europeus e como colônia, recebeu de seu colonizador grande parte de seus costumes, cultura, bem como formas de agir e pensar.

A curto-longo passos o país foi se desenvolvendo, porém sem deixar de lado os resquícios do processo de colonização. Nesse viés, observar os fatores que influenciaram, em específico, no processo educacional é fundamental, para que se torne possível compreender e traçar caminhos relacionados às políticas públicas em educação para o desenvolvimento educacional do país.

Nessa perspectiva, verificar o percurso histórico é fundamental, para *a posteriori* identificar os caminhos que norteiam a gestão da educação, haja vista, o estado democrático de direito em busca da formação do sujeito nele inserido.

Assim, tornar-se-á possível analisar as possíveis ‘lacunas’ que englobam o ambiente educacional e buscar ‘novos’ horizontes por meio de políticas públicas em educação que contemplem o cidadão para a sua existência enquanto ser pensante em uma sociedade plural.

Política educacional e os desafios na gestão escolar: pressupostos históricos

Para compreender os caminhos norteadores da educação brasileira, faz-se necessária a compreensão dos pressupostos históricos, os quais a envolvem. É válido salientar que, a história da História da Educação, a princípio não obteve destaque até meados do século XIX.

Fator esse, atribuído ao fato de que em poucos programas, assim como em poucos autores, trabalha-se com a relação educação-sociedade, ou seja, tem-se a independência das práticas educativas e do pensamento pedagógico. Logo, o que

prevalece, em um tempo ou espaço, são as relações que existem entre as práticas sociais, econômicas e políticas.

Nessa perspectiva, foi durante a década de 1880 na Europa, que a História da Educação passou a ter ênfase no currículo, pois segundo Lopes (1989, p. 14): “Como disciplina, a História da Educação surge no final do século XIX no conjunto de várias especializações da História. A partir de 1880 começam a ser publicadas obras que versam sobre a matéria, e cursos em Universidades e escolas Normais”.

Para melhor visualizar sua evolução, vejamos a linha do tempo em relação ao ensino da Disciplina da História da Educação, de acordo com Lopes (1989, p. 15-16) no organograma a seguir:

Imagem 1 – Linha do Tempo da Disciplina da História da Educação



Fonte: Silva, 2024.

Como é possível observar, o proposto para a História da Educação, inicia-se na Europa e difunde-se na América. Iniciou-se na França, com destaque para as condições causais psicológicas do ideal de vida, ideal de educação, poesia, formação cultural e ciência; seguido pela Alemanha, com enfoque em cursos e conferências, como História da Pedagogia; e em *Massachusets*, com a arte de ensinar, por meio do ensino sistemático da pedagogia.

Tais aportes teóricos, sucederam os demais apontamentos no decorrer da educação por meio das políticas públicas que, *a posteriori* seriam adotados nos demais países. No Brasil, seu estudo se consolida em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases, no curso de Pedagogia, por meio do Parecer nº 251/62, que fixa o Currículo Mínimo, o qual se expressa em relação à História da Educação, da seguinte forma, conforme expõe Lopes (1989, p. 18): “[...] deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação Moderna, e, dentro dessa orientação, conterà uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira”. Assim, torna-se disciplina da parte comum do currículo, ao ser entendida como base de qualquer modalidade de formação pedagógica do professor. Outrossim, atua como movimento de reação contra a metafísica, com a influência do positivismo, o qual buscava um estatuto científico para as atribuições das ciências sociais.

Em relação à metafísica, tem-se a perda do princípio unificador do sistema pedagógico, com a instauração da consciência subjetiva, racional, e autônoma que justificou o projeto educativo moderno. Logo, com o positivismo, torna-se fundamental considerar os fatos sociais, como o ser histórico, a identidade do sujeito e as implicações político-ideológicas no que se refere à luta de classes.

Não obstante, falar em História da Educação, faz-se necessário revisitar sua consolidação no Brasil que emerge desde o período colonial. Nesse contexto, para melhor compreender, veja o quadro abaixo de que trata sua historicização, segundo Ribeiro (2000):

Quadro 1 – Organização Escolar no Contexto da Educação Brasileira

1549-1808	Consolidação do modelo agrário-exportador dependente.
1808-1850	Crise do modelo agrário exportador dependente e do início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente.
1850-1870	Consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente.
1870-1894	Crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e da tentativa de incentivo à industrialização.
1894-1920	Organização escolar no contexto (ainda) do modelo agrário-comercial exportador dependente.
1920-1937	Início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.
1937-1955	Modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização.
1955-1968	Crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico.

Fonte: Silva, 2024.

Na perspectiva apontada acima, o período de 1549-1808 é marcado pela fase jesuítica da escolarização colonial, com o objetivo de fundar colégios para a educação dos mamelucos, órfãos, filhos dos principais caciques da terra, além dos filhos dos colonos brancos dos povoados. Com a fase pombalina, desencadeada pelo Marquês de Pombal, em busca de aumentar os negócios da metrópole, houve a necessidade de qualificar a mão de obra por meio de técnicas de leitura e escrita, advindas da instrução primária dada na escola.

Dessa maneira, entre 1808-1850 teve-se a fase joanina, onde a estrutura social do Brasil-Colônia ficou caracterizada como sendo organizada à base de relações submissas aos detentores do poder. Com característica politicamente autônoma em relação ao colonizador, período em que o Brasil conquista espaço político por meio da formação da nação brasileira, a qual impunha exigências sobre a organização educacional.

Assim, a trajetória entre 1850-1870 é marcada pelo crescimento econômico e a conciliação dos partidos que influenciariam nas relações de exportação com a Europa, visto que o Brasil passaria de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma exportadora-urbano-comercial.

Outrossim, no percurso de 1870-1894, surge a fase imperial e com ela a elite intelectual brasileira era composta pelas camadas da sociedade classificadas como dominante e média. Para impulsionar a educação, medidas foram tomadas como: liberdade de ensino, com a possibilidade de todos que se sentissem capacitados em

ensinar exercê-la; o exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos; e a liberdade de frequência, visto que, os alunos dos cursos secundário e superior, estudariam como e com quem entendessem.

Com a fase republicana marcada por meio da descentralização, pois se instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade entre a burguesia agro-exportadora e os senhores da lavoura tradicional que visavam aos interesses tanto dos setores liberais como a facção dominante.

Assim, é possível verificar que, entre 1894-1920 iniciou-se a organização do ensino primário, médio e superior. Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, uma vez que, as técnicas de leitura e escrita, tornam-se instrumentos essenciais à integração do contexto social. (Re)pensar o desenvolvimento da educação no país, torna-se necessário para redirecionar a sua expansão cultural, política, econômica e ideológica.

Assim, no período de 1920-1937 teve-se o marco antecessor e sucessor à Revolução de 1930 com o modelo de escolarização pautado na Escola Nova, com base em reformas que viriam a discutir o futuro da educação brasileira.

Entre o período de 1937-1955, a industrialização marcou o desenvolvimento do país, chamado de Estado Novo, com a Era Vargas. A orientação político-educacional capitalista na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, exigiu maior conhecimento intelectual para a execução de suas funções no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, para garantir a participação do sujeito apto a desempenhar suas funções no mercado de trabalho, o período entre 1955-1968 o qual envolveu o momento anterior e posterior ao golpe militar de 1964 aborda temáticas como: reforma agrária; reforma política; reforma universitária; reforma da constituição e consultas à vontade popular. Todavia, é notório observar que, tais reformas não visavam ao socialismo, uma vez que, tinham cunho democrático-burguês, pois tendiam a viabilizar o capitalismo brasileiro.

Sendo assim, as teorias educacionais sempre estiveram em discussão, porém sem muitos avanços, posto que os interesses políticos se colocavam a frente dos interesses sociais educacionais, uma vez que visava benefícios à burguesia.

Assim, para reverter o modelo adotado, surgem os movimentos de educação popular na década de 1960, com objetivo de que a população tomasse parte ativa na vida política do país. Emerge então, novos métodos de alfabetização, com fundamentos educacionais por meio de políticas públicas em educação, com a finalidade de desenvolver o conhecimento conteudista da população rumo à equidade em relação aos países desenvolvidos.

Por uma gestão democrática: outros sentidos, novas realidades

Para que um país se desenvolva nas áreas do saberes sistematizado, os ideais políticos e sociais precisam estar alinhados ao currículo e às práticas docentes. Ao abordar os preceitos históricos do cenário da educação brasileira, torna-se primordial

conceber os caminhos para que haja uma gestão democrática de direito. Compreender os sentidos que a norteiam, permite que novas realidades sejam traçadas por meio de políticas públicas que visem a cidadania plena no processo de ensino-aprendizado.

Para sua concretização, a escola assume então, por meio do Estado a função de Aparelho Ideológico de Estado, conforme expõe Ferreira e Aguiar *et al.* (2000, p. 237-238) ao proporem que o papel da gestão da escola pode ser sintetizado em três grandes aspectos como:

1. A organização da sociedade civil. A escola, na medida em que se envolve a comunidade na gestão, mesmo considerando os limites ainda existentes, contribui com a própria organização da sociedade civil.
2. A formação do sujeito social. A gestão da escola participa na formação do sujeito social como membro decisório do cotidiano administrativo da escola ou como ator aluno.
3. O fortalecimento do local em contraposição ao global. Os paradigmas da sociedade em rede demonstram o efeito dialético da globalização no fortalecimento das identidades locais.

Por meio do ponto de vista abordado por Ferreira e Aguiar *et al.* (2000), é pertinente dizer que o efeito da gestão participativa da escola pode contribuir na organização da sociedade fora da escola. Ao partir desse princípio, valoriza-se o papel da gestão da escola na sociedade civil, como aquela constituída por organizações, a saber para a: escola, igrejas, sindicatos, partidos, cooperativas, associações diversas as quais constituem a organização dos atores sociais.

Nesse viés, a experiência do cotidiano social adentra no cotidiano escolar e vice-versa, uma vez que, estão inseridos na mesma comunidade e visam o coletivo pelo qual o indivíduo atinge o significado da sua experiência em suas práticas cotidianas.

Logo, entende-se que, por meio da identidade do sujeito como fonte de significado e experiência de um povo, em termos mais genéricos, pode-se dizer que, se organizam em significados, pois participam da formação do indivíduo enquanto sujeito social, organiza, fortalece e constrói as bases de uma identidade social local.

Com efeito, a relação entre as forças conservadoras e as modernas democráticas ou antidemocráticas, uma luta pelo fortalecimento de suas posições estavam em pauta. Vale ressaltar que, os três grupos tinham muito mais pontos divergentes do que convergentes, embora no quesito política os interesses convergissem. Logo, conforme explicita Romanelli (2001, p. 190) sobre:

As ideologias conflitantes, como tantas vezes foi assinalado, provinham de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas, favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino. Aquelas propugnando pela não intervenção do Estado nos negócios da educação, e estas, proclamando a necessidade de o Estado exercer sua função educadora, como base de garantir e de sobrevivência do regime democrático.

Para tanto, em busca da promoção da educação brasileira, as forças conservadoras tiveram como forte aliada a burguesia que de certa forma temia a democratização do ensino. Posição essa, devido ao fato de que tanto os conservadores como os evolucionistas repelem mutuamente a polarização econômica, social, política e educacional.

Sendo assim, compreender que, o atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, além de ser uma contradição de fato, era vista como uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, deveria servir aos interesses grupais mais representados.

Assim, pensar no processo de organização e reorganização da sociedade brasileira, olhar para as relações de poder dão avanço ou de retrocesso da democratização da gestão educacional. Observar as nuances que englobam as interfaces em relação ao financiamento da educação, formação de professores, organização interna da escola que são empiricamente consultadas e diagnosticadas por meio de questionários para validar sua função política e social é essencial.

Ademais, como afirma Ferreira e Aguiar (2000, p. 250): “A pesquisa revela ser esta a forma mais identificada como procedimento democrático, mesmo reconhecendo-se que a legislação não assegura a implantação automática da democratização da gestão”.

Nesse contexto, entende-se que, a democratização da gestão produz resultados positivos no que se refere aos índices de aprovação e permanência do aluno na escola. Também é possível observar que, a participação dos pais, não em um processo que vise puramente à cobrança do professor, mas sim na integração do aluno no processo de ensino-aprendizado, também contribui para o avanço educacional.

Assim, é possível traçar caminhos que levem de fato a alcançar a educação de qualidade que tanto a sociedade brasileira almeja, que contemple o indivíduo em suas aptidões sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas de direito.

Da LDB: democracia, gestão e formação do professor (lacunas a se pensar)

De acordo com as abordagens citadas anteriormente, a escola se ocupa do papel social, posto que, atua como grande Aparelho Ideológico de Estado (à luz de Althusser 1985) na condução da formação educacional para o trabalho e para a vida. Na busca pela equidade educacional, a luta de classes mostra-se em evidência de, os ‘menos favorecidos’ buscarem sua ascensão rumo ao conhecimento.

Surgem então, os conceitos para a verdade e a liberdade que são compreendidos de maneira distinta pelas chamadas ‘direita’ e ‘esquerda’ quando discursam sobre a educação. Para a compreensão dessa dicotomia de conceitos, observe o quadro abaixo que trata cada um, em relação à educação, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2000, p. 81-83):

Quadro 2 – Visão da Educação para a Direita e Esquerda

EDUCAÇÃO PARA A DIREITA	EDUCAÇÃO PARA A ESQUERDA
• Verdade.	• Liberdade.
• Superação das paixões.	• Repressão dos saudáveis instintos animais.
• Triunfo da razão.	• Triunfo da aculturação.
• Civilização dos jovens.	• Alienação do próprio eu.

Fonte: Silva, 2024.

Para tanto, a direita ao abordar sobre a verdade coloca a razão como condição que leva o ser humano a sua liberdade pelo instinto racional. Acredita, pois, que somente a verdade pode os tornar livres, uma vez que, baseia-se no ascetismo platoniano, por meio da recusa voluntária dos prazeres carnis. Assim, a verdade, por meio da razão prevalece nas ações, o que permite a superação lógica dos conflitos e assegura a manutenção da ordem de maneira civilizatória, esta por ser unívoca.

Nessa perspectiva, a esquerda defende a premissa da liberdade, ao exaltar a crítica social socrática, visto que identifica os obstáculos à liberdade que cabe a educação superar. Sendo a sociedade, uma constante luta de classes, superar os (pré) conceitos é essencial para não se permitir a aculturação e a alienação do ‘eu’, o que permitirá ao indivíduo a sua liberdade plena de existência enquanto espécie humana.

Vale ressaltar que, dentre as divergências entre direita e esquerda, notam-se as convergências também. Ambas destacam a concretude dos interesses políticos, pois influenciam na luta de classes. Educar para a verdade é um processo que perpassa para os caminhos da liberdade, posto que, o conhecimento conduz para a libertação do indivíduo, e esse deve ser o propósito norteador da educação.

Logo, no percurso de ensino-aprendizagem estabelecido entre professor-aluno, tem-se a relação implícita da importância do papel de cada indivíduo envolvido, uma vez que, quem ensina carrega consigo valores que julgam essenciais para a vida do educando. Valores esses, que são atribuídos à cultura, ideologia, socialização e valorização da individualização do ser humano.

Assim, pensar sob a perspectiva do professor, requer segundo Ghiraldelli Júnior (2000, p. 96) perceber:

A importância – a única – de se ter professores reais vivos em vez de terminais de computadores, *videotapes* e notas de lições mimeografadas é o que os estudantes necessitam ter seus olhos comprometidos livremente, antes de qualquer coisa, por meio de seres humanos. Isso é porque liberdade de cátedra e liberdade acadêmica são mais importantes do que apenas aquilo que os sindicatos solicitam. [grifos do autor].

Nesse contexto, nota-se a relevância do professor em colocar em pauta suas próprias agendas, com as especificidades individuais, que sejam preparadas de acordo com o currículo. Tem-se então, o compromisso com a liberdade que vise o crescimento humano e intelectual do aluno, para que se sinta apto de suas funções na sociedade.

Em busca de garantir a participação do sujeito, enquanto ser social a criação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) 9394/96 tem como princípios assegurar o dever do estado e o direito do cidadão, no que se refere à educação. Para compreender, torna-se necessário observar o que propõe no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seus Artigos 2º e 3º, nos Incisos I, II, III, IV, VII, VIII, XI e XIV, a saber:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

É possível observar que, para a sua efetivação, a educação envolve os seres humanos que pertencem à sociedade, a saber enquanto instituição, estado-escola e enquanto indivíduos, família-aluno, com o intuito de fornecer a formação plena para a sua cidadania. Assim, necessita da participação dos envolvidos para que sua condução se consolide.

Logo, o ato de ensinar exige a autonomia do ser e do educando que envolve a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, para ter a convicção de que a mudança é possível. Torna-se necessário compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, para uma tomada de decisões conscientes, pressuposto esse, que a torna ideológica.

De acordo com Freire (1996, p. 136): “O Sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A formação de professores na constituição de saberes necessários, demanda na junção teórico-prático da realidade concreta em que trabalham sem deixar de lado a realidade em que vive os educandos.

Nesse viés, o ambiente ao qual estão inseridos professores-alunos, condicionam a compreensão do próprio mundo em que vivem, o que proporciona a sua capacidade de aprender e responder aos desafios propostos pela sociedade. Para ensinar é preciso

estar aberto ao contorno geográfico e social dos educandos. Assim, para preencher as lacunas existentes entre o espaço físico e intelectual, na formação do professor é preciso ser trabalhados o contorno geográfico, social e econômico em que se vive, de forma a garantir o percurso do processo educacional.

Ademais, buscar caminhos é fundamental para o processo de ensino-aprendizado, é preciso que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia, saberes técnicos, em diferentes áreas comunicacionais. Para Freire (1999, p. 139): “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido”.

Nesse sentido apontado acima por Freire, a condição humana fundante da educação propõe ao ser histórico que se torne consciente de suas práticas e ações cotidianas para que não esteja sujeito a dominação. Somente assim, em busca da liberdade pela qual deve lutar, ou seja, em busca de uma pedagogia autônoma e libertadora, visto que, o ser humano é capaz de intervir na realidade, gerando novos saberes e não apenas sua adaptação ao meio.

Procedimentos metodológicos

O presente texto é uma revisão de literatura, que tem como objetivo analisar as interrelações que existem no processo da formação do professor, tendo em vista, as políticas públicas em educação como princípios fundamentais.

Em busca do proposto, tornou-se necessário observar as discussões acerca do processo histórico da educação no Brasil com base nas políticas educacionais desde o Brasil colônia como os seus reflexos nas práticas educativas, por meio das relações estabelecidas na formação do professor.

Nesse sentido, observou-se a importância das reformas pedagógicas, bem como as políticas educacionais, por meio da gestão escolar como meio de socialização do conhecimento para a formação do professor e a formação social do sujeito.

Logo, percebe-se no contexto histórico educacional, com base na LDB em relação à formação do professor, tem como princípios básicos para o processo de ensino-aprendizado na gestão, suporte para a democracia educacional brasileira. Portanto, a escola por meio de seu papel duplo, cumpre o desafio na formação do sujeito social e a conquista da cidadania para as diferenças sociais.

Apresentação e discussão dos resultados

Na discussão do tema para a realização dessa pesquisa, *Da formação do professor: princípios e fundamentos na política educacional*, observou-se a relevância dos contextos abordados em relação aos caminhos que norteiam a educação brasileira.

É válido destacar que, esses caminhos não chegam a um ‘ponto finito’, mas sim em constante construção, uma vez que, as mudanças ocorrem de acordo com as necessidades que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizado. Ao analisar conceitos históricos que fazem parte da política educacional, bem como os desafios

impostos à gestão escolar, foi possível observar a busca por mudanças em prol de melhorias, mesmo entre avanços e retrocessos.

Assim, as políticas educacionais não ocorrem de forma isolada, pois dependem de fatores que fazem parte do contexto da sociedade, a saber: social, político, econômico, religioso, cultural e ideológico. Tais fatores, interferem direta e indiretamente no cenário, visto que, além da necessidade de recursos financeiros, requer o desenvolvimento intelectual dos sujeitos envolvidos.

Durante o percurso da História da educação brasileira, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) 9.394/96 norteou caminhos para uma gestão democrática e para a formação do professor, pois se coadunam em busca de práticas efetivas educacionais.

Assim, a junção dos poderes públicos instituídos por suas funções nas esferas educacionais, tendem a evoluir no que se refere às práticas pedagógicas. Fator esse, que permite a constituição de uma sociedade carregada de ideologias aquém da perfeição, mas em busca de melhorar a formação do professor para suas práticas de ensino.

Considerações

A partir dos contextos elencados no decorrer das abordagens, foi possível observar que a educação brasileira percorreu por caminhos sociais, culturais, políticos e econômicos para que chegasse a estrutura da atualidade.

Nessa perspectiva, conhecer o percurso histórico, foi fundamental desde o Brasil Colônia até o Brasil República o qual se consolidou. Como fundamentais, é possível citar os desafios estruturais e humanos que fazem parte das políticas educacionais para a manutenção da gestão escolar. Vale ressaltar que, a instituição dos poderes centralizados que passaram a ser descentralizados, em busca da autonomia pedagógica da função que exerce a escola na sociedade.

Logo, compreender que a busca por uma gestão democrática de direito que tenha ‘liberdade’ em suas atribuições possa contribuir para as práticas educacionais na formação do cidadão. Nessa perspectiva, após a elaboração da LDB 9.394/96 com contribuições que elucidam caminhos norteadores junto às esferas públicas de poder instituído, permite traçar metas e objetivos para serem alcançados em relação à educação.

Assim, a tríade composta pela emancipação da democracia-gestão-formação do professor busca a unificação de caminhos para ressignificar o contexto educacional brasileiro. Logo, é possível idealizar uma educação que abranja a formação do professor para a participação plena do sujeito na sociedade, para a vida e para o trabalho, por meio de uma pedagogia autônoma em busca do conhecimento enquanto ser humano histórico e carregado de ideologias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios)

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO II

EDUCAÇÃO INDÍGENA: pontos a considerar na fronteira

*Juliana dos Santos Figueiredo
Elizângela Ataíde de Souza
Sérgio Nunes de Jesus*

Rolim de Moura, RO; Porto Velho, RO; Cacoal, RO, 10 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, apresentamos-lhe, neste capítulo, a temática que aborda o contexto educacional indígena como fronteira, em busca de preservar sua identidade no processo de escolarização e de ensino. Representar a existência de fronteiras étnicas nos desafia a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que nos lembra da necessidade de construir pontes de compreensão e respeito mútuo. Pesquisar e escrever sobre a etnia indígena nos convida a questionar nossas próprias suposições e preconceitos e a buscar uma maior compreensão das experiências e perspectivas dos / nos outros. Aborda-se, neste estudo, questões relativas aos impasses que aparecem na efetivação das políticas públicas e na inclusão das escolas indígenas que não se alinham ao contexto sociocultural e político. Observa-se, na prática, que tais políticas não elencam relevância ao contexto de fronteira cultural e geográfica de cada instituição de ensino. Portanto, discutir a escola como fronteira, e as especificidades de uma educação bilíngue em regiões de fronteira, onde as instituições formais de ensino nas aldeias, que enfrentam desafios da própria adaptação do currículo formal aos saberes da comunidade, deparam-se também com a diversidade linguística e étnica, devido à miscigenação e os imigrantes ou alunos do país vizinho. A fundamentação teórica foi pautada nos estudos de Candau (2006), Barth (2018), Becker (1999), Tassinari (2018), Boblio (1987) entre outros nomes que se destacam sobre o tema.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

EDUCAÇÃO INDÍGENA: processos de ensino na fronteira

Juliana dos Santos Figueiredo

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.49-62

Sobre a educação indígena

O assunto é relevante e premente. A educação indígena no Brasil é de grande valor e tem sido objeto de várias iniciativas para garantir que as necessidades básicas sejam atingidas de acordo com as leis que regem este sistema de ensino, assim como seus interesses, respeitando seus modos e ritmos de vida. A legislação brasileira tem feito avanços significativos ao promover uma educação diferenciada, conforme estabelecido na Constituição de 1988, destacando a valorização do uso da língua indígena e a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais.

A Lei 11.645/2008 implementa a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, entretanto, percebe-se que a falta de pesquisas e estudos sobre as mesmas sugere que a Lei não está sendo efetivamente cumprida. E isso pode ser atribuído a diversos fatores. Primeiro, a falta de recursos e treinamento adequado para os professores, o que pode dificultar a incorporação efetiva desses tópicos no currículo. Segundo, pode haver uma falta de conscientização ou compreensão sobre a importância do ensino de história indígena, tanto entre os educadores quanto na sociedade em geral.

O que nos leva à prática pedagógica que precisa ser (re)vista sob uma perspectiva que perceba o homem em sua totalidade e em sua singularidade, o que, diga-se de passagem, enxerga-se como um grande desafio. Ela demanda uma busca de subsídios para se ter uma visão histórica particular e específica que requer a construção de uma abordagem interdisciplinar, deixando para trás a simples justaposição de perspectivas teóricas diversas. Assim, a didática se assume como uma questão epistemológica e, mais ainda, uma questão cultural.

Isto posto, percebe-se que o pensamento e a linguagem do indígena são, nos dias de hoje, bem diferentes dos grupos que primeiro estabeleceram contato com os não indígenas. A busca pela sobrevivência no sistema econômico atual emerge outros valores e descobertas, no qual o conhecimento formal propicia os instrumentos (Silva, 2001).

Diferente do que precisavam e dispunham no início da colonização, atualmente o próprio sistema os faz depender do saber formal para a efetivação e exigência dos seus direitos conquistados e, assim, a escola tornou-se lugar propício a estes anseios. O melhor modo de conhecer essa interconexão é um olhar para os fatos e metodologias que exemplificam as organizações e sua estrutura, a partir das escolhas que venham a realizar, como afirma Barth (2000).

Esse autor nos remete à compreensão mais ampla da busca dos indígenas por participação no sistema social, visando à agregação de valores que vem sempre acompanhados de estratégias “ocidentais” que nem sempre deixaram escolhas. Tais como: incorporar-se a um grupo cultural previamente estabelecido; aceitar submeter-se pela imposição de seu grupo como minoria, levando ao esquecimento e à aparente desapropriação de todos os seus diferenciadores culturais; ou, ainda, optar pelo destaque em sua própria alteridade e identidade étnica, utilizando-as para o desenvolvimento de novos padrões na busca por outras posições.

O contato entre diversas culturas vem sendo ampliado em nosso dia a dia, seja ele linguístico, simbólico ou social e, nesse cenário, enfrenta-se aqui o desafio de compreendermos esse fenômeno social e seus atores: os alunos indígenas, a apropriação de uma instituição, de um conceito e com um diálogo teórico para a compreensão da escola como fronteira.

Ou seja, assim como apresentar, de modo geral, como se constitui a escola enquanto fronteira, este capítulo aborda também o processo de apropriação pelo indígena de sua identidade étnica em um cenário onde a política brasileira segue apresentando heranças de um modelo econômico baseado no genocídio e nas políticas de embranquecimento. Assim, podemos dizer que existe a “[...] proliferação de grupos de pressão, partidos, ideias de Estados independentes, bem como um grande número de associações subpolíticas, todos com base étnica que demonstram a importância dessas novas formas” (Sommerfelt, 1967 *apud* Barth, 2000, p. 145).

Portanto, esta proposta apresenta uma reflexão acerca do processo de ensino indígena na fronteira, que se apresenta complexo e multifacetado, envolvendo a interação de saberes tradicionais e ocidentais, a navegação de tensões culturais e a busca por inclusão e acesso à educação de qualidade.

O conceito de Fronteira na Amazônia

A partir daqui, apresentamos o conceito de Fronteira na Amazônia de acordo ao contexto teórico de Boblio (1987), Anya (2019), Becker (1999) e Octavio (1965), no qual os autores apresentam o conceito de Estado, de Estado moderno e as relações que se estabelecem em contexto geral e na região.

Para a compreensão da noção de fronteira na região Amazônica, faz-se necessário entender o Estado como um correspondente que possua seu próprio território e que exerça sua cidadania, ou seja, “[...] o Estado deve ser a autoridade máxima na área a que ele corresponde” (Cabral, 2019, p. 4), em uma relação entre território, população e soberania, que são os elementos que o compõe, conforme é possível observar: “Assim, ele representa tudo o que é público dentro de um país, incluindo uma série de instituições, tais como as escolas, os hospitais, as forças armadas, as prisões, a polícia, os órgãos de fiscalização, as empresas estatais, entre outras” [...] (Cabral, 2019, p. 4).

Em uma relação evidente entre o Estado e sua autoridade (poder), este pode ser considerado como uma forma de organização das relações que se estabelecem, sejam econômicas ou sociais. O termo ‘Estado’ hoje representa a máxima expressão política

de uma nação e resulta da evolução do conceito original “[...] a máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando: Civita, que traduzia o grego pólis” [...] (Bobbio, 1987, p. 66).

Assim a abordagem desses autores sobre o conceito de Estado nos direciona a territorialidade do Estado, que apresentada por Becker (1999) nos leva, a observar a região Amazônica e suas outras características que a distinguem das outras regiões brasileiras.

Por último, o processo de globalização como define Giddens (2002) passa a significar a experiência de ação e vida conjunta para além das distâncias entre os mundos dos Estados nacionais, das religiões, das regiões e dos continentes, que se encontram separadas apenas em aparência. A matriz territorial espacial do mundo supera a separação territorial, onde a ordem jurídica se submete ao do capital privado mundializado e sem fronteiras, ajudando a construir um Estado fraco. Neste cenário, consolidam-se novas condições de mobilidade do capital e do trabalho, onde contrastam fenômenos transnacionais e o Estado nacional e onde há contradições no que se refere à rigidez e flexibilização das fronteiras (Cabral, 2019, p. 5). Ou seja, nessa reflexão de Cabral (2019) as relações e as identidades territoriais se reafirmam a partir da forma de gerenciamento do Estado e a partir dos elementos constituintes externos e internos, que a Amazônia vivencia no contexto atual, tornando-se um dos espaços mais mencionados no debate global no que se refere ao desenvolvimento sustentável e toda essa dinâmica de transformações demográficas, econômicas e culturais que demandam um grande esforço para as ciências sociais.

A territorialidade pode ser compreendida neste contexto como produto das relações, sejam elas políticas, induzidas pelo Estado, ou através das corporações e movimentos de resistência social. Uma fronteira que surge no sentido amplo, isto é, tanto no que se refere às condições que envolvem a sua incorporação à economia nacional e global, quanto em termos de produção de conhecimento.

Os conceitos de territorialidade são reafirmados por Becker (1999), com a autora descrevendo essa incorporação à economia global que a região vem sofrendo, sendo considerada como “fronteira”, devido aos recursos minerais da primeira metade do século XX, o que a tornou uma fronteira móvel. Ou seja, a partir dos anos de 1960, onde a circulação de força de trabalho foi vinculada à expansão do povoamento, houve um considerável aumento da desigualdade social a partir do acúmulo de capital, principalmente no setor agropecuário. É nesse contexto que emergem as novas relações e os grupos étnicos se reestruturam.

O conceito de fronteira nos termos propostos por Barth (1999) pode nos apresentar a compreensão da região Amazônica, pois para o autor a definição de um grupo étnico se caracteriza pelo compartilhamento dos critérios de avaliação e julgamento.

Por outro lado, considerar os outros como estranhos ou membros de outro grupo étnico implica o reconhecimento de limitações quanto formas de compreensão compartilhadas, de diferenças nos critérios para julgamento de valor e de desempenho, bem como uma restrição da interação aqueles setores em que se pressupõe haver compreensão comum e interesses mútuos (Becker, 1999).

Para Barth (2000), uma fronteira étnica define mais o grupo cultural do que o conteúdo cultural e a interação entre as pessoas de diferentes culturas se reduzem a partir das

interações. Assim, o povo indígena em contato, no contexto amazônico, tem que lidar com questões de interação, persistências culturais, estruturação e não apenas de identificação.

Segundo Becker (1999), insere-se “[...] uma verdadeira revolução científica – tecnológica transdisciplinar capaz de atribuir valor à floresta em pé, organizando uma economia florestal que possa competir com as agroindústrias de grãos e pecuária”. Seria uma revolução que não estaria sendo apenas mais uma técnica, mas a inserção do indivíduo amazônico nas relações e no poder institucional e regionalizado.

Nesse processo, caracteriza-se a Amazônia como fronteira de capital natural, onde projetos de desenvolvimento socioeconômico precisam ser ampliados e adequados às especificidades do contexto amazônico, independentemente de ser para área indígena ou não, pois num contexto de construção e desconstrução de paradigmas, a realidade do homem branco afeta diretamente as comunidades indígenas, bem como as situações dos aldeamentos modifica a zona urbana.

Sendo assim, os agentes sociais, termo utilizado pela geopolítica, segurados, organizados em corporações religiosas e movimentos sociais têm suas próprias territorialidades, acima e abaixo da escala do Estado. E mesmo com padrões de desenvolvimento diferentes do homem “branco”, o indígena também vem buscando compreender esse padrão de desenvolvimento e tenta encontrar modos de compatibilizar o crescimento econômico com a conservação dos recursos naturais e a inclusão social, como são incentivados no contexto Amazônico.

A realidade da educação indígena passa por adequações e precisa rever o contexto de fronteira do capital natural em nível global e sua integração Sul-Americana e continental aos currículos escolares, como afirma Becker (1999).

Assim, discutir o papel da escola como fronteira no contexto Amazônico é diagnosticar o quanto as instituições de ensino precisam vencer não apenas as especificidades étnicas, como também compreender que as fronteiras territoriais trazem elementos aos currículos que precisam ser contemplados como uma noção de fronteira étnica importante para entendimento da dinâmica da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena, considerando que a escola é também um espaço em que ocorrem interações étnicas.

Um exemplo claro é que, em regiões de fronteira, dos fatores homogeneizadores do saber formal, há a atuação direta do docente em sala de aula *versus* as contradições das políticas de governo, visto que os docentes são cobrados para realizar propostas pedagógicas diferenciadas, pois seus alunos não são iguais, e existe um sistema de avaliação nacional único; buscam adequar a realidade ao seu cotidiano, mas há um contexto curricular unificado que mesmo tendo um link para conteúdo diversificado, tem seu calendário escolar único em cada estado.

Em relação aos povos indígenas o debate se torna mais intenso, pois mesmo apresentando diferenças, com características e estrutura social próprias, são tratados pela legislação educacional como um único grupo. E em regiões de fronteiras territoriais o imigrante traz outros valores culturais, linguísticos e econômicos, ampliando os fatores de exclusão social do índio na escola.

Mesmo os indígenas tendo suas organizações e sabendo de seu papel social, Becker (1999) nos recorda que ainda precisam driblar as barreiras das políticas

públicas inadequadas; onde outros autores também citam também a importância do planejamento governamental para garantir o controle territorial e a possibilidade de intervenção na economia regional e local, sempre considerando os possíveis conflitos sócios territoriais, pois estes influenciam diretamente na educação.

Educar, numa perspectiva cultural, implica o fomento ao diálogo e a troca entre diferentes grupos, nos quais a identidade cultural e dos indivíduos encontram em processo de ressignificações como denomina Candau e Koff (2006) autodeterminando esse processo de hibridização. Reflestin (2005) também pode contribuir com o entendimento de fronteira, como um ponto equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todas os sistemas biossociais. Onde a fronteira também de torna um lugar de circulação de línguas maternas diversas e segunda língua.

Fronteira étnica – aparte necessário

O ensino de história indígena deve ser pensado como transversal em todos os componentes curriculares escolares da educação, levando em conta a diversidade e a complexidade das culturas indígenas. Dessa maneira, é preciso um maior incentivo para aumentar a pesquisa e o estudo do ensino de história indígena, garantindo a implementação da Lei e maior compreensão e apreciação das culturas indígenas entre os estudantes brasileiros, sem esquecer o envolvimento dos próprios índios no processo, para garantir que suas histórias e culturas sejam representadas de maneira precisa e respeitosa.

Isto posto, destaca-se que, as teorias sociais apontam que a manutenção das fronteiras étnicas não acontece pelas ações de isolamento dos indivíduos em seus agrupamentos, mas sim através da própria inter-relação social. Pois afirmam que o limite étnico se dá na proporção do nível de integração: quanto maior, mais intensos e potentes serão os costumes e os modos de vida presentes nessa interação. Ou seja, podemos reafirmar o conceito de Barth (2000) que se refere às organizações étnicas como um recipiente capaz de receber diversas proporções e formas de conteúdo nos diferentes sistemas socioculturais. O que nos remete à preocupação de como o ensino de história indígena é transmitido aos alunos não índios, pois a ação preconiza o sucesso – ou não – na divisão sociocultural existente entre as raças.

Abordar uma temática como a fronteira étnica é relevante, porque nos ajuda a entender a complexidade das interações humanas e a diversidade cultural. Nos faz recordar que, embora possamos compartilhar um espaço físico comum, as linhas invisíveis de demarcação cultural e étnica podem criar mundos distintos dentro desse mesmo espaço.

Em todos os vieses, é a mensuração da atribuição ou classificação étnica do indivíduo ponto-chave comum para discussão. A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstância de conformação. Nesse sentido organizacional, quando, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos (Barth, 2000).

Embora uma fronteira étnica também possa ser o ponto-chave que define um determinado grupo e não apenas cultura, Barth cita as fronteiras sociais e territoriais.

Assim, no processo de educação formal também podemos abordar que a permanência de alguns traços culturais, mesmo com integração de seus membros, corrobora a afirmação da importância que tem a existência dos critérios de cada grupo para a determinação do sentimento de pertença.

Dessa forma, deve-se crer que essas fronteiras não são barreiras intransponíveis, mas sim zonas de interação. Elas são permeáveis e mutáveis, permitindo o fluxo de ideias, tradições e práticas culturais. No entanto, elas também podem ser consideradas como locais de tensão e conflito, onde as diferenças culturais e étnicas são mais acentuadas.

Por isso, não se pode dizer que a continuidade de sua alteridade, em relação às fronteiras étnicas, seja um processo simples e sem problemas, porque não é. Os fatores sociais e linguísticos, mesmo acontecendo de modo espontâneo, sofrem influência do outro e de sua própria reestruturação. “Na verdade, o compartilhamento de uma mesma cultura é consequência de resultados e não um aspecto primário ou definidor da organização dos grupos étnicos” [...] (Barth, 2000, p. 29), já que em muitos casos, os grupos acham vantajoso trocarem sua identidade étnica com medo do fracasso por um trânsito constante em busca da reafirmação de outra identidade. Assim, torna-se comum a conservação de sua identidade mediante a satisfação pessoal ou do seu grupo de pertença. Essas indagações bakhtianas encobrem, ou melhor, sustentam-se sobre as relações entre o ser humano e seu convívio social.

Em suma, pode-se considerar que, é na construção dos sistemas sociais e não nas relações de ausência ou aceitação social que se configuram as distinções éticas quando levarmos em conta as diferenças culturais que podem persistir entre as etnias. Em última análise, a reflexão sobre as fronteiras étnicas pode nos levar a uma maior apreciação do arco-íris da vida humana, com sua combinação de cores, padrões e texturas. Ela nos lembra que, embora possamos ser diferentes em muitos aspectos, compartilhamos a mesma humanidade fundamental. E é essa humanidade compartilhada que pode nos unir, mesmo quando as fronteiras étnicas nos separam.

Os conflitos da escolarização para os indígenas – um processo em construção

A Constituição brasileira atualmente em vigor garante aos indígenas uma educação respeitosa de suas línguas e culturas: “[...] de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e o direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” [...] (Brasil/MEC, 1993 e 1998 *apud* Silva, 2001, p. 32).

A citação de Silva (2001) traz o reconhecimento de que uma metodologia adequada à formação do aluno indígena seja vinculada ao currículo escolar, pois as ações realizadas pelos adultos (indígenas) em seu convívio social tornam-se momentos de aprendizagem e muitas vezes seus ritos e costumes causam ao homem branco estranheza e repúdio. Essa indiferença sobre o modo próprio de aprendizagem contínua evidencia a não flexibilização e adequação do currículo, dando continuidade a uma escola alheia à realidade das comunidades. Porém, quando os indígenas apropriam-se desde universo da educação formal, o processo de escolarização tem um novo sentido, deixando de ser

apenas um mecanismo de controle e passam a ser espaço de troca, não só dos conteúdos preestabelecidos, como também de um ambiente de resgate e preservação da cultura.

O choque de culturas lembrado por Barth (2000) retoma o olhar para as barreiras que cada grupo enfrenta na interação com o outro. Outro questionamento do autor nesse contexto se refere à soberania que a cultura ocidental dita em relação à cultura dos aborígenes; contudo lembremos que nessa relação existem limites que Barth (1997) denomina como fronteiras étnicas.

O conceito de sociedade foi utilizado por antropólogos para representar o sistema social englobante, dentro dos quais grupos e unidades menores são analisados. Persiste a visão simplista de que o isolamento geográfico e social tenham sido os fatores críticos para a sustentação da diversidade cultural (Barth, 1997 *apud* Macena, 2007, p. 64).

Dessa maneira, Barth diverge do que é apresentado normalmente em relação ao conceito de grupo étnico no momento de contato, onde cada um carrega em si os aspectos culturais, sociais e linguísticos e não apenas um fator isolado. Os espaços escolares começam a ser vistos como lugar de “transformação cultural” e criação de novas formas de organização sociopolíticas bem como de reflexão, por meio das quais as populações indígenas atuais dialogam com a história.

É nesse sentido que se considera muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteira, entendidas como espaço de trânsito: articulação e troca de conhecimento, assim espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, tanto, indígenas quanto não indígenas.

Depreende-se que é a partir dos enfoques teóricos de Tassinari (2001) e Barth que esse conceito é apresentado. Os dois autores mesmo apresentando questionamentos diferentes, nos levam a desenvolver noções, a partir das quais a escola e a educação passam a ser vistas, analiticamente, como zonas de contato e intercâmbio, nas situações de trocas culturais ou mesmo entre duas etnias que habitem no mesmo território.

A escola indígena, como espaço de intercâmbio, vem superando o objetivo para o qual foi criada, que era de impor a visão do sistema, com propostas didáticas que levavam a aceitação, submissão em favor do progresso. Cardoso (1967), no entanto, relembra que ao introduzir formas diferentes e parâmetros alheios à cultura local, muitas vezes acaba demolindo as tradições culturais das comunidades na qual estão inseridas.

O caráter alienador do sistema educacional destrói valores e modos de vida e os padrões do colonizador, até os dias de hoje, acabam por prevalecer. Contudo, na medida em que os índios a acolhem, vai surgindo um espaço educacional que propõe um trabalho de ruptura a alienação, pautada nos próprios conhecimentos advindos da escola.

A noção de fronteira foi apresentada por Tassinari, que baseia-se em Hannerz, como [...] “regiões [...], nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistintamente, ambiguidade e incerteza” (Hannerz, 1997, p. 20 *apud* Tassinari, 2001, p. 62).

Recorrendo à literatura, cita-se um trecho de Toquinho em sua música *Aquarela*, “de uma América a outra eu consigo passar num segundo”: as fronteiras físicas dão lugares/espaços a serem efetivados e legalizados. Ou seja,

[...] não existem espaços de terras desconhecidos a serem conquistados judicialmente, onde índios e colonos se estranham mutuamente, mas sim territórios conhecidos a

serem conquistados judicialmente, onde índios e colonos se conheçam e convivam de forma que vão da vizinhança pacífica à mais extrema violência (Tassinari, 2001, p. 62).

Barth (2000) destaca neste contexto que as fronteiras na qual precisamos focar não são os fatores culturais que ele denomina de escopos culturais, mas sim no social; mesmo com o complemento dos limites territoriais.

Ao definirmos a escola indígena como espaço de fronteira, podemos ver a partir de Barth (1969), a evidência do autor para os limites trazidos como premissas naturalizadas ou óbvias de sua existência. Contudo, esse autor a reconhece como local de interação e socialização entre as populações.

A escolarização e o processo de ensino nas escolas indígenas precisam se reinventar, criar um currículo que fuja dos antigos padrões do colonizador, estabelecendo seu próprio ritmo de acordo com a comunidade na qual está inserida.

Considerações

Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal, como menciona Carneiro da Cunha (1986). E mesmo que as instituições de ensino carreguem os ideais do Estado, as concepções pedagógicas e o currículo não só podem, mas devem não ficar alheios à realidade indígena, principalmente para com a cultura de cada comunidade. Ainda é um grande desafio a existência de termos de políticas públicas que surjam do universo indígena e sejam realmente efetivadas como possibilidade de fomento e resgate cultural.

Por certo que a perspectiva inclusiva, que venha permitir o fluxo de conhecimento, precisa ser intensificada e expandida, mas a organização dos próprios indígenas em prol de suas necessidades e interesses só ocorre, de fato, quando a identidade dos indivíduos (indígena) os motiva a assumir as necessidades de seu grupo e buscar articulações para que esses anseios sejam atendidos.

Portanto, pensar a escola indígena como fronteira é agrupar tanto a identificação e a valorização da troca e do intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal, quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca.

Se ‘auto identificar’ como indígena implica em diversas situações de construção e reconstrução de seus conceitos, mesmo sabendo que a escola como fronteira não pode ser uma redoma de vidro onde não ocorra o fluxo de conhecimento nem de pessoas. Assim, discutir a temática da escola a partir do conceito de fronteira é buscar um ambiente de intercâmbio entre a população e o saber formal, com um currículo que sistematize os novos aprendizados junto a ressignificações das tradições; um ambiente onde índios e não índios se deparem não só com as diferenças, mas também com um ambiente que agregue oportunidades, criatividade e criticidade.

REFERÊNCIAS

BARTH, Frederick. **O guru, iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de Jonh C. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26. Acesso em: 8 ago. 2012.

CABRAL, Anya. **O nascimento do Estado e sua relação com o território**. Disponível em: www.achegas.net. Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana, Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana, Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização a tradição: os projetos de escola entre índios do Uaçá. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana, Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE III
MULTIDISCIPLINAR 90000005

Coordenação
Juliana dos Santos Figueiredo, SEMEC-RO

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

TERRITORIALIDADES MÍTICAS: a existência de uma caminhada

*Reginaldo Conceição da Silva
Elizângela Ataíde de Souza
Sérgio Nunes de Jesus*

Tabatinga, AM; Porto Velho, RO; Cacoal, RO, 10 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, o presente texto apresenta um recorte da tese de doutorado em Geografia, intitulada *A construção das expressões identitárias e territorialidades míticas por comunidade de terreiros*, desenvolvida por Reginaldo Conceição da Silva. Pretende-se sintetizar alguns pontos-chaves experienciais e teóricos desta dissertação que envolve a Trajetória de Vida Religiosa (TVR) e a construção das expressões identitárias e territorialidade mítica dos afro-religiosos. Tem-se em conta que a religiosidade afro-brasileira, com suas raízes profundas e influências abrangentes, oferece um terreno fértil para a exploração da identidade, da territorialidade mítica e da trajetória de vida religiosa. Esta dissertação teve como objetivo produzir conhecimento acerca da Trajetória de Vida Religiosa (TRV) e a construção dessas expressões identitárias e territorialidade mítica dos afro-religiosos. Logo, por meio de uma análise cuidadosa das práticas, rituais e crenças, buscou-se entender como a TVR molda e é moldada pela identidade individual e coletiva dos praticantes. Além disso, explora-se a noção de territorialidade mítica, um conceito que se refere ao espaço sagrado e simbólico ocupado e criado por essas comunidades religiosas. Ao fazer isso, espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda e matizada da complexa tapeçaria da religiosidade afro-brasileira.” Desenvolver estudos com as comunidades de Terreiro dentro da Geografia, ainda é um tema que requer maiores estudos. As leituras iniciais dão mostras de que a tarefa requer uma base filosófica que dê conta de identificar os componentes do objeto de estudo e sua relação com algumas das categorias já existentes relacionadas à temática, tais como: paisagem, lugar, espaço geográfico, território e região; estando, ainda, aliada aos assuntos vinculados à crença (religião, sagrado, profano, geossímbolo) e que permeasse a noção do bem viver inerente à condição humana. Os autores em que se pautou para esta pesquisa e que ajudaram a compreender que o olhar sobre as Trajetórias de Vida Religiosa e as Expressões Identitárias possuem várias possibilidades de interpretações, ainda que estejamos limitados, foram: Heidegger, Graças, Wiredu, Augras, entre vários outros citados ao longo deste capítulo.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TERRITORIALIDADES MÍTICAS: a existência de uma caminhada

Reginaldo Conceição da Silva

Elizângela Ataíde de Souza

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.63-78

Para situar a questão...

A religiosidade afro-brasileira, com suas raízes profundas, oferece um terreno fértil para a exploração da identidade, da territorialidade mítica e da trajetória de vida religiosa. Este aparte da dissertação *A construção das expressões identitárias e territorialidades míticas por comunidade de terreiros* tem como objetivo produzir conhecimento acerca da Trajetória de Vida Religiosa (doravante identificada como TVR) e a construção das expressões identitárias e territorialidade mítica dos afro-religiosos. Através de uma análise cuidadosa das práticas, rituais e crenças, buscou-se entender como a TVR molda e é moldada pela identidade individual e coletiva dos praticantes. Além disso, explora-se a noção de territorialidade mítica, um conceito que se refere ao espaço sagrado e simbólico ocupado e criado por essas comunidades religiosas. Ao fazer isso, espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda e matizada da complexa tapeçaria da religiosidade afro-brasileira.

Ao longo dos últimos 20 anos, particularmente, vivenciou-se inúmeras experiências de natureza religiosa e acadêmica. Estas, provocadas pela necessidade de mudanças geográficas, marcadas pelo processo de aquisição de aprendizagem e compreensão do processo de formação das sociedades humanas, direciona ao misterioso mundo religioso e às atribuições previstas enquanto membro de uma comunidade Afro-religiosa no interior da Bahia e em seguida nos estados de Rondônia e Amazonas, em especial na cidade de Tabatinga, cujo contexto geográfico é o de cidade de fronteira – com as localidades de Santa Rosa, no Peru, e Letícia, na Colômbia – onde também se praticam religiões de origem e influência africana.

Um dos primeiros trabalhos desenvolvidos nesta trajetória foi intitulado “Na Gira da Umbanda”: Exercício etnográfico sobre as expressões da afro religiosidade na “fronteira e no Terreiro da Cabocla Jurema em Tabatinga, Amazonas”, o que possibilitou adentrar nos terreiros, conhecer os interlocutores, ampliar a compreensão sobre as diversas expressões presentes nas religiões afro-brasileiras, sobretudo, no contexto da fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, com suas singularidades festivas nas vertentes religiosas e nações (Ketu, Angola etc.), que apresentavam elementos reflexivos únicos, à medida em que as trajetórias de vida religiosas se desenhavam.

Desenvolver pesquisas em Terreiro dentro da Geografia, ainda é um tema que requer maiores estudos. As leituras iniciais indicam que a tarefa requer uma base

filosófica que dê conta de identificar os componentes do objeto de estudo e sua relação com algumas das categorias já existentes relacionadas à temática, tais como: paisagem, lugar, espaço geográfico, território e região, estando, ainda, aliada aos assuntos vinculados à crença (religião, sagrado, profano, geossímbolo) e que permeie a noção do bem viver inerente à condição humana.

As Trajetórias de Vida Religiosa atuam na (trans)formação das identidades de cada indivíduo. Através do prisma da coletividade, inerente às religiões de matrizes africanas e afro-brasileira, percebe-se, neste estudo, o elo entre o fenômeno religioso, a psicologia e a geografia, os quais acionam o pensamento da sociedade africana em territórios diaspóricos.

No tocante à identidade, não nos cabe compreendê-la como algo estanque e único em um sujeito. Assim, é preciso atribuir às expressões identitárias o aspecto transitório captado pelas experiências das pessoas. Neste sentido, o olhar para o aspecto religioso-acadêmico, aponta para elementos da TVR, requerendo em parte, vivência mínima em um Terreiro.

É relevante esclarecer que por expressões Identitárias, entende-se como as diversas formas e expressões que possibilitam o reconhecimento da ancestralidade do/no afro-religioso, constituída por meio de uma trajetória de vida religiosa, onde as Comunidades de Terreiro propiciam ao afro-religioso o *locus* da experiência religiosa que confere o reconhecimento social e comunitário.

Sob o aspecto estudado, a “construção histórico-cultural” de identidade, por meio da religiosidade afro-religiosa em Tabatinga, registra-se que – dada a complexa forma que permite uma pessoa devota de Orixá manter diuturnamente com a exclusividade apenas de um elemento identitário – ‘As Expressões’, utilizadas no plural, estão associadas aos aspectos ritualísticos de sua Comunidade, ao nome de iniciação, aos fios de contas que utiliza, aos vocábulos utilizados nos ritos, aos ritos que manipulam as energias emanadas da natureza e da espiritualidade no fazer religioso.

Os estudos sobre a Umbanda e o Tambor de Mina na Amazônia, no âmbito da ciência geográfica é algo que ainda se mostra incipiente; apesar de ser um promissor campo de investigação, estas religiões são mais estudadas nas demais ciências sociais (Sociologia, História, Antropologia) e na Saúde, em especial, na Psicologia. Portanto, aprofundar a pesquisa acerca da TVR no sentido de produção de conhecimento, construção de expressões identitárias, além da abordagem mítica dos afro-religiosos, é tão relevante para os meios sociais, científicos e acadêmicos.

A duplicidade do “ir e “vir” no espaço das experiências afro-brasileiras

Eu quero ver quem vem, eu quero ver quem é.
(Fragmento do ponto de chamada de caboclo para ‘baiar’ na Gira’; pesquisa de campo 2017).

A epígrafe “Eu quero ver quem vem, eu quero ver quem é” aqui utilizada, tem o propósito de estabelecer comunicação entre a literatura acessada e o objeto de

estudo dentro da geografia da religião representada aqui pela religião afro-brasileira em contexto geográfico bem específico – na Amazônia. O “vir” e o “ser” – entre e intra “mundo” são aspectos da (re)existência que se evidencia o ‘espaço das experiências’, aliado à duplicidade que se torna unidade no Ser – encantado na sua dimensão simbólica do ato de aprender, dominar, refletir e operacionalizar saberes necessários aos inícios da vida dentro desta matriz religiosa.

As religiões de origem africana (ou As religiões afro-brasileiras) apresentam conteúdos aos diversos campos do saber acadêmico. Apesar disso, a diversidade de cultos acrescenta um desafio à parte no que se refere ao olhar para o objeto de estudo. Neste caso, as religiões Umbanda e Tambor de Mina emprestam seus conteúdos – Territorialidade Mítica e Expressões Identitárias para pensarmos numa Trajetória de Vida Religiosa, capaz de subsidiar reflexões de natureza geográfica.

A religião como posta, e adotada neste trabalho, não se configura como elemento dogmático, uma vez que as personalidades mítico-religiosa acionadas aqui são os Léguas, Baianos e Malandros, e nos direcionam ao aspecto comportamental de impulsionamento das experiências religiosas do dia a dia dentro das comunidades religiosas, à produção de conhecimento dentro da geografia, na sua perspectiva humanística.

Neste sentido, Heidegger (2006, p. 56), salienta que a religião apresenta quatro “essências”, a saber, a psicológica, a gnoseológica, histórica e a metafísica, e assegura ainda que *las religiones brotan en momentos racionales y de poderes espontaneos de la vida; tienes su proprio sentido, que se independiza y así se transforma en motor de una evolución* que se vinculam à territorialidade mítica.

A escolha pela abordagem proximal da fenomenologia ancora-se ainda por, segundo Graças (2000, p. 28):

Ao propor investigar o cotidiano do homem, tomando como referencial a abordagem fenomenológica, o pesquisador espera ir além do mundo das aparências e dos conhecimentos teóricos e se aproximar da experiência humana sob novas perspectivas para aprende-las a partir da dimensão existencial.

De igual modo, e ainda segundo a autora, a fenomenologia “busca caminhos que o conduzirão mais próximo do sentir e do pensar de quem vivencia uma determinada situação, evidenciando assim, a condição ontológica do ser humano que está existindo, uma experiência mundana e atribuindo-lhe significados (Graças, 2000, p. 28).

Para Camurça, o mito se exprime em uma verdade do espírito na forma de história ou modelo em sua linguagem peculiar. Destarte, a narrativa mitológica está presente tanto [...] “nos motivos centrais pelo qual se expressou ou se expressa o pensamento religioso” [...] (2018, p. 165), de igual modo, acompanhou Van Gennepe (2011, p. 31) quando, estudou os ritos de passagens e precisou discutir o aspecto religioso, ou melhor, “mágico-religioso” dividido em “religioso” (para os aspectos da potência personificada, seja uma alma única ou múltipla... um totem), por exemplo, e ‘magia’ (as abordagens dos ritos e técnicas de culto). A articulação destes, alimenta as trajetórias de vidas religiosas: justificam a constituição operacionalizadora das expressões identitárias.

Para este estudo, entende-se que estes Seres Míticos constituem os aspectos fundamentais da existência simbólica da vida dos afro-religiosos. Constituem ainda o “Ser-ai” da experiência fatídica do ato de experienciar as trajetórias de vida religiosa dos nossos interlocutores.

O aspecto filosófico na sua dimensão humanística – essência do olhar para as singularidades do sujeito – pode preconizar a produção do conhecimento. Assim sendo, os Léguas, os Baianos e os Malandros, ainda que não sejam interlocutores diretos, relatam as suas percepções existenciais diante destes seres na construção das suas expressões Identitárias.

Uma vez que as experiências dos afro-religiosos traspassam as dimensões (não) rígidas das perspectivas existenciais, Heidegger nos sinaliza isso como “experiência fatídica de la vida”. Ao qual nos aponta dois elementos: 1) a confirmação experiencial e 2) o experienciado propriamente dito, e afirma que não há como separar um do outro.

Desta forma, diante de elementos que nos põem em rota de encontro com os nossos interlocutores diretos e indiretos, que, na condição de operadores da cosmovisão, estimula o pensar para uma relação dual (pesquisador e pesquisado) atrelado a vivência religiosa, uma vez que a confirmação experiencial do pesquisador se põe nas condições similares daquilo que é experienciado – ao menos na dimensão cosmológica, do modo de viver e pensar as “comunidades”, a saber, Bello (2015), Augras (2008) e Hielbert (2016).

O *locus* espacial para essa reflexão é, sem dúvida o “terreiro”, aqui chamado por Augras (2008) e Gil Filho (2008) de “comunidade religiosa”, operacionaliza as experiências fatídicas e atribui significabilidade às trajetórias de vida religiosa, onde Heidegger (2006) afirma que *la experiencia fáctica de la vida hay que resaltar fenomenológicamente aquello que forma parte del conocimiento por su sentido* (2008, p. 43), a qual se aciona diversos aspectos da “comunidade mítica”, esta por sua vez, atribui à dimensão física outras partes (transcendental, mítica e religiosa) pautada na ancestralidade que alicerça a estrutura cognitiva para a “construção de identidades” religiosas Augras (2008 e 2009), Malandrino (2008), Haesbaert (2011), Belzen (2010) e, nem sempre estanques Augras (2008).

Tem-se aqui uma visão crítica da perspectiva materialista, o que reforça, por outro lado, uma perspectiva de leitura fenomenológica e transcendental de um espaço dotado de simbologias, tal qual a identidade construída a partir da experiência de vida sob contornos da cosmovisão africana.

Haesbaert (2011) é feliz em deixar claro que espaço/território não são tratados como sinônimos, e sim como dimensões distintas quando se trata de sua articulação com a identidade. A este respeito, Hielbert (2016, p. 95) nos esclarece:

Uma cosmovisão é a visão mais fundamental e abrangente da realidade compartilhada por pessoas de uma mesma cultura. É a sua imagem mental da realidade que “dá sentido” ao mundo e ao seu redor. Essa cosmovisão está baseada em pressupostos fundamentais sobre a natureza da realidade, os “pressupostos” da via que reveste esses sistemas de crença com a aura de certeza de que, de fato, é assim a realidade.

Sem dúvida alguma, na transmutação existencial do ‘espaço’ para o ‘território’ está a ação vinculante à identidade transcendental, cuja ancestralidade está aí posta por meio das experiências mítica e religiosa intimamente vinculadas; Hielbert assegura: “questionar as cosmovisões é desafiar os próprios fundamentos da vida, e as pessoas resistem a esses desafios com profundas razões emocionais” (2016, p. 96).

Nesse sentido, o território é a extensão espacial da cosmovisão e da identidade aí construída e repleta de significados que une indivíduo / comunidade – Deidade – Território, aqui chamamos de “Territorialidade Mítica”, dotado de “elemento mítico” e seus ritos (Fiero, 2017). Hielbert ainda assegura que “a integração pode ocorrer somente quando ambas estão em uma cosmovisão única, que faz a mediação entre suas [eventuais] divergências” (2016, p. 96), onde a relação de poder é capaz de acionar processos de resistências que lutam pela manutenção dos elementos simbólicos contidos no poder vital da vida religiosa, agora devidamente territorializado, até por que, “as cosmovisões também fazem a mediação entre os sistemas de crença quando surgem os conflitos” (Hielbert, 2016, p. 96).

Por conseguinte, o “vir” assume uma dimensão para além da concepção espacial. O espaço aqui pode ser o mesmo ocupado pelo sujeito ou ainda estar contido neste, lido pelo olhar ‘de dentro’ da geografia e suas bases teóricas e metodológicas multifacetadas pela transdisciplinaridade que exige o tema de estudo objeto da tese.

Portanto, a duplicidade do ‘ir e vir’ nas experiências afro-brasileiras é uma metáfora poderosa que encapsula a dinâmica fluida da identidade, pertencimento e espiritualidade. Representa um ciclo contínuo de busca, transformação e retorno.

As inspirações da religião nos estudos geográficos

Exteriormente, o termo fenomenologia corresponde, no que se respeita a sua formação à teo-logia, bio-logia, sócio-logia, termos traduzidos por de Deus, da vida, da sociedade. Fenomenologia, seria, portanto, a ciência dos fenômenos, [...] Deve-se manter, portanto, como significado da expressão “*fenômeno*” o que se revela, *o que se mostra em si mesmo*. [...] há até a possibilidade de o ente mostrar-se como aquilo que, em si, ele *não* é. Nesse modo de mostrar-se, o ente “se faz vê assim como”, da “aparência” (Heidegger, 2012, p. 67) [grifos do autor].

Ao apresentar a fenomenologia de Heidegger, tem-se em mente a tentativa de compreender a visão filosófica que permite pensar a trajetória de vida e as construções de expressões identitárias. De pronto, percebe-se que este recorte passaria a olhar para as memórias das experiências individuais e coletivas das pessoas no processo de constituir – a si mesmas – num exercício coletivo de vivências pautadas nas crenças e sua íntima relação com o poder vital das coisas em si mesmas.

A produção do conhecimento geográfico possibilita um olhar para diferentes aspectos da vivência subjetiva do homem. Em “Le thème de la religion dans les études géographiques”, Paul Claval (2019, p. 2) assim escreve: “*la religion conditionne ces aspects de la vie en indiquant quelles forces déterminent le succès des cultures et en donnant une dimension rituelle aux gestes techniques*”.

A construção das expressões identitárias do ser religioso, tende a ser algo complexo e multifacetado. As dimensões geográficas nos possibilitam compreender as diferentes vertentes religiosas e de nação de culto. Desse modo,

Uma das razões pelas quais a moralidade tem sido tantas vezes pensada como intimamente conectada com a religião na África é que o âmbito da religião africana tem sido rotineiramente ampliado para incluir as crenças e procedimentos relacionados com a grande classificação de seres extra-humanos, que é um componente de várias cosmovisões africanas. De fato, não há dúvidas que essas visões de mundo geralmente postulem uma hierarquia de seres. No topo está Deus, e no meio, vários tipos de “espíritos”, alguns supostamente residentes em determinadas árvores, montanhas e rios notáveis, juntamente com os antepassados que partiram. Abaixo destas estão a espécie humana, os animais inferiores, a vegetação e o reino dos objetos inanimados, em ordem decrescente. Acredita-se que os “espíritos” tenham a capacidade de ajudar ou prejudicar os seres humanos, de maneira que ultrapassam as causas e efeitos conhecidos na vida cotidiana (Wiredu, 2010, p. 2).

A riqueza de detalhe nas falas de Wiredu (2010, p. 3), reflete o modo de vida que une afro-religiosos presentes em vários países africanos e no caso americano, Brasil e Cuba pela vivência íntima com tais princípios filosóficos. “Não surpreendentemente, muitos costumes e as instituições africanas têm alguma ligação com a crença nos antepassados, em particular, e ao mundo dos espíritos, em geral” Em sequência, ele questiona: “O que, no entanto, é a justificativa para chamar a atitude em relação aos ancestrais e os outros “espíritos” de religiosa?”

Assim, entende-se que o “ser”, aproxima-se das trajetórias de Vida Religiosa. Uma vez que, por analogia às perspectivas heideggerianas, apresenta uma transcendência (em aberto infinita dimensão temporal), onde a “temporalidade do acontecer fala num presente muito singular” dum porvir existencial (2012, p. 21). De certo modo, isto o torna universal (a quem vive a espiritualidade).

Essa reflexão muito se aproxima da fenomenologia da religião proposta por Heidegger, e ainda da geografia humanista. A base filosófica de origem africana fornece conteúdo ao modo de vida de como os africanos e, no caso brasileiro, os afro-religiosos absorveram elementos da cosmovisão africana a qual modela o pensamento religioso e comunitário, gerando o seguinte questionamento: o que nos permite realizar aproximação com a fenomenologia de Heidegger no olhar sobre a religiosidade, a partir das entidades cultuadas nas religiões afro-brasileiras?

A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão “para as coisas elas mesmas!” – por oposição às construções soltas no ar, às acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente variados, contrária às pseudo questões que se apresentam, muitas vezes, como “problemas” ao longo das gerações”. Contudo, poder-se-ia objetar que se trata de uma máxima evidente por si mesma e que, ademais, exprime o princípio de todo conhecimento científico (Heidegger, 2012, p. 66).

Por meio da Trajetória de Vida Religiosa, a concepção do modo de vida tradicional é obtida por meio da oralidade. Neste sentido, a História Oral, enquanto abordagem de extração do conteúdo de estudo na perspectiva geográfica, tem na palavra do depoente, a fonte capaz de propiciar novos conhecimentos.

A coleta das Trajetórias é, por si só, um rompimento dos modelos de pesquisa. Elas, as Trajetórias de Vida Religiosa, lançam mão de um modelo de registro do tempo e do espaço pela tradicionalidade do viver a espiritualidade. Os interlocutores, pouco familiarizados em serem estudados, são capazes de externalizar suas vivências e experiências com o sagrado de modo a nos conduzir pelos percursos, dilemas, desafios, angústias e suas ancestralidades.

Hampaté Bâ assim escreve:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados (Hampaté BÂ, s/d, p. 169).

A respeito da coleta de dados, sendo estes as Trajetórias de Vida Religiosa, Hampaté Bâ nos apresenta essa passagem:

O passado se torna presente. A vida não se resume jamais. Pode-se, quando muito, reduzir uma história para as crianças, resumindo certas passagens, mas então não se a tomará por verdade. Em se tratando de adultos, *o fato deve ser narrado na íntegra ou calado. Esta peculiaridade da memória africana tradicional ligada a um contexto de tradição oral é em si uma garantia de autenticidade* (Hampaté Bâ, s/d, p. 169).

Os relatos, são característicos de “dados primários” sem serem lidos desta perspectiva. Isto porque, as Trajetórias de Vida Religiosas não são frias, não são padronizadas, não têm uma temporalidade específica e muito menos uma espacialidade pré-definida, ainda que as Comunidades de Terreiro, sejam o Lugar onde as narrativas irão convergir.

Os interlocutores encontram espaço nessa forma decolonial de produção do conhecimento. Sem sombra de dúvidas, cada um deles a seu tempo, é senhor(a) de si e de suas memórias. Semelhante a um nativo africano, o afro-religioso brasileiro, peruano ou colombiano da umbanda ou Tambor de Mina local, tem o seu modo de vida religiosa de forma tradicional, para Hampaté Bâ.

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, [...] “mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência” (p. 208).

É nesta perspectiva que, o entendimento acerca da “religião na África é que o âmbito da religião africana tem sido rotineiramente ampliado para incluir as crenças e procedimentos relacionados com a grande classificação de seres extra-humanos, que é um componente de várias cosmovisões africanas” (Wiredu, 2010, p. 3), o referido autor nos esclarece acerca da hierarquia espiritual onde nossos ancestrais ocupam lugar de destaque.

A forma de captar a religiosidade, por meio da Trajetória de Vida Religiosa, possibilita ao pesquisador a imersão necessária ao escopo do perceber, a partir da oralidade de uma vertente moral do seu interlocutor, o quão é dinâmica e diversificada e a “cosmopercepção” de mundo do afro-religioso. Dessa forma, pode-se compreender que, nas palavras de Kwasi Wiredu (2010, p. 3): “mundo dos antepassados é entendido como contínuo e análogo ao dos vivos, e as interações entre os dois reinos são, por avaliação comum, base regular do dia-a-dia.” É importante destacar esse modo peculiar de religiosidade pois difere da religiosidade ocidental.

As comunidades de Terreiro, são por assim dizer e compreender, o universo simbólico do afro-religioso, a *casa dos Espíritos*. Lugar de formação e transformação do corpo para conexão com as forças conhecidas como “sobrenaturais” aos olhares, vivências e percepções externas à estas comunidades, e que de alguma forma e por algum motivo, a crença de que nos espíritos aí residentes e manifestos, exerçam sua influência nas pessoas e permaneçam circulante nas sociedades. Citemos mais uma vez, Kwasi Wiredu (2010, p. 6).

[...] “espíritos” são considerados como sendo fora do comum, mas eles não são entendidos como estando fora deste mundo. Além disso – de acordo com a crença – pode-se realmente ver e comunicar com eles, por meio daqueles que têm olhos medicinalmente reforçados e recursos apropriados de comunicação. E não há falta de tais “especialistas” em muitas sociedades africanas.

É desta forma que a comunidade de Terreiro, lugar ritualmente preparado para constituir laços entre a espiritualidade e a religiosidade individual e coletiva em determinado grupo social, assume o protagonismo institucional – e, portanto, capaz de dialogar com todas as demais instituições reconhecidas pelo Estado – ainda que seus fins no sentido da continuidade das tradições, seja contribuir na materialização da existência espiritual com / na Construções das Expressões Identitárias.

A produção do conhecimento acerca das Expressões Identitárias a partir das Trajetórias de Vida Religiosa dentro da ciência geográfica é desafiante. Tal desafio, alinha-se ao que nos afirma Kwasi Wiredu. Diz ele “no Ocidente o progresso no conhecimento científico não extinguiu a crença em todos os tipos de espíritos e práticas a ela relacionadas. Ainda assim, uma compreensão da natureza das religiões africanas é susceptível de promover programas pertinentes para a preservação delas, caso devam ser preservadas” (2010, p. 8).

Ao parafrasear Amselle (1990), Claval (2014, p. 93) tem-se: [...] “as sociedades orais, em contato com as civilizações dotadas de escrita, modificam-se: seus membros aprendem a se apoiar em documentos elaborados e conservados por outros a fim de embasar sua influência e ter acesso ao poder” [...], facilitando assim o diálogo na produção de conhecimento com outras instituições, dessa forma, preenche lacunas no tocante aos “conteúdos” passíveis de escrita que surgem de dentro dos terreiros.

Uma vez preocupado com a memória, agora como parte da estrutura de transmissão da cultura, cabe ao geógrafo dessa vertente, viabilizar encaminhamentos capazes de evidenciar os meandros dos componentes religiosos. A cultura, assim

como a religião coexistem e são captadas nas Trajetórias de Vida Religiosa. Neste sentido, destaca-se o que Claval escreveu:

A cultura é indispensável ao indivíduo no plano de sua existência material. Ela permite sua inserção no tecido social. Dá uma significação à sua existência e à dos que o circundam e forma a sociedade da qual este indivíduo se sente membro. Ela não desempenha o mesmo papel nos diversos momentos da vida (Claval, 2014, p. 97).

A existência desse indivíduo, atende as bases que estruturam as “cosmo-percepções” do mundo que nos rodeia. Isso envolve a religião e sua base psicossocial Valle (2008) e Croatto (2010) quando se referem às experiências religiosas, Malandrino (2006) quando fala de conversão religiosa, Augras (2008) quando se refere da estrutura e mudança do mundo com sua inclinação para as religiões de matrizes africanas no Brasil.

Uma questão se torna crucial neste momento de constatação da tese: qual base filosófica daria condições para pensar ao mesmo tempo nas Trajetórias de Vida Religiosa e na Construção das Expressões Identitárias, tendo como base as religiões afro-brasileiras e sua dimensão mítica a partir dos Léguas, Baianos e Malandros na Geografia? A partir do esquema aí apresentado, em dado momento de posicionamento acadêmico, podemos afirmar que a aproximação com a fenomenologia difundida por Martin Heidegger caminha para a direção de autores africanos, ainda que precisemos ficar atentos às dimensões existenciais da natureza do trabalho.

No entanto, *ao tentar avançar nas ideias* preconizadas por uma Geografia Cultural cujo olhar não se debruçara sobre as religiões afro, e assim chegarmos a uma Geografia das Religiões que propicie o olhar, agora, para as expressões identitárias, para as religiosidades e para as Trajetórias de Vida Religiosa a partir da religiosidade. Teremos? Encontraremos?

Estes três elementos podem constituir um novo caminho de pesquisa dentro da Geografia das Religiões. No cenário da presente pesquisa, quais os desafios em curso? Como a incursão em campo corrobora com a construção do conhecimento dentro desta geografia? E como os procedimentos de pesquisa podem ser postos em prática para alinhar à dimensão filosófica que o estudo impõe?

De certo, estas questões precisam de respostas a curto tempo para melhor delineamento com nossa aproximação com a filosofia africana, citemos, por exemplo, Mulundwe, Banza Mwepu e Tshahwa (2007), afirmam que, a filosofia acadêmica africana é:

Uma busca do sentido da consciência e do ser, bem como de sua própria ação dentro de sua comunidade. Assim, filosofar para o negro afro-americano torna-se uma lição de antropologia cultural, ou seja, buscar sua identidade não apenas individual, mas também coletiva. Ela deve então daqui em diante ser orientada em direção à história como forma de permitir ao negro de se descobrir através de sua curva histórica e suas facetas: socioculturais e econômico-política (2007, p. 6).

Uma vez que seguimos atentos a esta possibilidade de aproximação, ao menos nos estudos que ora apresentamos, os referidos autores acrescentam a Semiologia,

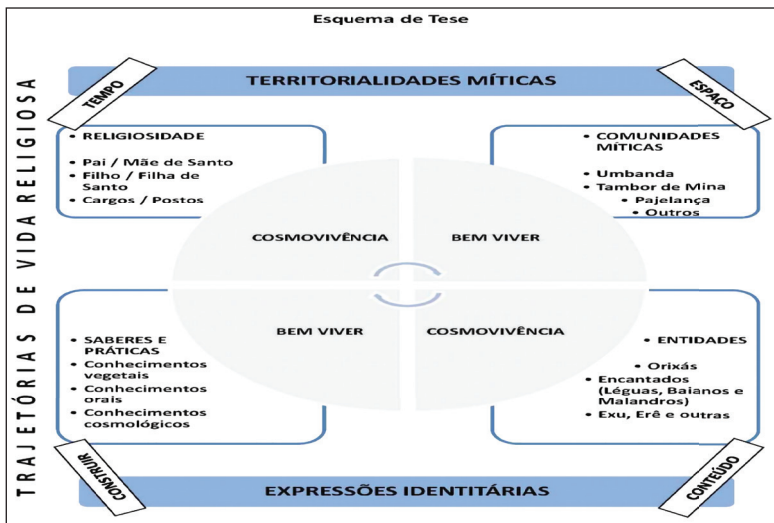
junto à hermenêutica, como sendo bases para o pensar e refletir sobre uma filosofia africana. À esta nos aproximamos dada a natureza do nosso objeto de pesquisa – as religiões afro-brasileiras, ou de matrizes africanas como afirmam alguns autores:

[...] a hermenêutica do objeto cultural. Enfim, a semiologia, ciência que se faz pelo objeto da interpretação, pela apreensão do sentido profundo da natureza, do homem individual e coletivo (social), é a única ciência capaz de nos fazer revelar, de nos devolver os sentidos ocultos (esotéricos) das mensagens, dos signos e dos enunciados orais e escritos. Pode-se dizer também documentos figurados: diversas obras de arte e seus representantes. A semiologia se aplica também à narrativa e à escrita (Mulundwe; Banza Mwepu; Tshahwa, 2007, p. 5).

Partindo-se do pressuposto de que, ao identificar o/no fenômeno religioso elementos de compreensão do homem no mundo, bem como a construção das suas Expressões Identitárias, Heidegger apresenta-nos um caminho filosófico capaz de nos permitir compreender e produzir conhecimentos a partir das Comunidades Afro-religiosas amparado pelos diversos aspectos sociais e geográficos contidos nas Trajetórias de Vida Religiosa, bem como na apreensão do conteúdo fenomenológico que compõem as Expressões Identitárias.

Este exercício da pesquisa com povos e comunidades tradicionais de terreiro – seja em seu aspecto humano, físico, mítico, espiritual, simbólico, individual, coletivo, oral ou escrito – precisa possibilitar ao pesquisador (des)ocidentalizar ao ponto de africanizar sua perspectiva de análise acerca do fenômeno observado. Deste modo, compreender o processo que torna o seu interlocutor a fonte que primazia uma gênese africana entre a acadêmica e as comunidades de Terreiro e suas vertentes geográfica, social e religiosa.

Imagem 1 – A Tese: “A *Ewé* não se perde com a ventania”



Fonte: Conceição, 2022.

O esquema ilustrativo (imagem 1), tende a apresentar o caminho percorrido para a elaboração da tese e sua tentativa de comprovação à luz da aproximação filosófica, teórica e metodológica dentro da produção do conhecimento na ciência geográfica.

Por meio das trajetórias de vida religiosa e de suas dimensões territoriais e míticas do afro-religioso se constitui a representação que materializa a relação existencial entre o território (geográfico) e o simbólico (religioso e mítico) no processo da construção de suas expressões identitárias, evidenciada também pela territorialidade mítica.

Considerações

Assim sendo, duas noções foram fundamentais para a jornada na elaboração da tese: a de construção de Territorialidades Míticas e de Expressões Identitárias. Esses dois elementos tornam-se fundamentais na Trajetória de Vida Religiosa, por atribuir uma dimensão geográfica e comportamental dos nossos interlocutores, participantes – neste caso – das religiões afro-brasileiras.

As Territorialidades Míticas estão numa ancoragem temporal e espacial. Ou seja, elas requerem que, no ato transitorial do afro-religioso, condições materiais, espirituais e cognitivas para que seu desenvolvimento seja capaz de novas edificações onde, sua atuação como ‘Pai de Santo’ – líder máximo dentro duma comunidade de terreiro, possa instalar, gerir e operacionalizar elementos da cultura, religião e filosofia africana no seu fazer político e religioso. Seu ‘poder’ é conferido dentro de uma relação mítica conferido por suas Entidades (*orixás, exus, caboclo, erê, pretos velhos*), assim como das atribuições do saber / fazer na manutenção da comunidade.

De modo intercalado, no interior das comunidades de terreiros, o processo de territorialização é lento e comunitário. Lento pois, a cada novo membro, é imposto uma dinâmica hierárquica. São no mínimo sete anos de uma fase de formação dividida em partes: a) visitante / amigo da comunidade – a pessoa não tem compromissos no processo organizativo, litúrgico; b) *abiã* (abianato) – corresponde aos não iniciados independente do tempo que decida entrar e permanecer na casa; c) *yaô* – Iniciado, permanece nessa condição/posição até que sejam renovados os votos de maioria sacerdotal, geralmente aos sete anos após a iniciação; d) *ebomy* (egbominato) conhecido como “irmão mais velho” onde, em alguns casos “ganham” posto ou cargo – representa a entrada do / da iniciado / a na dinâmica litúrgica da comunidade. Estão contidos os *Ogans* / cambono as *equedes* / cambona (homens e mulheres iniciados que não entram em transe mediúnico), bem como das pessoas que atingiram a maioria religiosa podendo abrir suas próprias comunidades religiosas, desde que haja interesse por parte de suas Entidades.

Desse modo, concebe-se que, tais trajetórias de vida religiosa perpassam pela religiosidade de cada membro da comunidade. Sua sintonia, atrelada ao fazer sacerdotal do “pai de santo”, propicia a consolidação das Comunidades na sua dimensão simbólica, ou seja, mítica. De modo ilustrativo, tem-se: duas comunidades destinada a Iansã (Pai Jairo e Mãe Greys) e duas destinadas a *Yemanjá* (Pai Ney e Pai Bila), *Orixás* patrono de cada um destes. Dito isto, estes *Orixás* patronos e os seus médiuns,

ou seus médiuns, revestidos pela proteção de suas entidades adquirem notoriedade litúrgica / divinatória a ponto de fazerem transitar em torno de si, os chamados seguidores pelos seus feitos médico, “resolvedor / encaminhador” dos problemas diários / amorosos / econômicos e religiosos.

O caráter comunitário porque se trata duma religião com forte apelo aos vínculos sociais coletivos duma estrutura familiar, ligada a uma dimensão mítico / divinizada pelos orixás e ou encantados, a quem lhes são conferidas a “posse” simbólica do território. Aqui a escolha das comunidades de terreiro objeto de estudo, levou em consideração esse aspecto. Respeitando-se as autodenominações de culto de cada caso. Salienta-se ainda que, os conteúdos contidos no item “d” alicerçam a perspectiva coletiva pela autorresponsabilidade daquele fragmento do exercício religioso.

Mais próximo das Expressões Identitárias, temos dois elementos vitais na Trajetória de Vida Religiosa: Os saberes e Práticas para a formação individual do afro-religioso e sua formação para o exercício. O longo processo de estudo prático, transmitido principalmente pela oralidade, envolve desde o conhecimento fito-medicinal, musical e litúrgico, até os processos de transmissão e assimilação dos componentes do saber / fazer mítico-gastro-religioso / divinatório. Não se trata de uma aprendizagem “apostilada” em livros e vídeos, sobretudo, o domínio médico / divinatório que, individual ou coletivamente, ocorra aquisição e acionamento da cosmopercepção propulsora da Trajetória.

Vinculado diretamente aos saberes e práticas que marcam as Expressões Identitárias, encontram-se as Entidades. Estas são, literalmente, incorporadas à dimensão existencial da vida do afro-religioso. *Orixá, Erê, Caboclo, Exu*, Preto Velhos e Encantados são chamadas de Pai, Protetor, Guia ou “dono da minha coroa” o mesmo que ser o dono do meu *Ori*, cabeça, cuja dimensão celestial se alinha a física por meio dos ritos. As identidades produzidas nestes contextos evidenciam o denominado “Bem Viver” do afro-religioso e entrelaça as dimensões atemporais no presente (Ser) e na ancestralidade (Espírito), pautado numa representação do mundo que constrói e sacraliza seus lugares por meio das configurações e representatividades das comunidades míticas.

Assim, a base fenomenológica encaminha para a necessidade de compreender a religiosidade afro-brasileira praticada em solo amazônico, com o pensamento filosófico africano, uma vez que acionada as expressões identitárias, o afro-religioso se conecta ao continente africano como eixo central de sua vivência por meio dos Orixás e os demais mensageiros. A dimensão geográfica, social, comunitária é alimentada pela dimensão mítica e está centrada na Bahia, no Maranhão e no Rio de Janeiro – por meio dos Baianos, Léguas e Malandros, que ganharam destaque nas observações e, com isso, tornaram o lastro mítico registrados nas Trajetórias de Vida Religiosa e nas Expressões Identitárias.

REFERÊNCIAS

AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia**: magia no imaginário. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.

AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose**: a identidade mítica em comunidades nagô. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMRÇA, Marcelo. **Dimensões mitológicas da narrativa e cosmologia espírita**. 2018. p. 138-160. (Texto avulso).

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CLAVAL, Paul. Le thème de la Religion dans les études géographiques. *Géographie et cultures* [Em ligne], v. 2, 1992, mis em ligne de 16 novembre 2015, consulté le 17 octobre 2016. Disponível em: <http://gc.revues.org/3501>; DOI: 10.4000/GC.3501.

GIL FILHO FAUSTO, Sylvio. **Espaço sagrado**: estudos em geografia da religião. Curitiba: Ibplex, 2008.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, Universidade de São Paulo, 20 a 26 mar. 2005.

HAMPÂTÊ BÂ, Amadou. **Metodologia e pré-história da África**. s/l.; s/d. p. 167-212.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização; tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Identities e diferenças**. Tradução e notas: Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Introducción a la fenomenología de la religión**. México: Siruela, 2006.

MALANDRINO, Brígida Carla. **Umbanda**: mudanças e permanências. Uma análise simbólica. São Paulo: Educ, 2006.

MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mito, Mitologia e Filosofia Africana. Tradução para uso didático: MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mythe, mythologie et philosophie africaine. Mitunda. **Revue des Cultures Africaines**, v. 4, n. spécial, p. 17-24, oct. 2007.

WIREDU, Kwasi. As religiões africanas desde um ponto de vista filosófico. Tradução para uso didático: WIREDU, Kwasi. African Religions from a Philosophical Point of View. *In*: TALIAFERRO, Charles; DRAPER, Paul; QUINN, Philip L. (ed.). **A Companion to Philosophy of Religion**. 2. ed. Malden; Oxford; West Sussex: Blackwell, 2010. p. 34-43.

TEXTO II

DA APLICAÇÃO DO DIREITO NA ERA DIGITAL: influências tecnológicas na sociedade

Bruna Caroline Farias Alves
Aglaia Leticia Farias Nunes de Jesus
Sérgio Nunes de Jesus
Francisco Valadares Neto

Belém, PA; Pimenta Bueno, RO; Cacoal, RO; Brasília, AC, 10 de fevereiro de 2024.

Caros leitores, o objetivo do presente texto é identificar os pressupostos legais com os quais a sociedade moderna passou a contar como resultado da ciência e da tecnologia, especialmente com o advento da *Internet*. Portanto, os princípios da Democracia Participativa e do Estado de Direito são apresentados a partir das concepções políticas que são intrínsecas à democracia. O direito enfrenta várias questões em decorrência da globalização, especialmente àquelas colocadas por uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, em que a capacidade de uma nação de obter informações é crucial para seu progresso. As políticas públicas do governo brasileiro nesse novo cenário são destacadas pela aprovação da Lei de Acesso à Informação e pelos temas abordados pelo Supremo Tribunal Federal. Por fim, um novo marco civilizatório é explicado juntamente com as leis e os padrões éticos dessa nova sociedade.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DA APLICAÇÃO DO DIREITO NA ERA DIGITAL: influências tecnológicas na sociedade

Bruna Caroline Farias Alves
Aglaiá Leticia Farias Nunes de Jesus
Sérgio Nunes de Jesus
Francisco Valadares Neto
DOI: 10.24824/978652516549.3.79-90

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Para pensar...

Considerando que a ciência, a tecnologia e o impacto da virtualização nas interações cotidianas tiveram uma influência significativa na formação da civilização contemporânea – é imperativo definir novos pressupostos para a noção de direito como ‘ato jurídico’. Desde o início do século XXI, as conexões humanas têm sido facilitadas por artefatos técnicos digitais que têm a capacidade de influenciar a realidade política, resultando em uma mudança nas dependências entre os laços sociais. Exemplos desses influxos é a *Primavera Árabe*, conhecida globalmente como a série de protestos com foco na democracia no Oriente Médio e no norte da África, e, mais recentemente, a onda de manifestações populares que ocorreu no Brasil em meados de 2013 e teve um impacto nas plataformas de mídia social em todo o mundo.

O principal objetivo dessa discussão é apresentar uma abordagem crítica das circunstâncias políticas e jurídicas que moldaram a estrutura legislativa durante a era da ampla conexão humana por meio de redes de computadores como a *Internet*. Assim, a compreensão da situação atual (contemporânea) exige uma apreciação por meio do crescimento de uma sociedade cujos pressupostos são moldados pelo materialismo e pela tecnociência.

Essa transformação social é demonstrada pelo modo como as concepções políticas aristotélicas refletiram as mudanças revolucionárias provocadas pela transformação desenfreada no século XIX – no Direito Civil e as crises globais do século XX provocadas pelas grandes guerras e tragédias genocidas em todo o mundo que abalaram as ideias sobre a moralidade e o direito.

Para Bobbio (2006), as tensões entre o *positivismo jurídico* e o *jusnaturalismo*, com suas antíteses opostas de ‘universalidade’ / ‘particularidade’ e ‘imutabilidade’ / ‘mutabilidade’, bem como o avanço da ciência e da tecnologia e a persistente alegação de que o direito positivo deve acompanhar o ritmo dos desenvolvimentos científicos – esses podendo fornecer ‘uma fonte infinita de pensamento teórico’ sobre essas disputas; ledo engano...

Nessa abordagem, será apontada a compreensão básica da estrutura do discurso dentro desse novo contexto social e tecnológico. As contribuições da linguagem têm como objetivo validar as possíveis semelhanças entre dois caminhos: o primeiro, cuja essência se encontra na linguagem da política comum e cujos significados estão sempre mudando e são frequentemente relevantes, pois forma a base dessa compreensão os termos *democracia*, *direito*, *tecnologia*, *poder* e *virtualização*, que combinados compõem uma série de investigações sobre o tema dessa abordagem de estudo. A segunda rotação cria prerrogativas para a doutrina jurídica que foram inicialmente derivadas de significados filosóficos e eventos históricos que estão abertos para as inúmeras interpretações de pontos de vista filosóficos, ideológicos e estéticos.

Direito, Política, Democracia

A hierarquia delineada na conhecida abordagem de Aristóteles (2012) sobre os princípios da vida completa e da ética deve ser destacada ao se investigar a ideia de entendimento jurídico em conexão com as relações sociais da era moderna. Como uma criatura que se desvia de um estado natural idealizado e se manifesta em ordem e instituída por meio de um sistema de vínculos sociais que lhe permite realizar plenamente suas potencialidades intrínsecas, o “filósofo estabelece relações sociais anteriores como a natureza do homem político”, para Aristóteles (2012, p. 18).

É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não por que qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um vil ou superior ao homem. Tal indivíduo merece, como disse Homero, a censura cruel de ser sem família, sem leis, sem lar. Porque ele é ávido de combates e, como as aves de rapina, incapaz de se submeter a qualquer obediência.

As comparações com a vida prática são baseadas em associações políticas e, com elas, as conexões necessárias para um diálogo contemporâneo que visa a entender os reflexos desse pensamento em um sistema político. Essas comparações com a vida prática são baseadas nessa definição estrutural e em seu conteúdo, que segue a ética aristotélica na comparação da vida teórica com a natureza humana.

Na sociedade grega, por sua vez, a forma inseparável da cidade justa e do cidadão virtuoso se formou por meio dessa estrutura. a cidade justa e o cidadão justo, nos quais o homem assume o papel central porque possui a essência do logos, que lhe permite considerar o que é certo e errado e enumerar as leis que regulam uma vida digna, para Faria (2007, p. 15):

Logos é um conceito central da filosofia grega que se presta a uma diversidade de interpretações e traduções. Usualmente traduzido por razão, significa também lei, discurso, linguagem, proporção nas trocas, nexos. Derivado do verbo *legein*, ler, pode também significar a leitura – a percepção do nexos que liga entre si as palavras [...].

Dito isto, é importante salientar também que na sociedade grega, a forma inseparável da cidade justa e do cidadão virtuoso se formou por meio dessa estrutura a

cidade justa e o cidadão justo, nos quais o homem assume o papel central porque possui a essência do logos, que lhe permite considerar o que é certo e errado e enumerar as leis que regulam uma vida digna.

E quando Atenas foi dominada pela demagogia e pela corrupção de seus governantes, as ideias sobre como proporcionar à cidade uma organização justa – dando a todos o que lhes era devido, nem mais nem menos – ganharam destaque. Esse foi o momento em que a democracia ateniense se encontrou com a ética e a justiça. O fato político, de acordo com Aristóteles, rejeita a teoria das ideias e se afasta de noções baseadas em dados históricos e na realidade social do momento, definiu a cidade justa como a realização tangível da pluralidade ideal que leva à pluralidade real. Isso é alcançado por meio de eventos históricos e das realidades sociais do período. O mundo ao qual temos acesso é importante para que os homens alcancem a felicidade na realidade; de acordo com Faria (2007), os homens podem viver com dignidade.

Sendo assim, essa postura apoia a teoria do autor de que a humanidade só conseguirá sobreviver indefinidamente em uma cidade bem administrada. Esse local de vida comunitária tem qualidades que vão além da simples demarcação de fronteiras. Junto com suas peculiaridades e vínculos emocionais, a história, os costumes e os locais de reunião social da cidade contribuem para sua identidade única, formada por amizades, família e outros relacionamentos. Ou seja, os gregos fundaram uma política que, na época, era mais do que apenas um conjunto de fatos sociais; em vez disso, ela foi construída sobre essas ideias centrais. Verdade. Aristóteles considerava a política como um atributo indivisível e um propósito inerente à existência humana. Segundo Chauí (2009, p. 358), o poder político é um bem que pode existir dentro da multiplicidade da polis, de acordo com Aristóteles, que o via como um atributo indivisível.

Existem, pois, dois tipos de justiça na cidade: a distributiva, referente aos bens econômicos partilháveis; e a participativa, referente ao poder político participável. A cidade justa saberá distingui-las e realizar ambas. *A justiça distributiva consiste em dar a cada o que é devido e sua função é dar desigualmente aos desiguais para torná-los iguais* [grifo do autor].

No entanto, à luz da consideração de que as tradições de cada sociedade definem o melhor tipo de governo para seu povo, essa justiça social reconhece e honra essas prerrogativas culturais. A monarquia considera que a maior honra na sociedade moderna é a delegação de autoridade a um único indivíduo. Por fim, a democracia, que respeita a igualdade, leva em conta as diferenças econômicas, e não políticas, entre ricos e pobres, e sustenta que todos têm o direito de participar da tomada de decisões, é correta em uma aristocracia.

A globalização do Estado de Direito

O desenvolvimento de *serviços sociais* pelos estados industrializados, especialmente os governados pela Alemanha e pela Inglaterra, no final do século XIX, é creditado como tendo dado origem ao estado de bem-estar social. Mas no auge do turbulento início das

revoluções e guerras do século XX, houve um conflito entre o *novo liberalismo* e suas tendências conservadoras, bem como a agitação marxista em busca de objetivos socialistas.

Durante e após a Segunda Guerra Mundial, fica evidente que o Estado de bem-estar social garantiu à sociedade civil algumas bases fundamentais para combater as causas dos males sociais, incluindo escassez, doenças, analfabetismo, sofrimento e ociosidade, em vez de apenas proporcionar benefícios aos membros mais fracos da sociedade.

Os primeiros indícios de um colapso nas despesas do estado de bem-estar social surgiram na década de 1950, que posteriormente piorariam como resultado de períodos de inflação astronômica alta e da busca incessante pela paz e pela reconstrução de nações dilaceradas pelos efeitos de conflitos.

Assim, Outhwaite (1996, p. 262), descreve os efeitos dessa estratégia de estado de bem-estar social:

A ameaça transformou-se em reação durante os anos 70, quando a inflação fez subir as despesas e se realizaram esforços para cortar os gastos públicos. O resultado foi a chamada *crise do estado de bem estar*, uma crise tanto de valores quanto de finanças ou gerenciamento. Nas palavras de um documento do governo britânico sobre segurança social (1988), *o suprimento por parte do estado desempenhou um papel importante em apoiar e sustentar o indivíduo; mas não deve desestimular a autoconfiança ou colocar-se no caminho do suprimento ou da responsabilidade individuais* [grifo do autor].

Em muitos países capitalistas industrializados do Norte que se desenvolveram após a metade do século XX, o neoliberalismo – um fenômeno separado do liberalismo clássico e supostamente fundado após a era do Estado Social de Direito – está ganhando terreno e se tornando a ideologia dominante. A partir do final da Segunda Guerra Mundial, essa ideologia político-econômica cresceu em influência dentro das economias hegemônicas durante a crise do petróleo de 1973. A noção da dependência das potências industriais em relação às mudanças no preço desse produto aumentou nesse período, assim como o preço do petróleo.

A fim de reconstruir o capitalismo em crise durante esse período de extrema volatilidade na economia global, foram implementadas políticas econômicas pró-mercado livre. Uma crise do capitalismo. Com esse poder, veio à globalização financeira e produtiva que varreu a maior parte dos sistemas políticos da América do Norte e da Europa. A ordem natural desenvolvida como resultado de escolhas pessoais difundiu a lei econômica da existência. A remoção dos obstáculos ao investimento estrangeiro direto e a abertura da economia por meio da liberalização financeira e comercial eram as palavras de ordem da época.

O neoliberalismo sustentava que o Estado deveria concentrar seus esforços nos domínios da infraestrutura, segurança e saúde, minimizando sua intervenção no mercado para dar mais liberdade ao setor privado. Segundo Vicentini (2006), essa política resultou no deslocamento de empresas para países periféricos, onde elas esperam tirar proveito de uma força de trabalho controlada por baixos salários e mantida em cativeiro pela falta de leis sociais que possam gerenciar as relações trabalhistas.

Devido a essa resposta à crise, são desenvolvidas técnicas de transporte em contêineres de baixo custo, as tecnologias de telecomunicações e de informação são refinadas e a disseminação dos estágios de produção pode se expandir de forma eficiente em escala mundial.

A globalização possibilita que as pessoas se envolvam em ações coletivas em escala mundial, mas, em sua essência, a lei é uma estrutura normativa que é limitada pelos limites de uma área específica. A capacidade de um grupo de coexistir e sobreviver na sociedade depende em grande parte do grau em que as normas sociais regem o comportamento. Além disso, Norberto Bobbio (1998, p. 349) afirma que o Estado é visto como uma complicada rede de regulamentos, cuja base e teto são os princípios constitucionais – conforme atestamos abaixo:

[...] as leis, os regulamentos, as providências administrativas, as sentenças judiciais são os vários planos (para repetir ainda uma vez a feliz metáfora kelseniana do ordenamento jurídico como uma estrutura piramidal), como o conjunto dos poderes exercidos no âmbito dessa estrutura (o assim chamado Estado de Direito no mais amplo sentido da palavra) e enquanto tais, e só enquanto tais, são aceitos como poderes legítimos. Este processo de convergência entre estruturas jurídicas e poder político teve como consequência a redução do Direito ao Direito estatal (no sentido de que não existe outro ordenamento jurídico além daquele que se identifica com o ordenamento jurídico coativo do Estado) e, ao mesmo tempo, a redução do Estado a um Estado jurídico (no sentido de que não existe o Estado senão como ordenamento judiciário [grifo do autor]).

No final, as liberdades são garantidas pelas constituições dos Estados soberanos, que são apoiadas pelos princípios dos direitos fundamentais. Em essência, o objetivo de uma constituição é garantir os direitos dos cidadãos e, mais importante, estabelecer mecanismos formais de acesso em um documento formal com regras hierárquicas. A Constituição estaria no topo da pirâmide do sistema jurídico, em contraste com o simbolismo de Kelsen².

Da influência na era digital à aplicação do Direito

No Brasil, os conceitos constitucionais de direitos fundamentais são respaldados pelas questões legais relativas ao acesso à informação pública por meio da tecnologia de comunicação e informação. O principal objetivo da Internet é facilitar a troca de experiências entre pessoas, empresas, instituições e governos por meio da transmissão de informações, pesquisas e análises factuais da sociedade. A *Internet* é um componente da estrutura atual de globalização e acesso à informação. Em uma cultura caracterizada por interações via mídia digital, novas interpretações da lei podem ser encontradas nesse cenário.

2 Ou seja: deve-se saber separar os valores por meio da norma e considerar de maneira objetiva e válida – não na relação da norma como é estabelecida, mas pelo objeto a partir do 'desejo' ou da 'vontade' de um sujeito ou mais desse objeto 'indicado' [interpretação nossa].

Os ideais de liberdades arraigados nos direitos constitucionais fundamentais servem de base para a legislação brasileira que rege a *Internet*. Nessa sociedade nova, interconectada e interativa, alguns pontos significativos dessa regulamentação estão presentes. Entre eles estão questões sobre o monitoramento cibernético, a definição legal de privacidade e autoria, a extensão da propriedade imaterial, a virtualização das relações de propriedade em transações financeiras *on-line*, o acesso a transações financeiras e a disponibilidade de bens de consumo por meio de plataformas e empresas virtuais. A Sociedade Pós-Industrial dá origem à Sociedade da Informação, que culmina na Sociedade do Conhecimento. Além disso, o problema do direito é reagir a esses desafios da sociedade atual, inseridos em um progresso tecnológico sem precedentes.

O Poder Executivo criou o Projeto de Lei 2.126/2011 como resultado de discussões sobre o tema. “Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da *Internet* no Brasil” é o título de um documento do Poder Executivo.

Como resultado dessa iniciativa, foi aprovada a Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011, frequentemente conhecida como Lei de Acesso à Informação. Seu objetivo é regular os requisitos e processos para a aquisição de informações públicas. Desde que a Lei 12.527 entrou em vigor, os órgãos e entidades públicas em nível local, estadual e federal que fazem parte dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário se comprometeram a seguir as regras estabelecidas para o acesso a informações públicas.

Nesse sentido, a transparência pública, materializada pela Lei de Acesso a Informação, é regra impositiva. Assim, outros diplomas legais, contudo, também existem consagrando o acesso a informação.

Aqui, à guisa de exemplo, tem-se que, a Lei Geral de Licitações – Lei nº 14.233/2021 – exige, como condição indispensável de validade, a divulgação no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP) de contratos e seus aditamentos.

Isso posto, o não cumprimento das disposições da Lei de Acesso às informações poderá acarretar aos agentes públicos a instauração de processo por prática de ato de improbidade administrativa e pagamento de multas pelos Tribunais de Contas competentes.

Da complexidade tecnológica à promoção da ética na ciência

Uma melhor compreensão das relações sociais que estamos testemunhando no século XXI exige não apenas o reconhecimento da complexidade das interconexões físicas e intelectuais relacionadas às novas tecnologias, mas também a disposição de aceitar a complexidade dessas conexões e a formulação de um conceito de virtualização para compreender melhor os problemas morais e axiológicos envolvidos no presente. Isso está longe de ser um argumento que comprove a magnitude dos problemas morais e axiológicos envolvidos no momento atual.

Enfatizar certas noções conceituais de ética é crucial para desenvolver conexões entre as ideias de hábito, costume e, como demonstra a filologia grega, “*ethos*”. Uma teoria do consentimento do que é boas ou ruins relações sociais ou religiosas, consciência que transcende a lógica e uma recomendação para o comportamento dos

homens por meio das lentes da ética religiosa são algumas aplicações dessa ideia. Isso posto segundo Mautner (2005, p. 201): “É semelhante à ética normativa filosóficas em sua pretensão de validade geral, mas difere na medida em que não tem a pretensão de ser estabelecida apenas com base na investigação racional”.

A ética como a conheceu hoje, tem uma relação direta com o que chamamos de moralidade por causa de sua estrutura analítica e filosófica inerente. Os eventos demonstram que, como o tema da ética se manifesta em várias épocas e sob condições culturais e regionais específicas, o conceito de ética é mais limitado temporalmente do que em relação à história das ideias morais humanas. Em seu Dicionário de Filosofia Mora (2001) debate a noção de moralidade ao longo da história humana. Sendo assim, para Mora (2001, p. 245): “[...] compreende o estudo de todas as normas que regularam a conduta do homem desde os tempos pré-históricos até os nossos dias. Esse estudo não é só filosófico ou histórico-filosófico, mas também social”.

Nessa perspectiva, Freud (2010) primeiro constrói argumentos em torno do que o público em geral considera ser sua religião, com base em uma estrutura doutrinária que busca explicar os mistérios deste mundo. Esse sujeito piedoso, acompanhado pela figura de um pai em expansão, busca a solução para todas as provações que enfrentou em sua busca existencial. Jornada da alma. Em seguida, surgem as preocupações com a razão por trás do comportamento humano na vida.

Com base em uma compreensão distorcida da realidade, o teórico psicanalítico afirma que o homem comum expressa sua percepção ao ler o que parece ser uma história de vida. É possível que a maioria das pessoas não seja capaz de superar essa credulidade sem suporte, que é muito semelhante ao que conhecemos como mito ou dogma. De acordo com esse último conceito, a religião, a ciência e a arte são as antíteses uma da outra como as maiores conquistas humanas – as duas últimas permanecem inatingíveis para a maioria das pessoas.

Não há como haver um ideal mais elevado para o homem do que ele próprio, devido à sua suposição ontológica de que há um propósito para a vida. Embora nossa constituição limite a busca pelo meio ambiente, os perigos para o bem-estar de uma pessoa vêm de três fontes segundo Freud (2010, p. 31): [...] “do próprio corpo, do mundo externo e das relações com outros seres humanos”. Os homens se acostumaram a essas exigências em nome da defesa de uma ética antropocêntrica convencional. Em sua defesa mais direta, a reclusão voluntária, a felicidade da quietude contra o terrível mundo exterior, as relações humanas são a fonte da maior dor entre os homens.

Dessa forma, a vida dos homens é movida pela busca desenfreada de todos os prazeres; alguns se comportam na solidão como forma de autodefesa, como resultado de conexões interpessoais, enquanto outros buscam a ciência como meio de forçar a natureza a se submeter aos desejos humanos. Esse processo de alcançar a felicidade por meio de processos internos é a fonte do objetivo de se tornar independente do ambiente externo. Entretanto, como a realidade é construída por elaborações internas, é evidente que o emprego dessa ideologia de vida enfraquece ainda mais o aspecto humano das conexões interpessoais.

Os avanços científicos e os desenvolvimentos técnicos de nossos dias não foram capazes de satisfazer plenamente as necessidades das pessoas ou mostrar-lhes o

caminho para a felicidade. Nada tornou as pessoas mais felizes, incluindo o sentimento de descontentamento com nossa civilização atual, o declínio da mortalidade infantil, a mortalidade infantil em face da seleção natural *benéfica*, a capacidade do telefone de facilitar a comunicação instantânea e a capacidade dos aviões de alterar a percepção da distância. A felicidade é, sem dúvida, uma experiência pessoal.

Em termos do que constitui a civilização, a cultura é definida como a gênese e a base dos valores e das atividades humanas. Os seres humanos criam um legado cultural que é transmitido através das gerações como resultado de suas inovações tecnológicas. Essas ideias – que se inspira em analogias com Deus – definem a onipotência e a onisciência. Três exemplos da renovação e magnificência da atividade humana – beleza, limpeza e ordem – não eclipsam os pré-requisitos culturais que são vitais para a vida, como o reino natural. Esses três atributos têm um lugar específico na ordem que é necessária para a civilização, segundo Freud (2010, p. 55):

Entretanto, nenhum traço nos parece caracterizar melhor a civilização do que a estima e o cultivo das atividades psíquicas mais elevadas, das realizações intelectuais, científicas e artísticas, do papel dominante que é reservado às ideias na vida das pessoas. Entre essas ideias *se destacam os sistemas religiosos, as especulações filosóficas, e por fim o que se pode chamar de construções ideais dos homens, suas concepções de uma possível perfeição dos indivíduos particulares, do povo, de toda a humanidade, e as exigências que colocam a partir dessas concepções* [grifo do autor].

Uma última faceta da civilização que precisa ser identificada, e não menos significativa do que as anteriores são as relações sociais. Dois exemplos dessas características, que criam equilíbrio entre as demandas do grupo e de cada pessoa, são fornecidos por Freud (2010, p. 60) dessa maneira:

[...] é impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos. Essa “frustração cultural” domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos que é a causa da hostilidade que todas as culturas têm de combater [grifo do autor].

Os benefícios do progresso civilizacional são inegáveis em termos tangíveis, em que os avanços nas ciências e tecnologias – que estão intimamente relacionados – indicam o avanço da civilização em direção a resultados eficazes. É importante observar, no entanto, que alcançar a ciência por meio da especialização em um determinado campo de conhecimento exige que as pessoas abram mão de outros conhecimentos. Deste modo para Jonas (2006, p. 270), [...]: “na medida em que cresce o patrimônio cognitivo coletivo, o conhecimento individual se torna cada vez mais fragmentário”.

Para considerar o inacabado...

A ideia de intrínseca à condição humana surgiu no direito como resultado do processo civilizatório da humanidade. A humanidade enfrentou uma série de dificuldades no processo de definição dos padrões e raciocínios jurídicos que regeriam a convivência social e suas peculiaridades durante as décadas que se seguiram à compreensão do homem político.

Assim, o brilhantismo dos filósofos políticos ao longo da história deve ser destacado. Entre aqueles que avançaram na compreensão das relações políticas e dos direitos intrínsecos à época estavam Aristóteles e Montesquieu, que planejaram estruturas jurídicas resistentes a períodos de instabilidade e desastres. No processo de formação das sociedades modernas, a democracia e os direitos fundamentais consagrados nas constituições foram dois dos princípios jurídicos mais duradouros.

Nessa perspectiva, o mundo atual demonstra como as mudanças na ciência, na política e na tecnologia afetam a maneira como as pessoas interpretam a ética diante da instabilidade, que é um subproduto natural da era digital, da colaboração internacional em conhecimento e da incerteza futura. A sociedade atual mostra que as transformações na política, na ciência e na tecnologia influenciam a compreensão da ética.

Nesse sentido, o comportamento humano é um produto do direito inerente do homem, o resultado de atos repetidos e o valor atribuído à liberdade das pessoas de escolher como resolver os conflitos que surgem do fato de sermos humanos. Nessa visão, o ideal normativo que sustenta as regras de um sistema jurídico fornece a estrutura para o progresso social em meio às disparidades, e esse é o núcleo do direito.

Logo, garantir a liberdade e a disponibilidade de conhecimento é crucial para o avanço da ética por meio da interpretação da ciência jurídica em um momento de comunicação mundial pela web. Assim, o extenso debate multidisciplinar sobre o direito em várias épocas e locais é alimentado pela dialética entre normas e valores.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Lafonte, 2012.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 2000.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 2006.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.
- BRASIL. **Supremo Tribunal Federal – Temas de Repercussão Geral**. Disponível em: www.stf.jus.br. Acesso em: 7 set. 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.
- FARIA, Maria do Carmo de. **Direito e ética: Aristóteles, Hobbes, Kant**. São Paulo: Editora Paulus, 2007.
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento: princípios e reflexões sobre a ética no século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. **História mundial contemporânea (1776-1991)**. Manual do Candidato. Brasília: FUNAG, 2006.

TEXTO III

ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO IMIGRANTE?: um estudo de caso na Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo em Porto Velho, RO

Virginia Del Carmen Pirela Alvarado

Sérgio Nunes de Jesus

Jorge Luís de Freitas Lima

Porto Velho, RO; Cacoal, RO; Benjamin Constant, AM, 4 de março de 2024.

Caros leitores, o presente texto é produto de uma pesquisa inspirada por meio de um trabalho voluntário que há 5 anos ocorre com imigrantes venezuelanos na cidade de Porto Velho, RO, especificamente, aos recepcionados na *Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo*. Isso posto, a presente instituição sempre objetiva na finalidade de acolhimento socioeducativo. Seu fundamento pauta-se por meio do Projeto Político Pedagógico instituído pela Constituição Federal de 1988, bem como na Declaração dos Direitos Humanos (1948) da qual Brasil é signatário no Estatuto do Refugiado (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) e a Lei de Imigração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017). Sendo estas Leis os suportes fundamentais na compreensão e contextualização das práticas de acolhimento aos imigrantes e a todos que busquem a Fundação como demanda de apoio social e cultural no Estado de Rondônia.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO IMIGRANTE?: um estudo de caso na Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo em Porto Velho, RO

Virginia Del Carmen Pirela Alvarado

Sérgio Nunes de Jesus

Jorge Luís de Freitas Lima

DOI: 10.24824/978652516549.3.91-104

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Primeiras palavras...

O assunto da migração no Estado de Rondônia tem precedentes históricos. Com ajuda da mão de obra migrante, aproximadamente nos idos do século XX, foram se construindo as diferentes arquiteturas e ferrovias icônicas do Estado, representando hoje monumentos históricos de uma cidade que ainda cresce em níveis territoriais, municipais e populacionais. Muitos imigrantes que vieram nos anos de 1902, precedentes das ilhas e costas do Caribe, chegaram com o intuito de trabalhar em obras como o Forte Príncipe da Beira ou a Ferrovia da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – esta última com um processo de elaboração de aproximadamente 54 anos, a qual foi apelidada de *Ferrovia do Diabo*, sendo que por razões como malária e outras doenças da região findava as vidas de aqueles imigrantes, com o passar dos anos foram permanecendo nas regiões próximas às margens dos rios, formando então o que agora são os 52 municípios do Estado de Rondônia.

A mistura de culturas e suas diversidades é o que se estabelece hoje no Estado de Rondônia. Sendo assim, vemos como o imigrante chega ao Brasil especificamente no estado de Rondônia, cidade de Porto Velho (capital); pois na maioria dos casos, buscam melhorias e qualidade de vida que nem sempre condizem com o tão sonhado país das oportunidades.

Logo, é importante destacar que o presente estudo foi elaborado pela pesquisadora *Virginia Del Carmen Pirela Alvarado*, primeira autora do texto – é imigrante e reside no Brasil há mais de 10 anos; obteve a sua naturalização recentemente e parte da narrativa aqui abordada faz parte das suas experiências na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. A pesquisadora tem experiências em trabalhos em Serviços Sociais na Fundação Espírita Lar de Eurípedes Barsanulfo – Casa de Acolhida, localizada na periferia do município, caracterizada como Associação Civil sem fins lucrativos que apoia causas do imigrante desde 2020.

Desenvolve atividades com subprojetos de inclusões sociais ao imigrante, entre eles: Língua 2 (Língua Portuguesa), Língua 3 (Língua Inglesa), formações

complementares como Informática, Costura e outros ao desenvolvimento social e cultural, mas não apenas ao imigrante e sim para todos que solicitem apoio para a Fundação.

Ainda outro aparte...

Desde a reabertura das suas portas no ano de 2020, a Fundação se prontificou a acolher o projeto que já estava acontecendo de maneira híbrida em função da pandemia da covid-19. A partir desse momento, começaram os trabalhos de forma presencial com as medidas de segurança implementadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Assim, entender os anseios, expectativas e necessidades a que são acometidas essa populações imigrantes situadas na cidade de Porto Velho, RO, sempre será um desafio às entrevistas – principalmente nas questões social, demográfica e cultural – pois quaisquer formas para suprir tais pontos requerem muito além de aportes teóricos, bibliográficos, mas o seu processo de escuta como fundamento básico para a pesquisa.

Tais diferenças metodológicas também resultam em antagonismos culturais, linguísticos que os imigrantes não conseguem se adaptar numa Língua 2 ou Língua 3 no processo de participação das entrevistas, bem como social em seu cotidiano. Para isso, viabilizando melhor forma de amenizar essas nuances no presente estudo – a pesquisadora fomentou (2) dois meses em período com (5) cinco participantes de diferentes nacionalidades, sexo, profissão e nível escolar para limitar o processo ilustrativo nas amostras que seguirão de acordo ao coletado.

Apoiados nessas metodologias, o trabalho objetivou-se em entender de que maneira os trabalhos filantrópicos colaboram efetivamente no desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual desta população para que assim aspectos positivos e negativos sejam lacunas a serem previamente sanadas nesse processo.

Para entender melhor o estudo, dividiremos nossas abordagens a partir do projeto institucionalizado da Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo e suas ações com o acolhimento imigrante e das experiências concretas prestadas na capital, Porto Velho, no Estado de Rondônia.

Apontamentos sobre o estatuto do refugiado e do imigrante

O primeiro esclarecimento que devemos interpretar, é que a Constituição Federativa da República do Brasil de 1988 é o máximo regimento do país, ela vem sendo alicerçada e fundamentada em diferentes legislações e estatutos nacionais e internacionais, esta vem se modificando no tempo até chegar na última publicação do ano supracitado.

Neste texto buscamos explicitar sobre os direitos das pessoas imigrantes, acolhimento orientado por legislações internacionais, esta população imigrante pode-se chamar também de refugiados ou apátridas. Os primeiros, assim chamados pela situação na qual saíram do país de origem, sendo obrigados abandoná-lo por desastres naturais. Já o apátrida se identifica como aquele que não tem uma nacionalidade

reconhecida pelo Estado ou Nação, não conseguindo obter seus direitos civis ou políticos, como tampouco direitos à saúde, educação ou tutela judicial.

Assim, devemos nos remeter à Declaração dos Direitos Humanos DUDH / ONU (1948) que destaca seu importante labor, reconhecendo a estes imigrantes os direitos perdidos ou situações de que resultam em incivilidade, destacando:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum (Declaração universal dos direitos humanos, 1948, Introdução).

Com isto, vemos a significativa colaboração que tem esta declaração no âmbito mundial. Para Graciani (2014), regularizar os direitos das pessoas vítimas de acontecimentos cruéis tanto dentro do mesmo país de origem como no país receptor, dando ao indivíduo uma oportunidade de ser reconhecido como um ser humano de direitos e deveres na sociedade que os acolhe, esses direitos incluem o direito à liberdade de ser e ser respeitado, a partir do respeito que também será exigido em retributiva dos iguais.

Com tudo, existem também outras leis e legislações que colaboram na execução de parâmetros, podendo citar por exemplo, como a Lei 9.474/97, pilar do regime protetivo dos refugiados no Brasil, concedendo respaldo e segurança de aqueles direitos acima mencionados na Declaração dos Direitos Humanos. Esta Lei 9.474/97, base do protecionismo brasileiro aos refugiados, visa ao “desenvolvimento do sistema de proteção internacional às pessoas refugiadas no continente” (Brasil, 1997, p. 2), que assegura a implementação dos direitos humanos internacionais “[...], portanto, incluir tanto imigrantes quanto pessoas necessitadas de proteção ou potenciais solicitantes de refúgio 16 [...]” (Brasil, 1997, p. 2).

Indistintamente da nacionalidade, raça o cor a República Federativa do Brasil assegura os mesmos Direitos tanto a brasileiros natos, naturalizados, imigrantes, refugiado ou apátrida assim como estipula no “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 3) que estipula os Direitos e Garantias Fundamentais, dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, que dá direito à livre expressão e inviolabilidade da liberdade da escolha de cultura, sexo e religião; livre expressão do pensamento; livre locomoção no território nacional em tempo de paz, estes sendo alguns dos incisos a ser regulamentados.

O direito à liberdade de expressão e locomoção são direitos fundamentais de todo ser humano, motivo de reflexão para milhões de casos que são invisíveis pelo olho cidadão e governamental, isto nos remete à experiência narrada pelo entrevistado V2¹ que nos conta: “sai da minha aldeia principalmente para dar voz à população

indígena, falando dos desmatamentos, mineração e ocupação das terras indígenas” (2022) expressando seus conhecimentos a respeito de injustiça e crueldade acontecidos na Floresta Amazônica da fronteira Venezuela, Brasil e Colômbia.

Não conseguindo ser escutado desde sua terra materna decidiu, a procura de dar voz a sua etnia, em entrevista diz que pertencem à “Tribo Yeral” que está situada nas fronteiras de Brasil / Venezuela / Colômbia. Por questões de perseguições por parte dos governos e grupos armados que se apropriam das zonas indígenas, esta população se vê na necessidade de migrar, agora fazendo parte das aulas de inserção social, participando dos cursos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para imigrantes, nos ajudando reciprocamente na prática intercultural

Na realidade, o que ocorre é que as políticas multiculturais ainda são pouco contempladas nos currículos escolares, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, embora existam vários movimentos sociais lutando para ampliar o espaço de tais políticas (Gonzáles; Silva, 2006. p. 96).

Não querendo comparar os currículos escolares com as práticas educativas sociais, contudo, vemos que compartilham um mesmo ideal que é a educação, porém com cenários diferentes. Vemos que existe na educação social uma certa flexibilidade necessária para conseguir uma verdadeira inclusão social. Com isto, passamos a conhecer uma Fundação a partir de oferecer assistências nas áreas da saúde, alimentar e jurídica também existe um compromisso com a inclusão linguística e cultural imigrante, a partir de outros projetos realizados com crianças e adolescentes da zona periférica de Porto Velho, RO.

Fundação Lar de Eurípedes Barsanulfo – do acolhimento na cidade de Porto Velho, RO

O Código Civil instituído pela Lei nº 10.406/02, no art. 62, afirma sobre a origem das Fundações, podendo ser institucionalizadas por meio de escritura pública, dotação especial de bens livres. Desde a legislação de 2015 passa a ser também passível de institucionalização uma Fundação para fins de Assistência Social; cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; educação; saúde; segurança alimentar e nutricional; Pesquisa científica, desenvolvimento de tecnologias alternativas; Promoção da ética; cidadania; democracia e dos direitos humanos; atividades religiosas entre outras atuações na educação e pesquisa.

A Fundação Espírita Eurípedes Barsanulfo (FEEB) atua há 31 anos, inicialmente como Sanatório de Porto Velho, e desde 1992, como Fundação e a partir de 2001 com o fim de instituições de internação psiquiátrica, a Instituição ampliou sua atuação, além de atendimentos na área de saúde, para também oferta de cursos profissionalizantes, ações sociais e de promoção ao ser humano.

Atualmente a gestão da FEEB, tem pontuado as seguintes ações e atividades, desenvolvidas no âmbito de 250 famílias cadastradas, desse total 50 famílias são imigrantes. Esta casa atende às famílias através da distribuição de cestas básicas

móveis e eletrodomésticos usados, roupas, calçados e utensílios, além de marmiteix aos sábados para as famílias atendidas a partir de doações. Atualmente conta com um curso de Português para imigrantes e um curso de Espanhol para brasileiros, rodas de conversas com psicólogos e estagiários, atendimento médico aos domingos e cursos de nivelamento com curta duração em parceria com Instituições Federais.

Esta Fundação tem princípios baseados nas Orientações a Assistência e Promoção Social Espírita, documento norteador dos trabalhos voluntários exercidos nesta casa, contendo 8 Capítulos e 3 Anexos identificados como: 1-Apresentação; 2-Subsídios Históricos; 3-A assistência social e a promoção social espírita; 4-Fundamentação Espírita; 5-Método de referência; 6-Plano de Ação; 7-O trabalhador Voluntário; 8-Integração da APSE com as demais áreas do centro espírita; porém, apenas citados como suporte de informação ao presente texto.

Este documento norteador tem como primeiro objetivo a assistência e promoção social com base no Evangelho de Jesus segundo o Espiritismo de Allan Kardec. Buscando sintetizar este conceito de assistência, o Dicionário Michaelis define que “Ato ou efeito de ampara ou proteger; amparo, proteção”. A partir de nossas leituras conseguimos defini-la como “aquela que presta ajuda com a intenção de auxílio, em emergências, necessidades ou atividades, com o objetivo de progredir ou estimular ao progresso” (Cunha; Antonello, 2020).

Este manual orientador está baseado sob o prisma da assistência social, cita em diferente trecho a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e o compromisso das instituições não governamentais com o processo de auxílio às comunidades vulneráveis. Em duas das entrevistas das pessoas assistidas pela Fundação, elas declararam:

- morando aqui está é a primeira vez que uma pessoa me acompanha durante todo o processo de matrícula na escola, na Bolívia eu estudei até o ensino fundamental, cheguei no Brasil por causa do tratamento quimioterápico e nunca mais pensei em voltar a estudar, obrigada a você e ao Professor Jaime por me ajudar tanto! (B1).³
- Eles me disseram que tinha que traduzir meu título ao português, e ainda tinha que estudar por 2 anos para validar meus estudos, sendo que eu já estudei, eles vão me enviar a estudar o mesmo, de novo? Eu acho que vou embora daqui. (V1)⁴

As populações em deslocamento buscam alicerçar sonhos e expectativas de vida diferentes, ou continuar algum projeto que foi interrompido por algum motivo no seu país de origem. Quando essa realização se vê materializada afeta diretamente a autoestima do indivíduo e dos sujeitos que com ele se identificam. Bem seja na migração dentro do mesmo país ou a imigração fora da nação de origem, é um reto cheio de renúncias, esforços, conhecimentos e destrezas que trazem como consequências grandes pressões por chegar ao status esperado. No caso de ser negativa a experiência pode gerar depressão.

3 Entrevistado Boliviano, classificado com código (B1) sendo “B” as iniciais de sua nacionalidade e o número “1” por ser o primeiro entrevistado dessa nacionalidade.

4 Entrevistado Venezuelano classificado com código (V1) sendo “V” as iniciais de sua nacionalidade e o número “1” por ser o primeiro entrevistado dessa nacionalidade.

Aportes da Pedagogia Social ao acolhimento de refugiados e imigrantes

Como temos vindo estudando, o atendimento a esta população em diferentes contextos é essencial para a vida destas populações pela inserção social, esta vem dada por meio de diferentes ações sejam elas legais, assistenciais ou educacionais.

Visando a acolher o maior número de pessoas vulneráveis, as instituições civis ou filantrópicas se veem na necessidade de auxiliar com este ensino multidisciplinar, vemos que com a globalização o mundo está mais aberto à adoção de novas culturas. Com isto entendemos que se precisam incluir experiências multiculturais na educação tanto de crianças e jovens, como também dos profissionais, conseguindo uma pluralidade de saberes na educação que ajude na construção de conhecimentos.

Pedagogia Social e suas práticas –sejam elas Educação Social, popular ou comunitária– pressupõe o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores. Nenhum espaço seja público ou privado, e nenhum grupo social, qualquer que seja sua capacidade econômica ou nível de escolaridade pode prescindir da Pedagogia Social, especialmente nestes tempos de intensas transformações nas relações em todas as instâncias e estruturas sociais (Silva, 2016, p. 15).

Quando o indivíduo é acolhido e atendido nos seus anseios e necessidades é quando realmente existe uma aprendizagem, no qual os sujeitos interagem trazendo conhecimentos e benefícios para ambas as partes da comunidade; junto com esta reflexão também temos que pensar na educação social de rua que, segundo Paiva aponta que “Como Educadora Social de Rua, reafirmada na condição de pesquisadora, sinto a necessidade de olhar no espaço exterior, nas margens, nos entre lugares invisibilizados socialmente, pois sei que, como pesquisadora, preciso explorar as fronteiras simbólicas” (Paiva, 1996, p. 2).

Conduzirmos a pensar da educação que costumamos a fazer fora da sala de aula, quando intentamos interagir com a natureza e o mundo, ajudando ao indivíduo ver além de seu cotidiano, ao outro que está do lado pensando diferente e que muitas vezes descartamos isso como uma possibilidade de conhecimento.

Já o autor Gadotti (2016), nos traz uma reflexão sobre as leituras realizadas referente ao trabalhador social e seu papel de importância dentro do sistema, mas que não é reconhecido por o mesmo, esta autora destaca:

Embora não tenha escrito especificamente sobre o tema, há um capítulo do livro Educação e Mudança[...] nos remete ao debate atual em relação ao papel do “educador social”. Ele se recusa a falar de um papel abstrato do trabalhador social em geral, já que, concretamente, ele tanto pode atuar pela “mudança social” quanto pela “permanência” (Gadotti, 2016, p. 20).

Vemos com estas colocações o papel importante que cada indivíduo na sociedade faz em labor da construção de um conhecimento plural, através da existência do outro por meio da convivência. Sendo necessária a profissão do educador social para a construção das práticas educativas em prol do conhecimento moral, social, intelectual e de auto reconhecimento no mundo, abrindo possibilidades de autocohecimento ao ser humano em construção.

Das entrevistas aos Imigrantes e Refugiados

A busca em esclarecer sobre as análises, técnicas e metodologias empregadas nesta pesquisa, consegue-se desenvolver um quadro sociodemográfico contendo as informações coletadas a partir das entrevistas realizadas aos imigrantes frequentadores do Lar Eurípedes Barsanulfo, com o intuito de estudar a profundidade primeiramente a nacionalidade, conseguindo nos elucidar sobre culturas e tradições destes indivíduos.

Com essa base logramos identificar outras perspectivas dentro das entrevistas, como idade, sexo, profissão e religião, antes e depois de frequentar a Instituição, com isto conseguimos comparar, a grosso modo, os câmbios estruturais que podem influenciar a população imigrante que acode a estas Instituições, muitas vezes religiosas, com o intuito de arrecadar ajudas em forma de doações ou benefícios. A continuação apresentaremos um quadro explicativo sociodemográfico, o qual, nos mostra um pouco da realidade vivenciada.

Tabela 1 – Identificação Sociodemográfica dos Participantes

Nacionalidade	Codigo	Idade	Sexo	Profissão antes de chegar ao Brasil	Profissão depois de frequentar a Fundação	Religião antes de chegar ao Brasil	Religião depois de frequentar a Fundação
Boliviana	B1	19 ANOS	Feminino	Estudante	Empregado	Católica	Católica
Cubana	C1	22 ANOS	Feminino	Cabelereira	Cabelereira	Umbanda	Umbanda
Haitiana	H1	24 ANOS	Masculino	Estudante	Estudante/ Pesquisador	Católica	Cristão
Venezuelana	V1	32 ANOS	Feminino	Enfermeira	Cozinheira	Católica	Evangelica
Venezuelana	V2	35 ANOS	Masculino	Ativista Índigena Estudante	Estudante Empregado	Politeísta	Politeísta

Fonte: Pirela; Jesus, 2022.

Vimos no quadro acima cinco (5) dos imigrantes entrevistados, os quais seus nomes foram mantidos em sigilo, colocando em vez disso um código segundo a sua nacionalidade, por exemplo ao imigrante de origem Boliviana se escolheu letra “B” por ser a primeira letra de seu país e o número um (1) por ser a única pessoa na entrevista com essa nacionalidade.

Também, arrecadamos dados como a idade, sendo a maioria pessoas jovens até uma fase mais adulta e produtiva para o trabalho ou estudos, contendo três (3) participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino, as primeiras desempenhavam atividades como: Estudante atualmente cursando 3 ano ensino médio, a

segunda entrevista era Cabelereira e desempenhava esta função nos anos 2019-2020, a terceira era Enfermeira, no marco temporal passado, especificamente no seu lugar de origem esta técnica em Enfermagem e desempenhava sua função a mediados dos anos de 2015. Os últimos, realizavam atividades estudiantis antes da diáspora que os trouxe até esta terra a mediados dos anos 2013, após seu período de frequência na Instituição, no qual foram acolhidos com roupas alimentação e encaminhamento a Instituições, concursos e editais de formação continuada, técnica, subsequente, mestrado e doutorado.

Graças a vocês consegui realizar meu sonho de poder escrever minha história e ainda no livro, meu sonho sempre foi ser escritora, este é o início de minha vida como escritora profissional C1 (2022).

A Fundação tem sido de grande importância na minha vida, me tem brindado a oportunidade de estudar e ter os instrumentos para conseguir sacar minha carreira H1 (2021).

O primeiro deles continuou os estudos e elevou seu conhecimento sendo atualmente pesquisador, o segundo continuou estudando e também conseguiu ser promovido como empregado celetista. Na questão religiosa o primeiro passou de ser católico para agora se autodenominar cristão, respeitando distintas maneiras de ver o Cristianismo. O segundo, sendo de origem indígena, continuou com suas crenças indígenas politeístas.

No caso das três (3) participantes do sexo feminino, conseguimos entender durante a entrevista que no seu país natal elas desempenhavam atividades, a primeira como Estudante, a segunda como Cabeleireira e a terceira como Enfermeira.

Em consequência das movimentações imigrantes e dos deslocamentos por consequência dos desastres naturais, guerras econômicas e políticas nas nações, tem-se visto na necessidade de emigrar as vezes sem documentação que validem suas habilidades ou profissões, a raiz disso muitos desempenham empregos diferentes aos já desempenhados, como no caso da última entrevistada que tem como formação o curso de enfermagem e agora desempenha o cargo de cozinheira, no entanto, a cabeleireira continuou no mesmo ramo e a estudante continuou a estudar e atualmente cursa o 3º ano do ensino médio.

No âmbito religioso uma das entrevistadas que se posicionava como católica, depois de sua chegada ao Brasil, se identificou mais como evangélica; no caso da outra entrevistada que também era católica, continuou com sua mesma religião ao igual que a umbandista, chegando à conclusão de que esta Instituição com bases espiritualistas não interfere nos ideais, doutrinas ou religiões dos frequentadores, atendendo de forma igualitária e sem distinção de raça cor ou nacionalidade, colaborando com a proteção, promoção e educação social de seus integrantes.

Considerações

Vimos no percorrer do trabalho as diferentes perspectivas e motivações das expectativas de vida de imigrantes localizados que frequentam a Fundação Espírita Eurípedes Barsanulfo e a importância que têm estas instituições, sejam civis ou filantrópicas, para o desenvolvimento multicultural do indivíduo, inserindo-o na sociedade de uma maneira prática, esta chamada pelos teóricos como educação social, educação de rua, pedagogia social, entre outras perspectivas da educação não formal.

Estas fontes teóricas vêm pensadas através de uma série de estudos dos direitos tanto constitucionais, humanos, estatutários, como também através dos regimentos das instituições civis ou filantrópicas que se encarregam de apoiar projetos voltados a esta população sob os princípios apontados nos seus manuais e regulamentações, tanto religiosas como assistenciais.

Independentemente da faixa etária, cada indivíduo tem seus desafios por vencer, conhecendo uma nova terra, se espelham e aprendem novas culturas sem deixar de lado a nativa. Capacidades e habilidades se vão adquirindo junto à resiliência, vão moldando um novo ser multifacetado, que influi também direta ou indiretamente na sociedade à qual pertencem, muitas vezes inconsciente de seus direitos e deveres.

Razão pela qual a pedagogia social também faz parte do conhecimento real que afeta diretamente ao indivíduo, ensinando a ser parte ativa de uma sociedade, instruindo, encaminhando, formando desde a convivência, ludicidade, troca de experiências, interculturalidade e demais elementos constitutivos que o ser precisa para ser um indivíduo completo na terra, sendo originário ou estrangeiro, com isto, deixamos como reflexão e possível tema de pesquisa, será que a sociedade civil apresenta muitas vezes mais possibilidades de inclusão social e efetivação dos direitos naturais com a implementação de projetos que a sociedade pública?

REFERÊNCIAS

ASSISTÊNCIA. *In*: MICHAELIS Dicionário. Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/assistencia/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação, citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ONU. ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. (217 [III] A). Paris, 1948.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASILIA. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. **DOU – Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 28 de outubro de 2020.

CUNHA, Caio; ANTONELLO, Ideni. **O lugar da vigilância socioassistencial na trajetória da política de Assistência Social**, v. 23, n. 1, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária, conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Mimeo, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petrolina. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart; GAY, Paul. **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A., 2003.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, [1987, 1996] 2010.

GRACIANE, Maria Stela. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

MELLO, Miguel Antônio; QUEIROZ, Marcos. Somatização em migrantes de baixa renda no Brasil. Parte 18. **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 31-39, 2006.

ONU. **Carta da ONU**. Chapter IV: The General Assembly. 1945. Disponível em: <http://www.un.org/en/documents/charter/chapter4.shtml>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PAES, José Eduardo. **Fundações, associações e entidades de interesse social: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2020.

PAIVA, Jacyara Silva de. Epistemologia da educação social de rua. *In*: III CONGRESSO Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, v. 3, 2010. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100015&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 14 nov. 2022.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica: parte I, II e apêndices**. São Paulo: Cultrix, [1959] 2007.

SILVA, Roberto. Os fundamentos freireanos da pedagogia social em construção no Brasil. Pedagogia Social. **Revista Interuniversitaria**, São Paulo, 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO IV

CARAMURU E *FANFIC*: interdisciplinaridade e tecnologias no ensino de história, literatura e língua portuguesa

*Felipe Evangelista Aparecido
Rosângela Rodrigues Borges*

Alfenas, MG, 6 de maio de 2024.

Caros leitores, buscando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, o capítulo *Caramuru e fanfic: interdisciplinaridade e tecnologias no ensino de história, literatura e língua portuguesa* constitui-se um percurso didático possível para o desenvolvimento dos letramentos histórico e literário com o uso de tecnologias disponíveis gratuitamente para professores e alunos da Educação Básica. Valorizando a autonomia do professor, o Objeto de Aprendizagem apresentado neste capítulo poderá ser adaptado conforme contexto educacional em que professor e aluno se situam. Apresenta possibilidades de produção de textos escritos e orais, a partir do trabalho docente com fontes históricas e da reflexão sobre a construção da narrativa da formação do Brasil em diferentes momentos históricos. Procurando desenvolver habilidades das áreas de História, Literatura/Língua Portuguesa, indicadas na BNCC, o texto elenca as noções de letramentos, consciência histórica, nacionalismo, cultura, poder e religião como norteadoras do percurso didático aqui proposto para o trabalho com os gêneros textuais epopeia e *fanfic* no Ensino Fundamental.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CARAMURU E *FANFIC*: interdisciplinaridade e tecnologias no ensino de história, literatura e língua portuguesa

Felipe Evangelista Aparecido

Rosângela Rodrigues Borges

DOI: 10.24824/978652516549.3.105-126

Considerações iniciais

Pensar a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias na Educação Básica não se configura uma novidade desde antes do início da pandemia de Covid-19. Entendemos, contudo, que a proposta aqui apresentada constitui-se um percurso didático interessante e possível de ser aplicada, com as devidas adaptações pelo professor, em diferentes contextos, séries, anos de escolarização.

Associar o desenvolvimento da literacia histórica, a exemplo da literacia científica, matemática, dentre outras (Barca, 2006, p. 95), ao trabalho de produção de leitura a partir de uma fonte histórica, em nosso caso, a epopeia⁵ Caramuru de Santa Rita Durão, para, enfim, trabalhar a produção de uma *fanfic*⁶ com o uso de tecnologias (Aparecido, 2024), buscando dialogar com as noções de cultura, poder e religião foi o propósito do Objeto de Aprendizagem produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Unifal-MG – Mestrado Profissional em História Ibérica, em pesquisa desenvolvida por Aparecido (2024). Interdisciplinarmente, o autor apoiou-se também no conceito de letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014, s.p.), visto que, segundo esse autor, esse tipo de letramento segundo Cosson (2014, s.p.) exige:

[...] a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios [...] [e] é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Conforme Aparecido (2024, p. 8), esses dois tipos de letramentos e o contexto de produção do poema *Caramuru. Poema épico do Descobrimento da Bahia*, escrito pelo frei Santa Rita Durão em 1781, bem como a reflexão sobre a recepção dessa

5 Epopeia: “poema épico em que são narradas ações grandiosas e heroicas e façanhas de guerra, e que também se caracteriza pela presença do maravilhoso, isto é, pelo impacto que as forças naturais exercem sobre o herói” (Michaelis, 2024).

6 Os conceitos de *fanfic* e Objeto de Aprendizagem serão apresentados ao longo do capítulo.

epopeia no século XIX, na obra *Resumo da História Literária do Brasil* (1978), de Ferdinand Denis e da pintura *Moema* (1886) de Victor Meirelles, norteiam o Objeto de Aprendizagem aqui apresentado.

Ainda conforme Aparecido (2024) uma das distinções do objeto de estudo e de ensino da História em relação às outras disciplinas é o seu distanciamento no tempo. Na escola, os alunos precisam aprender, a partir de conhecimentos históricos, a imaginar o passado e dar significância a ele a partir do tempo e espaço em que vivem para que seja possível encontrar significados. Nessa perspectiva, o professor pode orientar sua prática pedagógica pelo uso (i) da fonte histórica em sala de aula e (ii) de outros recursos paradidáticos. O OA aqui proposto, *Caramuru, segundo João*, apresenta as duas características: o trabalho com o uso de fontes históricas, a epopeia e a pintura *Moema* (1866) de Victor Meirelles, mas tais documentos serão apresentados junto a uma narrativa fictícia (a *fanfic*) a qual retoma a epopeia de Santa Rita Durão. Ou seja, um recurso paradidático. Com isso, espera-se que seja um estímulo para que os alunos tenham uma maior aproximação com o conhecimento histórico e com o gênero épico.

O gênero *fanfic* foi escolhido devido a sua proximidade com os alunos e com o mundo virtual, além da criticidade e da liberdade artística tão intrínseca a esse tipo de escrita. Assim, o Objeto de Aprendizagem apresenta as características necessárias para um OA, como a “reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade e durabilidade” (Aguiar; Flôres, 2014, p. 15).

Considerando que o objeto de pesquisa se liga à epopeia *Caramuru*, de Santa Rita Durão, a interdisciplinaridade da História com a Literatura/Língua Portuguesa já se evidencia, mas, ao adotar uma narrativa fictícia para o OA, tal ligação se torna ainda mais relevante, ao dialogar também com a Arte, na análise da pintura de Moema, que se configura como fonte histórica e também como material para ampliação do repertório cultural e da imaginação do aluno, enriquecendo a narrativa proposta.

A interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa é fácil de ser percebida: por meio do desenvolvimento da leitura e da produção textual. Mas a ligação entre o trabalho aqui desenvolvido com a Literatura, é preciso ressaltar que, mesmo constatando que o OA não foca em questões relacionadas ao formalismo da análise literária, é possível perceber a sua contribuição para as aulas de Literatura ao aproximar os alunos a um dos gêneros literários mais distantes dos leitores da atualidade: a epopeia.

É comum a afirmação de que o ambiente profissional do professor é o único que não mudou nos últimos séculos. Tal observação ignora a presença da internet e de seus recursos que já estão sendo utilizados em sala de aula. Um dos recursos digitais são os Objetos de Aprendizagem. Estes podem ser vistos “como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino (Braga, 2014, p. 21).

É nesse contexto que apresentamos, neste capítulo, o Objeto de Aprendizagem *Caramuru, segundo João*, com o objetivo de demonstrar e refletir como as áreas do conhecimento – História, Literatura e Língua Portuguesa – podem, de forma interdisciplinar, contribuir para a formação de leitores e produtores de texto mais críticos em relação ao passado e ao presente construído a partir de narrativas sobre fatos históricos.

O Objeto de Aprendizagem (doravante OA) pode ser consultado em:
https://drive.google.com/file/d/1CC5yN7C58vSvj4PFS4xNL_xDAE8xR-3I/view?usp=sharing.⁷

O OA foi organizado sob a forma de um *e-book* que contém orientações para o trabalho docente, um breve exposição da epopeia, a *fanfic* produzida (Caramuru, segundo João) em diálogo com trechos da epopeia de Santa Rita Durão, bem como um roteiro para o trabalho interdisciplinar com sugestões ao professor, pensadas também para as escolas/professores/alunos que possuem pouco ou o mínimo contato com tecnologias.

Reflexões sobre o pensamento teórico e o ambiente escolar

A partir da necessidade de desenvolver o pensamento histórico crítico – em relação a literacia histórica, é preciso refletir sobre as relações conceituais que o OA pode oferecer. Para apresentar a epopeia Caramuru como fonte histórica na Educação Básica, a *fanfic Caramuru, segundo João*, é interessante considerar que a abordagem feita por meio da narrativa está ligada ao desenvolvimento de alguns conceitos históricos específicos. Estudar a epopeia Caramuru, de Santa Rita Durão, buscando entender as ligações entre a mentalidade colonial do autor e o Romantismo brasileiro é um longo percurso. Pensar em outros elementos históricos, como a relação entre os portugueses e os indígenas, a crença em um poderoso Império Português que teria o Brasil como parte fundamental e a relação entre a monarquia e o catolicismo no processo colonial, buscando refletir sobre a relação dos conceitos de *cultura, poder e religião* no processo de formação da consciência histórica no ensino de História se apresenta como o eixo norteador da elaboração e utilização do Objeto de Aprendizagem *Caramuru, segundo João*.

O termo *cultura* apresenta diferentes significados, mas com algumas semelhanças centrais, como a sua relação intrínseca com a atividade humana em um contexto histórico. Segundo Silva e Silva (2009, p. 87), no *Dicionário de Conceitos Históricos* (2009), o constante ato de conceituar o termo cultura “como o conjunto de realizações humanas, materiais ou imateriais leva-nos a caracterizá-la como um fundamento básico da História, que por sua vez pode ser definida como o estudo das realizações humanas ao longo do tempo”. Alfredo Bosi, em *Dialética da Colonização*, define cultura por meio da etimologia e da linguística: “Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem. As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo participio passado é *cultus* e o participio futuro é *culturus*” (1996, p. 11) [Grifos no original].

Com a grande diversidade de culturas e as suas diferenças, é necessário problematizar essa questão no ensino de História. Estando inseridos em um determinado momento no tempo e espaço, professor e alunos correm o risco de considerarem os

7 A pesquisa realizada que motivou a elaboração do OA está disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ppghi/dissertacoes/>

seus valores culturais e as suas percepções de mundo como atemporais e inatos ao ser humano. Pensar, portanto, na complexidade do conceito de cultura no ensino de História pode contribuir para não perpetuar preconceitos e etnocentrismos no estudo de diferentes culturas. A relação entre culturas distintas costuma provocar um estranhamento devido aos valores culturais diferentes. Assim, cabe ao professor orientar sobre o respeito ao diferente. Especificamente ao professor de História, a sua tarefa é pensar sobre a relação de cada cultura com o tempo e as condições históricas. Também é importante mostrar as modificações que ocorrem devido às diversas mudanças no tempo e no encontro entre culturas.

Pensando nos conceitos de *cultura* aqui expostos, pode-se perceber a ligação do mito Caramuru, que ficou eternizado na epopeia de frei Santa Rita Durão, com a história da colonização portuguesa. O poema foi marcado pela forte influência da mentalidade europeia e da visão eurocêntrica sobre o mundo. Consequentemente a percepção e os valores das culturas dos povos originários do Brasil foram submetidos à interpretação da cultura portuguesa. A obra é, basicamente, uma tentativa de louvar os feitos da catequização e colonização dos indígenas. O discurso do poema é em defesa da suposta legitimidade portuguesa para catequizar os indígenas e da importância disso para o Império de Portugal.

Já o *poder* é visto como tentativa de Santa Rita Durão legitimar a dominação portuguesa sobre os indígenas no Brasil, para isso ele recorreu à fé católica e ao ideal de um glorioso Império Português. Para defender a sua legitimação, o poeta também apresentou os métodos usados pelos portugueses para tentarem realizar o ideal pregado: a conversão dos indígenas e o uso de força militar contra os que resistissem à colonização e, conseqüentemente, ao Império Português no Brasil.

O conceito de *religião*, assim como as significações de cultura, apresentam uma ligação direta com a força motora do discurso defendido na epopeia. Ou seja, com a pregação da necessidade portuguesa de catequizar os indígenas e a esperança da construção de um glorioso Império Português fundamentado na Igreja Católica. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos, de Silva e Silva (2009, p. 354), o conceito de religião parece ter sido primeiramente pensado no Ocidente, pois houve uma separação entre as crenças e as ideias seculares, assim surgindo a necessidade de conceituar o termo. Segundo esses autores, o conceito religião é “uma categoria de análise histórica e social que pode ser definida como um conjunto de crenças, preceitos e valores que compõem artigo de fé de determinado grupo em um contexto histórico e cultural específico, lembrando que a religião é sempre coletiva”.

A concepção do objeto de aprendizagem *Caramuru*, Segundo João

A educação escolar deve sempre ser repensada em função do período e do lugar em que está inserida. O século XXI foi o momento em que houve um acelerado processo de avanço tecnológico. O computador, o celular e as redes sociais se tornaram fortemente presentes no cotidiano da maioria das pessoas, principalmente, entre as mais jovens. Assim sendo, torna-se necessário pensar em novos meios de se ensinar

na escola. A oportunidade de criar novos métodos e a dificuldade de se manter no modo tradicional, considerando que os alunos estão acostumados com uma realidade que se modifica continuamente e ficam cansados com o predomínio de aulas expositivas na escola, chama a atenção para o pensamento de novas abordagens, entre elas os Objetos de Aprendizagens. A *internet* e as suas tecnologias digitais se tornaram excelentes ferramentas para a educação. De acordo com o verbete *Novas tecnologias*, proposto por Anita Lucchesi e Dilton Maynard no *Dicionário de ensino de História* (2019, p. 181), o mundo digital também se mostrou oportuno para o desenvolvimento do conhecimento histórico, uma vez que “a adoção de uma postura (mais) aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia pode resultar em efetivos ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem hoje em dia”.

Entre as possibilidades tecnológicas para a sala de aula, a metodologia baseada na criação de Objetos de Aprendizagem se mostra atrativa. Apesar das diversas definições do conceito de Objeto de Aprendizagem, a ideia central é que “podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino” (Braga, 2014, p. 21). Cogitando as dificuldades de aplicar materiais digitais nas aulas (tamanho, formato e acessibilidade) e na possibilidade de reutilização do recurso que a internet pode oferecer, propor a criação de Objetos de Aprendizagens pode propiciar caminhos pedagógicos que não se prendem a modelos tradicionais. Criar um material didático considerando as possibilidades que a internet oferece é interessante, pois “Os objetos de aprendizagem são elaborados em formas variadas de apresentação conceitual como textos, imagens, animações, simulações, podendo ser distribuídos na internet” (Aguiar; Flôres, 2014, p. 51).

Alguns conceitos são fundamentais para entender, elaborar e analisar os objetos de aprendizagem, como a “reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade e durabilidade” (Aguiar; Flôres, 2014, p. 15). Os conceitos relacionados às características dos Objetos de Aprendizagem, conforme Juliana Braga e Lilian Meneses, no livro *Objeto de Aprendizagem* (2014), são apresentados resumidamente no próximo parágrafo.

O conceito de *reusabilidade* se refere à possibilidade de o material didático ser utilizado novamente, ou seja, que possa ser replicado para ser trabalhado em outras salas de aulas. Já o conceito de *adaptabilidade* se refere à capacidade de o material ser adaptado para diferentes ambientes escolares, por exemplo, que ele possa ser, de certa forma, fácil de ser reestruturado para atender à demanda de certo contexto. A *granularidade* é o conceito que se atenta para o “tamanho” do arquivo *online*, ou seja, se um material é “pesado” para ser utilizado em um computador ou celular simples, ele apresenta baixa granularidade. Se, ao contrário, um arquivo é “leve” e pode ser acessado em qualquer equipamento, então, ele apresenta alto nível de granularidade. Se um Objeto de Aprendizagem apresenta uma linguagem acessível que permita um acesso simples e intuitivo, então ele pode ser visto como um OA com alto grau de *acessibilidade*. Tendo em vista que a tecnologia está em constante avanço que provoca mudanças nos próprios sistemas operacionais, é interessante que um OA seja capaz

de permanecer acessível mesmo com as possíveis mudanças para arquivos, assim pode-se utilizar o conceito de *durabilidade*. Mas um dos conceitos que mais se destaca é a *interatividade* que o Objeto de Aprendizagem deve oferecer, pois essa é uma das características fundamentais tanto das novas tecnologias quanto das abordagens pedagógicas contemporâneas. *Interatividade* pode ser vista como interação entre o aluno e o OA: se o percurso é feito apenas pelo material, é interação passiva, se o aluno é convidado a participar ativamente, então é uma interação ativa. Por outro lado, o arquivo pode apresentar as duas interações, o que seria uma interação mista.

Alguns pesquisadores afirmam que o aluno precisa interagir com o ambiente de aprendizagem para realizar uma aprendizagem significativa. Mas para estabelecer verdadeira interatividade, o aluno precisa se sentir participante da ação. A aprendizagem mais eficaz é realizada em ambientes que combinam as representações do conhecimento em verbais (palavras impressas, palavras faladas) e não verbais (ilustrações, fotografias, vídeo e animação), utilizando a modalidade mista para as apresentações desse conhecimento (visuais e auditivas) (Flôres; Tarouco, 2008 *apud* Braga; Menezes, 2014, p. 29-30).

Em relação ao OA *Caramuru, segundo João*, é preciso lembrar algumas coisas. Para atender aos objetivos pedagógicos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para desenvolver a consciência histórica sobre a criação da primeira identidade nacional no século XIX, o mito Caramuru, eternizado pela epopeia de Santa Rita Durão, se torna uma interessante escolha. Em vez de se trabalhar com romances de José de Alencar entre outros, estudar a epopeia Caramuru, um dos principais mitos sobre o “nascimento do Brasil”, permitiria um olhar direto e crítico sobre as continuidades do imaginário colonial no Brasil independente. Como Diogo Caramuru viveu no século XVI, quando ainda não existia a nação brasileira, fica evidente o anacronismo: percebê-lo como “patriota” e “nacional” no sentido que os termos ganharam a partir dos séculos posteriores. Esses anacronismos costumeiros se tornaram parte da percepção do mito Caramuru. Isso aconteceu devido ao Romantismo, movimento literário do século XIX, que, procurando exaltar um nacionalismo para a recém-formada nação brasileira, encontrou, no mito Caramuru, uma possível simbologia para representar a miscigenação. Assim, a epopeia de viés colonizador de José de Santa Rita Durão, publicada em 1781, alcançou uma notoriedade para criar uma identidade nacional.

O problema de se trabalhar uma epopeia na Educação Básica é evidente devido tanto ao tamanho dos poemas desse gênero quanto à complexidade apresentada pela estrutura que já se tornou distante dos gêneros textuais da atualidade. Assim, o Objeto de Aprendizagem possibilita minimizar o distanciamento desse gênero com a escola, por meio da elaboração de uma narrativa fictícia que apresenta partes dos versos da epopeia e ainda problematiza o gênero. Portanto, o OA foi criado para atender a essa problematização.

Na elaboração do Objeto de Aprendizagem, foi utilizado o recurso Documentos do *Google*. A história de João é contada por meio do *e-book*. Para ilustrar a narrativa, foram usadas imagens sem direitos autorais, disponíveis gratuitamente nos *sites*

Pixabay e Pexels, que podem ser reutilizadas e modificadas gratuitamente seguindo as normas do *site*.

Considerando que o público-alvo são alunos do Ensino Fundamental, o grau de *acessibilidade* é alto e necessita apenas do básico da fluência tecnológica, pois a própria narrativa literária irá conduzir o percurso do uso tecnológico. O Objeto de Aprendizagem pode ser idealmente trabalhado com o acesso pessoal de cada aluno. Caso os alunos não tenham acesso a computadores ou celulares, apenas com o acesso do professor é possível ser trabalhado. O OA poderá ser apresentado por meio da leitura feita pelo professor ou pelos alunos conforme escolha do regente de classe. Ou, talvez, se a escola tiver recursos, poderá imprimir o *e-book*. Assim poderia reaproveitar o material de um modo inteligente, sendo necessário que o professor separe as partes acessadas por meio de *links* no *e-book* para oferecê-las no momento ideal previsto na história. Dito isso, é possível considerar que o *e-book* apresenta maior acessibilidade.

Acerca da *interatividade*, o OA se apresenta de modo interessante, pois se fosse apenas a narrativa *Caramuru, segundo João*, o nível de interação seria mediano. A interação seria apenas nos *links* da pintura de Moema e da epopeia. No capítulo dedicado ao professor, **Guia do professor**, é apresentado um percurso para trabalhar o OA. Para simular uma plataforma de *fanfic*, é proposto ao professor criar uma turma, pasta ou curso em algum *site*, seja no *Google Classroom* (se a escola estiver inscrita no *Google for education fundamentals*), *Moodle* ou outra alternativa que possibilite a criação de um mural virtual. Assim, primeiramente, o professor colocará o *e-book* no mural e depois pedirá para que cada aluno poste a sua versão-*fanfic*, sendo possível que os alunos comentem a *fanfic* dos seus colegas. Portanto, a *interatividade* é apresentada tanto no *e-book*, quanto no percurso didático que o professor poderá desenvolver.

Sobre as outras características dos Objetos de Aprendizagem, *Caramuru, segundo João* apresenta algumas questões a serem observadas. O *e-book* pode ser reutilizado em outras situações diferentes da proposta de trabalhar a construção da identidade nacional no Romantismo. Pode, por exemplo, ser utilizado em aulas sobre a colonização e também como um livro de literatura nas aulas de leitura. O modelo do OA pode ser adaptado pelo professor para trabalhar outros conteúdos, sendo possível que escreva uma história sobre o tema desejado seguindo a linha narrativa e o percurso didático aqui apresentado. Por ser virtual, o *e-book* mostra alto nível de *durabilidade*. Já sobre a *granularidade*, *Caramuru, segundo João* não é um arquivo pesado e a epopeia e a pintura são apresentadas por meio de *links*.

***Fanfic*: entre a história e a ficção**

Fanfic, ou *fanfiction*, é um gênero ligado ao mundo virtual. Provavelmente, já existiam *ficção de fãs* antes do surgimento da internet, mas foi nesse espaço que o gênero se popularizou e recebeu tal nome. O contexto da difusão das *fanfics* está vinculado ao surgimento das redes sociais. Estas serviram para conectar as pessoas e possibilitar o compartilhamento de conteúdos. Nesse viés surgiram as redes sociais

ligadas a *fanfics*, sendo as mais conhecidas a *Wattpad* e a *Social Spirit*. Assim, os fãs de determinada obra podem se reunir para compartilhar as suas *fanfics*, tanto como escritores quanto leitores, sendo os adolescentes e jovens grande parte desse público.

Escrever uma *fanfic* não é simplesmente reescrever uma história, pois

Não se trata simplesmente de produzir mais e mais interações de personagens e mundo existentes, ou melhor, não se trata só disso. Ela existe para fazer coisas com estes personagens e mundos existentes que seus criadores não conseguiram ou não quiseram fazer (Grossman, 2013 *apud* Jamilson, 2017, n.p.).

Do ponto de vista educacional, a *fanfic* pode ser utilizada como um recurso didático para a interdisciplinaridade no ensino de História e Literatura/Língua Portuguesa. Para pensar sobre o uso da *fanfic* em tal contexto, é necessário refletir sobre algumas questões, pois a interdisciplinaridade vai além do simples uso de fontes literárias no ensino de História.

Primeiramente, é importante ter em vista que, no ensino de História, o aluno não deve ser tratado como um receptor passivo de datas, nomes e lugares. É necessário pensar em formas que permitam a interação ativa entre o aluno e o conteúdo do conhecimento estudado. Em segundo, é interessante que o tema a ser ensinado e aprendido em sala de aula possa se ligar à vida dos alunos ou a assuntos pelos quais eles se interessem, pois, sem essa conexão, é difícil que o conhecimento faça sentido. A terceira questão a ser pensada é a importância da criticidade no ensino e na aprendizagem de história que pode se ligar a uma das principais características das *fanfics* que é a subversão do suposto original.

Caramuru, segundo João é uma *fanfic* do mito *Caramuru*, especificamente da epopeia do mesmo nome pelo frei José de Santa Rita Durão. Sendo uma *fanfic*, extrapola os limites entre a obra e o autor, o tempo e apresenta uma subversão do ideal do mito pregado pelo frei. Ao colocar personagens negros, a *fanfic* mostra uma crítica à construção da identidade no romantismo brasileiro do século XIX, uma vez que os negros foram desconsiderados nesse processo.

Por meio da *fanfic Caramuru, segundo João* e da atividade proposta para que os alunos escrevam a continuação da narrativa, é possível perceber que o aluno poderá desenvolver uma criticidade ao ler outras obras, pois

Escrever e ler *fanfiction* não é apenas algo que você faz; é uma forma de pensar criticamente a mídia que você consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade de que aquelas suposições poderiam não ser as únicas existentes (Glossman, 2013 *apud* Jamilson, 2017).

Respeitando, portanto, os limites que o gênero *fanfic* encontra em sala de aula, especificamente, na aula de História, o OA e a atividade apresentada mostram a possibilidade do uso da imaginação na interdisciplinaridade entre a História e Literatura/Língua Portuguesa e podem auxiliar no desenvolvimento da formação da criticidade

no aluno. Assim, o uso de fonte histórica literária em sala de aula não fica restrito a uma repetição do olhar científico e acadêmico; ao contrário: aproveita-se da visão imaginativa dos alunos para uma percepção crítica e ativa do material estudado. O caminho que a *fanfic Caramuru, segundo João* propõe no ensino de História é o uso da imaginação crítica no cruzamento da obra Caramuru com o autor e seu contexto de produção, bem como com a recepção em certo período. Em vez de ser apresentada a fonte e o seu contexto de produção e recepção, problematizam-se as questões envolvidas, aproveitando recursos fictícios para criar um mistério a ser desvendado.

***Caramuru, segundo João* na sala de aula: orientações iniciais para o professor**

Prezando pela interdisciplinaridade e sendo orientado pelas normas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG), a apresentação do OA *Caramuru, segundo João* em sala de aula poderá ser entre a disciplina de História e Literatura / Língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental ou anos posteriores com as devidas adaptações do professor.

No que tange à área de História no período referido, a BNCC propõe na unidade temática *O Brasil no século XIX* que um dos objetos de conhecimento seja “a produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil” (Brasil, 2018, p. 426). A habilidade para tal conhecimento que se relaciona diretamente com o OA aqui apresentada é a (EF08HI22) na qual se propõe “discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX” (Brasil, 2023, p. 144). Essa ligação é de modo direto, pois a pesquisa desenvolvida é sobre a leitura romântica da epopeia Caramuru e as influências desse olhar sobre a identidade nacional representado na pintura Moema, de Victor Meirelles (1866).

Já no CBC de Minas Gerais, no Eixo Temático II do Ensino Fundamental para a disciplina de História, “Construção do Brasil: Território, Estado e Nação”, estão expostas no tópico “VIII. Construção da identidade nacional: branqueamento e elitismo” as habilidades que se ligam às reflexões provindas do *e-book Caramuru, segundo João*:

- Analisar e compreender a formulação de uma primeira identidade nacional como projeto das elites políticas do Império, e, portanto, excludente.
- Analisar a importância das escolas literárias (“indigenismo”, romantismo) e criação de institutos acadêmicos para constituição de uma identidade nacional (Minas Gerais, CBC, 2005, p. 27).

O OA *Caramuru, segundo João* também denuncia a exclusão do negro na construção da identidade nacional no Romantismo, pois os negros ainda estavam escravizados e depois da abolição ainda continuaram excluídos da sociedade. No *e-book* são mostradas, de modo crítico, as consequências da escravidão e do racismo no Brasil. Isso é feito por meio da vida de João. Tendo essas questões em vista, uma outra habilidade também pode ser desenvolvida por meio do OA: a (EF08HI20) [...]

“identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (Brasil, 2018, p. 427). Além dessas habilidades que podem ser trabalhadas usando o OA *Caramuru, segundo João*, uma outra também se mostra possível de ser desenvolvida durante o percurso pedagógico proposto: a (EF08HI27) que mostra a importância de o aluno [...] “identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” (Brasil, 2018, p. 427).

Já em relação à disciplina de Literatura/Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, especificamente 8º ano, a BNCC propõe que sejam trabalhadas as habilidades a seguir, que poderão ser mobilizadas conforme consta no último capítulo do OA *Caramuru, segundo você*.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2018, p. 187).

Os professores de História e Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental poderão levar o percurso didático aqui apresentado para realizar um trabalho interdisciplinar, uma vez que o OA contempla habilidades requeridas para as duas áreas. Primeiramente, será necessário criar um mural *online*, que pode ser feito no *Google Classroom* ou no *Moodle*. Depois de adicionar os alunos, os professores poderão postar o *e-book* e pedir a sua leitura. Depois, ao terminarem a leitura do *fanfic*, os professores podem pedir para que os alunos postem, no mural, a atividade que foi solicitada no capítulo *Caramuru, segundo você*. Assim, os alunos poderão ler as *fanfics* de seus colegas. A avaliação poderá ser realizada durante o percurso didático e não apenas com a *fanfic* produzida, visto que a leitura e interpretação do texto são fundamentais para a atividade. Essa avaliação pode ser feita pelo professor por meio de uma conversa perguntando o que os alunos estão achando da *fanfic* e também por perguntas sobre o

texto e suas relações com aspectos históricos e com o cotidiano de muitos brasileiros, avaliando, assim, o nível de leitura. Esse percurso didático, como um projeto interdisciplinar, poderá contemplar de cinco a oito aulas de cinquenta minutos para ser aplicado, dependendo do nível de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos.

Caramuru, segundo João apresenta uma narrativa fictícia e propõe que o aluno a termine de escrever. Sendo um OA, apresenta características como interatividade, granularidade e acessibilidade. Foi elaborado para o ensino de História no 8º ano, preza pela interdisciplinaridade com a Literatura/Língua Portuguesa ao trabalhar com literatura e ao propor a atividade de produção textual – leitura e escrita. Sendo uma *fanfic*, o OA propõe uma versão crítica do mito Caramuru: além de focar em personagens negros (que não aparecem no mito fundacional da nação brasileira), ainda mostra Caramuru como “vilão” ao ser apresentado como uma simbolização da colonização. A proposta é auxiliar no desenvolvimento da competência narrativa do aluno e de ser um elemento cultural para o seu repertório histórico sobre a construção da primeira identidade nacional no Romantismo brasileiro do século XIX, sendo útil para a formação de uma consciência histórica crítica sobre o tema. *Caramuru, segundo João* se configura como um percurso didático para desenvolver o pensamento crítico do aluno sobre a identidade nacional e a sua relação com a colonização.

Um guia para o professor

Caramuru, segundo João é um OA para ser trabalhado preferencialmente no 8º ano do Ensino Fundamental. O ponto de partida foi a epopeia referida, mas o caminho chegou até à criação de uma *fanfic*. Este gênero trata da reescrita de uma outra obra, utilizando-se das mesmas personagens, inventando outras, e indo além da narrativa supostamente original, tocando em temas atuais.

A *fanfic Caramuru, segundo João* conta a história de João, um adolescente negro que encontra a epopeia *Caramuru* na praia e, junto da sua amiga Dandara e do seu antigo professor Carlos, embarcam em uma jornada que os leva até a Criança-Nação (Brasil) e o Homem-Colonização (a própria colonização). Na história também aparece o poeta José de Santa Rita Durão que escreveu a epopeia *Caramuru*.

A obra do religioso foi escrita no século XVIII, em Portugal, para louvar e defender a importância da religião na colonização do Brasil. O frei possivelmente escreveu a epopeia para se redimir da culpa por ter escrito um sermão a favor da perseguição dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Provavelmente, ele esperava receber alguma recompensa, mas apenas o seu superior recebeu os benefícios almejados.

O frei morreu sem ver a sua obra ser reconhecida. No século XIX, pela primeira vez, a epopeia recebeu atenção. Após a Independência do Brasil, a pátria carecia de uma identidade nacional. Uma das formas de criar a identidade nacional foi por meio da criação de narrativas que apresentassem elementos importantes para a diferenciação da recém-formada nação.

Assim, podemos entender como a epopeia *Caramuru*, escrita no século XVIII, se apresentou como uma oportunidade para os idealizadores da pátria no século

XIX. A epopeia ofereceu uma narrativa para o Brasil. O casamento entre Caramuru e Paraguaçu se mostrou como o início da nação. Os dois foram vistos semelhantes aos personagens bíblicos Adão e Eva. Caramuru representando Portugal, e Paraguaçu representando os povos originários indígenas, logo os seus descendentes seriam o povo brasileiro. Mas Paraguaçu foi apresentada semelhante a uma portuguesa: branca, já falava português antes de Caramuru chegar e nas primeiras conversas com ele já ansiava em se converter ao catolicismo. Ou seja, é possível perceber que Paraguaçu era uma simbolização dos indígenas segundo o imaginário português, não como realmente eram, mas como os catequizadores esperavam que se tornassem.

Por outro lado, na epopeia temos também a personagem Moema, representada como resistente ao Caramuru e à cultura portuguesa. Ela se afogou ao tentar seguir o navio que estava levando Caramuru e Paraguaçu para se casarem na Europa. Moema pode ser vista como um paralelo de Paraguaçu: se por um lado, aquela é a representação dos indígenas que seriam vencidos por meio da guerra, essa é a representação dos indígenas que seriam colonizados por meio da palavra e dominação dos jesuítas.

Após a Independência do Brasil, a representação simbólica da nação brasileira foi mostrada tanto pela união de Caramuru e Paraguaçu, como pode ser visto na obra *Resumo da história literária do Brasil* (1825) do francês Ferdinand Denis, quanto pela Moema, como pode ser notada pela famosa pintura de Victor Meirelles que apresenta o nome dessa personagem.

Mas já se passaram mais de duzentos anos desde a Independência do Brasil. Por muito tempo, a epopeia foi lida seguindo a leitura romântica, porém essa posição foi revisada e a obra já é vista por seu discurso colonial. A leitura romântica da epopeia *Caramuru* pode ser vista como um exemplo da influência cultural da colonização. Mesmo tendo a intenção de criar algo novo, os românticos tiveram que voltar ao que estavam rejeitando. Para criar o mito nacional, voltaram-se para a epopeia que pregava o mito da colonização. A epopeia *Caramuru* prega a colonização do Brasil, louvando os portugueses e exaltando a catequização e dominação dos indígenas. A epopeia não serve para simbolizar o Brasil do século XXI, se pensarmos que a *Constituição Federal do Brasil* de 1988 fala de igualdade racial, do estado laico (logo, o estado não deve ser catequizador) e da aceitação da pluralidade de ideias.

Também não tem como criar uma outra narrativa para representar a identidade nacional, pois são inúmeros fatores que compõem a nação e qualquer tentativa de sistematizá-los corre o risco de se esquecer de algumas questões importantes. Tendo isso em vista, é preciso afirmar que a *fanfic*, *Caramuru, segundo João*, aqui apresentada não é uma tentativa de substituir o mito Caramuru e muito menos de criar uma narrativa para a nação brasileira. Seria algo impossível. Assim sendo, a proposta foi escrever uma história para levantar questionamentos sobre a relação entre a epopeia *Caramuru* e a identidade nacional, sem a intenção de criar uma caracterização da cultura nacional. Dizer que faltou isso ou aquilo é dizer o óbvio, já que não é possível alguém ser capaz de “dar a voz” e representar o ponto de vista dos mais de duzentos milhões de brasileiros, de origens, etnias, faixas etárias, religiões e culturas diferentes. Aliás, por isso o último capítulo da *fanfic*, “Caramuru, segundo você”, é destinado à produção textual feita pelos leitores, pois *Caramuru, segundo João* é uma história inacabada.

A *fanfic Caramuru, segundo João* foca na representação das personagens negras, pois historicamente os negros foram excluídos da formação da primeira identidade nacional, mesmo sendo grande parte da população. Além de excluídos, permaneceram escravizados mesmo após a Independência do Brasil. Tendo em vista que os negros não foram os únicos excluídos na formação da identidade nacional e que representar a visão de nacionalidade pode ser visto como um direito, há a possibilidade de cada leitor se apresentar e compartilhar a sua própria história no capítulo “Caramuru, segundo você”.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas de 2022 (IBGE, 2022), as pessoas que se autodeclararam pardas ou negras somam cinquenta e seis por cento da população brasileira. No início do Romantismo, século XIX, os negros foram excluídos da formação da identidade nacional e ainda continuaram sendo escravizados. Tendo em vista essas questões, pergunta-se: qual é a relação entre a epopeia *Caramuru* e a identidade cultural do Brasil do século XXI?

Este *e-book* pode ser trabalhado na Educação Básica em diversos contextos, mas foi elaborado para ser estudado no Ensino Fundamental, especificamente, no 8º ano. O tema a ser trabalhado por meio do *e-book* é a construção da primeira identidade nacional no Romantismo e a sua relação com o olhar colonizador e excludente.

Pensando que é dever de todos os professores, independentemente da disciplina que ministra e área de formação, o ensino de produção de leitura e de texto, apresenta-se, a seguir, um *breve roteiro*⁸ que pode auxiliar o professor nesse processo:

1ª etapa: Os gêneros textuais epopeia e *fanfic*

O professor poderá falar das características de cada gênero textual e função social procurando incentivar a participação dos alunos, motivando-os a procurarem em *sites* e na biblioteca outras obras que contemplem esses gêneros. É importante que o professor apresente outros exemplos desses gêneros procurando identificar aspectos semelhantes para que o aluno compreenda as características e a função social de cada gênero textual.

2ª etapa: Narrativa ficcional e conto fantástico

O professor poderá apresentar exemplos de narrativa ficcional pedindo, por exemplo, que o aluno faça uma narrativa breve e pessoal de algum fato que tenha sido noticiado num jornal local, regional ou nacional. Também é interessante a utilização do livro didático da área de História na realização da atividade, pois o professor poderá pedir que o aluno escreva/ou fale brevemente sobre como uma narrativa histórica poderia ser reutilizada em um conto fantástico. A partir daí, poderá incentivar os alunos a fazerem comparações para que compreendam as características de uma narrativa jornalística, uma narrativa histórica e uma ficcional.

8 Esse OA poderá ser utilizado por um único professor – de História ou de Língua Portuguesa / Literatura, propondo um trabalho interdisciplinar entre essas áreas/conteúdos. Poderá também ser usado por mais de um professor, num trabalho conjunto e articulado: o professor de História, o professor de Língua Portuguesa / Literatura, o professor de Arte, os quais poderão definir com quais atividades cada um trabalhará em uma determinada turma.

Posteriormente, o professor poderá apresentar exemplos de contos fantásticos (ou mesmo fragmentos) e também textos do livro didático de História, incentivando os alunos a perceberem a diferença entre narrativa jornalística, narrativa histórica e narrativa ficcional do gênero fantástico.

3ª parte: *Caramuru*, de Santa Rita Durão

O professor poderá apresentar a obra, fazer a leitura de trechos dela, falar sobre o autor e o contexto histórico na época de sua produção e, posteriormente, do contexto histórico de quando as personagens centrais da obra passaram a ser vistas como formadoras da nacionalidade brasileira. Também poderá incentivar os alunos a perceberem por que Santa Rita Durão a escreveu e qual a relação da obra com o Romantismo do século XIX. Assim, o aluno conhecerá algumas das motivações que fizeram com que negros e pardos não fossem inseridos no processo de construção da identidade nacional por autores românticos, dentre outros aspectos.

4ª parte: *Caramuru*, segundo João

O objetivo é que o OA faça parte de um percurso didático interdisciplinar, tendo em vista a disciplina de História e a de Língua Portuguesa/Literatura. Primeiramente, o professor poderá criar um mural *online*, que poderá ser feito no *Google Classroom*, *Moodle*, ou em outra plataforma *online* que seja possível criar uma página privada para a turma. Depois de adicionar os alunos, o professor já poderá postar e apresentar brevemente a *fanfic Caramuru, segundo João*, incentivando os alunos a fazerem a sua leitura. Durante a leitura, é interessante que o professor converse com a turma sobre a narrativa, pois será importante para avaliar a realização do percurso didático.

Preferencialmente, a leitura poderá ser feita em dispositivos digitais (*notebook*, computador ou celulares) uma vez que há *links* e a indicação de fontes de consultas disponíveis na *web*. Alternativamente, a leitura poderá ser realizada em suporte impresso (o professor poderá imprimir o *e-book*). Manuseando o *e-book*, o aluno encontrará, nas últimas páginas, as páginas indicadas nos *links*. O professor também poderá expor o *e-book* em uma tela branca por meio de um *data show* e pedir que os alunos façam a leitura em conjunto. Assim, os *links* (ou as páginas) poderão ser acessados contribuindo para que compreendam o processo de uma leitura hipertextual e como é interessante fazer pausas na leitura para buscar outras informações que auxiliem na compreensão de um texto.

5ª parte: Atividades com foco na oralidade

O professor poderá incentivar os alunos a fazerem um paralelo entre *Caramuru*, de Santa Rita Durão, e *Caramuru, segundo João*, procurando destacar o modo como cada narrativa é contada, o modo como João dialoga com as personagens, por exemplo.

Poderá, ainda, solicitar que os alunos apresentem comentários sobre a obra, que se ponham como autores ou como personagens das obras, procurando incentivar que tenham comentários sobre a obra e sobre a escrita de um texto. Poderá solicitar que os alunos reproduzam, à maneira deles, um breve diálogo sobre o trecho de que mais gostaram.

6ª parte: As obras de arte

O professor poderá apresentar as obras de arte sobre Moema, de Victor Meirelles (1866) e Pedro Américo (1859), falar sobre os artistas, a função social dessas obras e o contexto de sua produção. Também é interessante que o professor conte a história de Moema e a sua relação com a representação da nacionalidade brasileira. Também poderá incentivar os alunos a perceberem como Moema é representada e quais são as possíveis razões da atenção que a personagem recebeu após a Independência do Brasil.

7ª parte: A produção textual

Depois do primeiro passo, chegou a hora da realização da atividade proposta no capítulo “Caramuru, segundo você”. É importante que a turma possa se sentir confortável para escrever a *fanfic* sobre o final da narrativa. Após a atividade ser feita, cada estudante poderá postar a sua *fanfic* no mural para que o restante da turma possa ler e comentar. Assim, os alunos terão uma experiência no universo das *fanfics*, além do desenvolvimento de um olhar histórico sobre a construção da primeira identidade nacional.

O professor poderá explicar a proposta de produção da atividade escrita: escrever um novo final para a *fanfic* (Caramuru, segundo você). O professor poderá incentivar os alunos a escreverem o novo final pensando na própria realidade, na comunidade em que vivem, ou ainda, pensando que a narrativa poderá ocorrer em outros tempos e espaços: um novo salto para o futuro ou para o passado. O professor poderá incentivar os alunos a fazerem o planejamento da escrita pensando em elementos básicos: personagens já presentes na *fanfic*, novos personagens, novos fatos, onde e quando os fatos irão acontecer, quais fatos serão narrados, como será o novo final da *fanfic*...

Após o planejamento da escrita, o professor poderá propor que os alunos façam a escrita do texto em papel ou suporte digital. Após a escrita, o professor poderá incentivar que os alunos troquem o texto para que cada um faça uma leitura crítica do texto do colega, procurando ver se há coerência, se há ligação entre os capítulos anteriores de *Caramuru, segundo João* e diálogo com Caramuru, de Santa Rita Durão, dentre outros aspectos que o professor julgar necessários.

O professor poderá fazer uma primeira leitura do texto e apontar sugestões para a melhoria do texto. A partir da leitura dos colegas e do professor, o aluno será convidado a reescrever o novo final da *fanfic*, cabendo ao professor fazer uma nova leitura do texto e, se necessário, apontar novas sugestões.

8ª parte: Culminância da atividade

O professor poderá construir com os alunos tanto um mural virtual quanto um mural físico para que os textos sejam expostos e para que as outras pessoas possam lê-los. Além de postarem no mural *online*, é interessante que os alunos tenham a oportunidade de realizarem um mural dentro da própria sala de aula ou nos corredores ou no pátio da escola. Também poderá incentivar os alunos a trocarem os textos entre si, motivando-os a conversarem sobre a produção dos colegas. Isso pode ser feito ao pedir para que eles coloquem as suas *fanfics*, impressas ou manuscritas, sobre uma mesa para que cada um possa ler as histórias dos outros.

Por fim, o professor pode realizar uma roda de conversa pedindo para os estudantes discutirem sobre a experiência tanto da leitura deste *e-book* e das *fanfics* dos colegas, quanto de escreverem as suas próprias *fanfics*. É importante que cada estudante tenha a oportunidade de apresentar a sua contribuição para a discussão.

Considerações

Pode-se dizer que é complexo o trabalho docente sobre o gênero textual epopeia na Educação Básica. Mesmo assim, esse gênero pode apresentar aspectos interessantes para o ensino, numa perspectiva interdisciplinar: História, Literatura e Língua Portuguesa (produção de leitura e de textos), como a apresentada neste capítulo, seja nos anos finais do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio (com as devidas adaptações pelo professor).

Um dos motivos para a utilização do gênero epopeia em sala de aula é por seu valor histórico e literário. Em aulas de Literatura, a epopeia é citada apenas como exemplo do gênero literário épico, o qual tem sido [...] “considerado envelhecido, morto e incompatível com a modernidade por alguns teóricos” [...] (Oliveira, 2016, p. 58) e professores da Educação Básica, levando-o ao esquecimento. Em aulas de História, é incomum o uso desse gênero como possibilidade para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Considerando que o mito de Diogo, o Caramuru, esteve presente na cultura portuguesa e brasileira entrelaçando a História e a Literatura, num trabalho interdisciplinar, é interessante a sua apresentação/discussão em sala de aula. A epopeia *Caramuru*, de José de Santa Rita Durão, é vista como uma fonte histórica, assim como a pintura de Moema (1866), de Victor Meirelles. A interdisciplinaridade do percurso didático não acontece apenas no uso de fonte literária no ensino de história, mas também no modo como o conhecimento histórico é desenvolvido para a sala de aula, ou seja, por meio de uma narrativa.

Optar por esse percurso não foi uma decisão aleatória, pois foi pensada diante do problema que aflige o professor de História: o distanciamento temporal do seu objeto de estudo. Nas aulas dessa disciplina na Educação Básica, os alunos precisam, de certa forma, imaginar o passado e lhe atribuir sentidos que possibilitam o aprendido. Por isso, as áreas do conhecimento – Literatura / Língua Portuguesa – se

mostraram atrativas, pois serviram para o desenvolvimento da imaginação histórica e para a atribuição de sentidos sobre o passado. Isso aconteceu tanto na narrativa fictícia sobre a epopeia *Caramuru* de José de Santa Rita Durão, quanto na atividade de produção textual também apresentada.

Ao optar por desenvolver um olhar histórico que se liga ao presente e apresenta sentidos para o aluno, a escola pode auxiliar os alunos tanto no desenvolvimento da imaginação sobre a construção da primeira identidade nacional após a Independência do Brasil, quanto na ampliação da criticidade acerca das consequências da exclusão dos negros nesse processo histórico.

Considerando que a utilização das fontes históricas na Educação Básica é diferente do seu uso no meio acadêmico, o conceito de consciência histórica ganhou relevância, pois é o objetivo das aulas de História auxiliar os alunos a desenvolvê-la criticamente. Assim, pode-se dizer que o OA *Caramuru, segundo João* oferece um caminho para a ampliação da consciência histórica por meio do desenvolvimento da competência narrativa e do repertório cultural apresentado.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a formação de professores e o seu trabalho em sala de aula e para que, ao aproveitar o uso das fontes históricas (a epopeia e a pintura), objetivando a ampliação do olhar crítico dos alunos, haja uma aproximação entre passado e presente, de forma crítica, haja uma (re)leitura da “História” contada em fontes históricas e a “História” vivida por todos os brasileiros, seja nas aulas de História, seja nas aulas de Literatura/Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane; FLÔRES, Maria. Objeto de Aprendizagem: conceitos básicos. *In*: TAROUCO, Liane; ÁVILA, Bárbara; SANTOS, Edson dos; BEZ, Maria; COSTA, Valéria (org.). **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

APARECIDO, Felipe Evangelista. **Caramuru, segundo João**: da epopeia à fanfic. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alfenas, Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Alfenas, MG, 2024.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem**, volume 1: introdução e fundamentos. Organização: Juliana Cristina Braga. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DENIS, Ferdinand. Resumo da História Literária do Brasil. *In*: CÉSAR, Guilhermino. **Historiadores e críticos do Romantismo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1978.

DURÃO, José de Santa Rita. **Caramuru**: poema épico do descobrimento da Bahia. Domínio Público: Fundação Biblioteca Nacional. 20. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2111. Acesso em: 20 abr. 2023.

GROSSMAN, Lev. *In*: JAMILSON, Anne. **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo. Tradução de Marcelo Brandão. Rio de Janeiro: Editora Rocco; Anfiteatro, 2017.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. Novas Tecnologias. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 179-184.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação de. **Conteúdo Básico Comum**: CBC História. Belo Horizonte: SEE, 2005. 80 p. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MEIRELLES, Victor. **Moema**. 1866. Pintura: óleo sobre a tela. 130 x 196,5x3cm. São Paulo, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. Online. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/moema>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, E. dos S. Gênero Épico: recepção crítica e teórica. **Revista odisseia**, [S. l.], n. 13, p. 58-75, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10228>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO V

MULHERES NA / DA MATEMÁTICA: contribuições histórico-sociais

Tainá Santos Alves Pereira
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

Pimenta Bueno, RO; Cacoal, RO, 12 de maio de 2024.

Caros leitores, ao realizar uma pesquisa sobre os matemáticos que contribuíram para a História da Matemática, encontra-se aproximadamente 98% dos resultados relacionados aos matemáticos do gênero masculino até mesmo físicos e químicos, porém há mulheres que lutaram para não apenas ter destaque na área da matemática, mas ter espaço no meio social para conquistar oportunidade de estudar e se especializar na área. Em vista disto, por meio das pesquisas realizadas será abordado neste artigo mulheres que foram importantes para metodologias, cálculos, avanços das tecnologias e contribuíram de uma maneira grandiosa.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

MULHERES NA / DA MATEMÁTICA: contribuições histórico-sociais

Tainá Santos Alves Pereira

Jorge da Silva Werneck

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.127-142

Apenas um introito a ser dito...

Atualmente é comum ver mulheres administrando empresas, negócios, casas, grupos sociais e, até mesmo, a presidência de organizações, exercendo uma diversidade de profissões que, por vezes, não se via, somente pelos homens. Mas para as mulheres hoje ter esse poder em suas mãos é por demais necessário enfrentar desafios expostos pela sociedade, tal como o racismo, a discriminação, a humilhação, a desclassificação pelo gênero e outros lugares de fala inconcebíveis sócio historicamente.

Nessa perspectiva apontada acima, aos poucos as mulheres com determinação e objetivo que busquem ações por um mundo melhor com direitos iguais, foram ganhando espaços no meio da sociedade. Sendo assim, é por meio dessa percepção que o presente texto busca nas entrelinhas da abordagem apresentar relevantes contribuições de 4 (quatro) mulheres que conquistaram durante a jornada na história da matemática – destaques fundamentais com a inclusão de cada uma no contexto social, científico e, principalmente, educacional.

A pesquisa foi realizada a partir de leituras, análises críticas de artigos científicos – especificamente de mulheres no viés matemático ao longo do início do século XVIII ao século XXI. Entre elas citamos: Sophia Germain (1776-1831); Ada Lovelace (1815-1852); Sofia Kovalevskaya (1850-1891) e Katherine Johnson (1918-2020) dentre inúmeras que aqui poderiam ter sido abordados.

Da inclusão feminina no contexto social – abordagem

As mulheres eram vistas pela sociedade como um ser frágil, dona de casa, mãe, filha, e com isso não podiam trabalhar fora, a menos quando era mãe solteira ou viúva pois elas tinham que levar o sustento para o lar, no entanto os únicos trabalhos que elas encontravam estava relacionado a faxina (cuidadora de lar) ou na cozinha, as mesmas não conseguiam trabalhos de carteira assinada, pois eram vistas como incapaz de exercer demais funções por ser mulher.

As mulheres também eram privadas de estudar, pois as escolas no período colonial foram constituídas voltadas para o público masculino, com o objetivo de

formar a elite colonial culta e religiosa, o meio mais próximos das mulheres ler e escrever era através da catequese.

Em aproximadamente 1750 e 1777, foi na era pombalina que as mulheres começaram a ter o mínimo de acesso à escola por meio da Lei Geral (período em que foi aprovado por meio da reforma na educação o direito das mulheres de estudar), porém o maior intuito dessa mudança era fazer com que as mulheres soubessem como se portar no meio social, para não serem vistas como leigas e envergonhar seus maridos. Após a reforma na educação ao qual concebeu o direito das mulheres frequentarem a escola, elas eram proibidas de estudar algumas matérias que envolvia conhecimentos gerais e cálculos, enquanto os meninos estavam estudando Geometria, as meninas tinham que estudar “artes do lar”, como artesões, culinárias, pinturas e outras aulas relacionadas ao dia-a-dia, como se fosse aulas de artes consideradamente nos dias atuais, sem deixar de apontar que as meninas estudavam em salas separadas dos meninos.

No século XIX as mulheres foram ganhando força e logo começaram a surgir as classes mistas e assim foi juntado os dois gêneros femininos e masculinos, e os homens tiveram que se adaptar com o sexo feminino, com os comportamentos, gestos, fraquezas, forças, dedicação e muita força de vontade em aprender a escrever e a ler. Aos poucos foram constituídas escolas públicas mistas e os meninos e meninas estudavam juntos.

[...] uma das maiores forças de emancipação e progresso está em nosso poder: a educação da mulher e do homem. Dela, para que seja intelectualmente igual e para que sua vontade se discipline. Dele, para que se acostume a pensar que mulher não é brinquedo para distrair; para que, olhando sua esposa, suas irmãs e lembrando-se de sua mãe, compreenda e se compenetre da dignidade da mulher (Lutz, 1919, p. 1).

As mulheres ganharam oportunidade de estudar, mas por um certo tempo continuaram enfrentando dificuldades para ocupar lugares em todos os ambientes, por exemplo nas instituições de ensino superior por mais que não tinham especificações nas matrículas somente os homens ainda tinham privilégios.

Foi somente no início do século XX que as mulheres puderam lecionar exercendo a função de professoras, porém para elas exercerem a função tinham que ser solteiras ou viúvas e se caso a mulher solteira se casasse perderia o cargo. Por meio da persistência e busca por direitos igual, aos poucos as mulheres foram conquistando mais do que um espaço na sociedade, deixando um marco na história a ação pelos direitos políticos e sociais, como o direito de voto e melhores condições de trabalho nas fábricas.

Essa luta em busca de igualdade ainda acontece nos dias atuais, não somente pela classe social, mas por ser exatamente do sexo feminino – as empresas pagam para mulheres salários diferentes com relação aos homens, defendem que isto ocorre porque mulheres não tem a mesma força que os homens e que não executam as mesmas atividades que eles, porém isto não justifica o pagamento ser mais baixo, visto que as mulheres jovens e adultas trabalham com a mesma carga horaria ou até mais que os homens.

As mulheres, entre os diversos segmentos sociais que resistiram ao autoritarismo, lutaram contra a ditadura e foram as mais atuantes na defesa desses direitos[...] Essas mulheres lutaram quando foram para a linha de frente, reunidas na oposição política ao autoritarismo, à censura, às ameaças e em defesa das liberdades políticas e da anistia; protestaram contra o recrudescimento da exploração da classe trabalhadora e da carestia. Foram diversas: ativistas, atrizes e demais artistas, sindicalistas, donas de casa, operárias. Mas sobretudo mães, esposas e companheiras, irmãs, parentes e amigas de pessoas que, por sua militância política, desapareciam após serem sequestradas por agentes da repressão naqueles anos de chumbo (Borges; Merlino, p. 362).

As mulheres não param de lutar em busca de uma vida social melhor, não somente para si própria mais também para sua família, amigos, parentes, e para a sociedade.

Mulheres e os destaques na história da matemática

Na história da Matemática inúmeras mulheres que mesmo com as adversidades não desistiram e deixaram para as futuras gerações uma história de vida e um legado, mostrando que é possível conquistar o que realmente temos como objetivo, e através de persistência fizeram a diferença e contribuíram para o avanço da tecnologia.

Na área das ciências humanas os livros didáticos trazem sempre as obras que os homens descobriram, como em física é estudada as Leis de Newton, em matemática, no ensino médio, é estudada Equação de Segundo Grau, obra do matemático Brahmagupta, mas conhecido como Bhaskara II, porém raramente é citada mesmo que tais obras tenham contribuído para a sociedade em amplas áreas, como na educação, engenharia e principalmente na área da tecnologia.

No texto a diante será apresentado a biografia elementar de 4 mulheres que foram importantes na história da matemática, as dificuldades e semelhanças que elas enfrentaram no ínterim das suas vidas.

Na história da matemática a presença feminina, porquanto, em termos de registro, sempre foi esporádica. Na mais antiga escola dessa especialidade, pitagórica, uma lembrada é Theano, nascida em 546 a.C., E também conhecida como filósofa e física. Essa foi aluna de Pitágoras e supõe-se que tenha sido sua mulher. Acredita-se que ela e as duas filhas tenham assumido a escola pitagórica após a morte do marido (Nascimento, 2013, p. 1).

Durante muito tempo, as mulheres tiveram um acesso limitado à educação, e para evitar serem expostas, as mulheres mais corajosas estudavam sob pseudônimos masculinos enquanto se escondiam.

A discriminação institucionalizada constituiu um desafio significativo para estas mulheres durante o seu percurso, uma vez que o nível de preconceito e de rejeição era verdadeiramente assustador. Com perseverança e determinação, muitas mulheres matemáticas superaram a discriminação e alcançaram o reconhecimento histórico.

Sophia Germain

Imagem 1 – Sophia Germain



Fonte: <https://shre.ink/aUyG>

Marie Sophia Germain nasceu no dia 1 de abril de 1776 na cidade de Paris, França, filha de Ambrose-Froncois e Marie-Madeleine Gruguelin, sua família tinha condições financeiras estável, pois o negócio de seu pai era próspero. Sophie teve acesso aos livros cedo, pois seu pai tinha uma biblioteca pessoal então ela investia seu tempo estudando. Porém, mesmo com a vantagem dos estudos e dinheiro Sophie não conseguiu ingressar na Escola Politécnica de Paris por ser mulher.

Mas mesmo jovem Sophie não desistiu de continuar seus estudos e usou uma estratégia, na escola havia um aluno que tinha parado de estudar então ela usou o nome do mesmo para receber as matérias enviadas por correspondência, e passou a usar o codinome Monsieur Le Blanc e devolvia a correspondência com as soluções das questões para o professor. Porém pouco tempo depois ele descobriu e influenciou a mesma a continuar seus estudos ao qual era voltado para a teoria dos números e com isso Sophie Germain continuou a utilizar o codinome, mas com outro professor ao qual também a admirou pelos seus esforços.

Com o passar do tempo Sophia deixou seus estudos relacionados a teoria dos números e começou a estudar matemática aplicada, posteriormente iniciou novos estudos voltados para a física, ao qual a levou a estudar os números primos e o último teorema de Fermat.

Como resultado de seus estudos e dedicação Sophie contribuiu para a teoria dos números pois criou demonstração do Último Teorema de Fermat. Mas Sophie não parou por aí, pouco tempo depois avançou seus estudos na área da física na teoria da elasticidade ao qual foi usada por construtor civil para a construção da torre Eiffel.

Ada Lovelace

Imagem 2 – Ada Lovelace



Fonte: <https://shre.ink/aUa4>

Augusta Ada Byron King nasceu em Londres no dia 10 de dezembro de 1815, filha de Lord Byron e Anne Isabella Byron (pais separados), a relação de Ada Lovelace com sua mãe não era boa, com isto Ada foi criada pela sua avó, porém para a sociedade não julgá-la ela fazia de conta que se relacionava com sua filha.

A infância de Ada Lovelace não foi fácil visto que aos seus oito anos de idade seu pai faleceu na guerra, sua mãe não lhe dava atenção e as pessoas que cuidava dela a julgava por qualquer comportamento que no ponto de vista deles não era adequado para uma moça. Por falta de cuidados Ada ficava doente com frequência, levando-a a ter a visão prejudicada por dores de cabeça e posteriormente ficando com paralisia após contrair sarampo.

Mesmo ficando doente com facilidade Ada Lovelace não parava de estudar ao qual eram realizados por sua mãe na sua casa. Seus estudos eram especificamente na área da Matemática, lógica e música.

Ainda antes de se casar se interessou pelos estudos sobre máquina Analítica, estudos relacionados a computadores. Em uma apresentação de seu artigo defendeu sua tese sobre notas que originaram um algoritmo tempo, aos seus 36 anos de idade veio a falecer cometida por um câncer de útero e sua descoberta desenvolvida para ser processada em máquinas.

Ada Lovelace casou com William Lord King e teve 3 (três) filhos, porém não viveu por muito foi publicada em aproximadamente 100 anos após seu falecimento.

Sofia Kovalevskaya

Imagem 3 – Sofia Kovalevskaya



Fonte: <https://shre.ink/aUaG>

Sofia Vasilyevna Kovalevskaya nasceu na cidade de Moscou no dia 15 de janeiro de 1850, filha de Lieutenant General Vasily Vasilyevich Korvin-krokovsky e Yelizaveta Fedorovna Shubert.

Sofia Vasilyevna estudava em casa com governantas de língua inglesa, francesa e germânica. Desde nova Sofia já tinha aptidão por matemática e resolvia cálculos trigonométricos com muita facilidade, mas seus estudos na Rússia ficaram somente no básico visto que o país ainda não aceitava mulheres nas instituições.

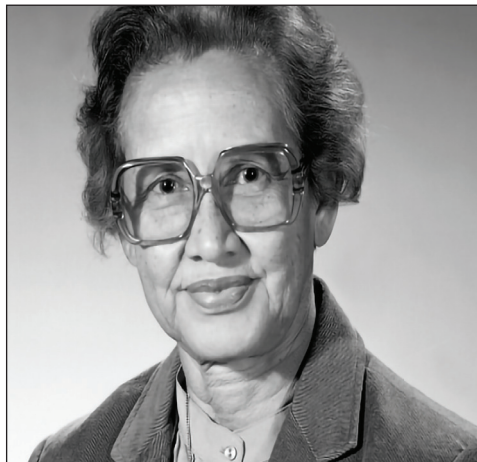
Com aproximadamente 19 anos Sofia Vasilyevna fez uma aliança com um estudante chamado Vladimir Kovalesvsky para ela poder ingressar na faculdade, pois mulheres só podiam estudar com a permissão do pai ou esposo, então eles assinaram um contrato e os dois foram para a Alemanha estudar.

Por meio do casamento de faixada Sofia estudou muito, viajou para vários países para aprender mais sobre a matemática e com aproximadamente 24 anos defendeu seu primeiro trabalho sobre equações diferenciais parciais, sobre a dinâmica dos anéis de Saturno e sobre Integrais elípticas na Universidade de Gottingen na cidade de Berlim, alcançando assim seu doutorado em Matemática.

A vida de Sofia Vasilyevna foi cheia de desafios mas ela não desistiu da sua carreira e com isto conquistou o direito de ser professora na Universidade de Estocolmo na Suécia e recebeu o título de professora extraordinária por cinco anos. A qual a levou a ficar conhecida como a responsável por unir os matemáticos Europeus e como a mulher pioneira no ramo da matemática na Europa.

Katherine Johnson

Imagem 4 – Katherine Johnson



Fonte: <https://shre.ink/aUao>

Katherine Coleman Goble Johnson nasceu na cidade de Virgínia Ocidental-EUA no dia 26 de agosto de 1918, filha de Joshua e Joylette Coleman. Katherine Johnson e sua família é de origem Norte-Americana e na cidade ao qual a mesma residia não permitia que negros tivessem acesso ao ensino médio, mas os pais de Katherine reconheciam a importância de seus filhos continuar os estudos então mandou Katherine e seus irmãos para o condado de West Virginia.

Katherine Johnson era uma criança prodígio, ingressou na Universidade com 15 anos e se formou com excelentes notas em Matemática e Francês, aos seus 18 anos após a sua formação começou a lecionar em uma escola de ensino infantil. Com aproximadamente 35 anos de idade Katherine se inscreveu para um seletivo para trabalhar na NASA, aberto para mulheres ao qual negras também podiam se candidatar, por meio da inteligência de Katherine a mesma foi selecionada.

Mesmo com todo preconceito Katherine não desistiu de fazer o melhor dela em seu cargo, de início trabalhou como computadora, fazendo análises para tópicos como a redução de rajadas para aeronaves. Posteriormente trabalhou como técnica aeroespacial, mas não parou por aí, ela ainda trabalhou para a seção de controles aeroespaciais, onde calculou a trajetória de voo do Astrônomo Celan Shepard o primeiro Norte-Americano a ir para o espaço.

Além de realizar grandes trabalhos por meio da sua visão e cálculos ela também quebrou um paradigma a desigualdade de sexo e raça que havia na NASA, trazendo para o ambiente de trabalho um conforto para as mulheres. Seu trabalho era feito com tanta excelência que o astrônomo John Glenn se recusou ir a bordo em uma

missão até a lua sem a supervisão de Katherine nos números de seu computador de bordo; logo, calculou também a janela de lançamento do Projeto Mercury em 1961.

Por meio de suas conquistas chegou no topo e trabalhou com computadores digitais os mesmos dos dias atuais. Com seu dom de precisão em seus cálculos continuou cuidando das missões dos astronautas e ensinando os homens a trabalhar com os computadores digitais. Ela ainda participou da missão do Apollo 11 em 1969 e da missão do Apollo 13 em 1970. Sua missão não parou, ela ainda trabalhou com programa dos ônibus espaciais, com satélite de observação terrestres e na missão de ida a Marte.

Apontamentos educacionais...

Na sociedade é difícil ser visto ou reconhecido por alguma obra pois existe muitos pré-conceitos com relação aos ideais exposto, a sociedade tem dificuldade de ver além do que a mídia ou as redes sociais expõe e está dificuldade existe a muito tempo. Por este motivo que as mulheres ficaram apagadas por tanto tempo e ainda são poucas conhecidas ou destacadas na ciência. Conforme mencionado por Silva (2008, p. 2):

Para se entender o problema que existe entre a ciência e as mulheres é preciso, inicialmente, se entender que se trata de um problema de relações sociais de gênero, uma vez que a ciência tem se caracterizado como masculina, ora excluindo as mulheres, ora negando os seus feitos científicos, através de discursos e métodos nada neutros. Lembrando que a neutralidade é um dos mais importantes princípios que oferece status e poder a esta mesma ciência, a Ciência Moderna.

Na matemática as mulheres que almejavam ter destaque buscaram, lutaram e se esforçaram, porem poucas são conhecidas nos dias atuais, poucas são citadas nos livros didáticos e poucas são referenciadas por professores, principalmente na disciplina de matemática.

Contudo, a semelhança existente na história da vida de Sophie Germain, Ada Lovelace, Sofia Kovalevskaya, Katherine Johnson está relacionada força de vontade e ousadia que eles tiveram em busca de alcançar metas, mas também uma triste semelhança entre elas está vinculado a discriminação, desigualdade social e principalmente instabilidade financeira, essas semelhanças as levaram a sofrer desde criança mas também fez com que essas mulheres se tornassem mulheres com personalidades forte, ao qual foi o aliado delas para as levarem em lugares de destaque.

Por outro lado, existem poucas diferenças entre essas mulheres, pois por mais que elas moravam em país e cidades diferentes o regime interno da sociedade era o mesmo, a sociedade já tinha um ponto de vista formado com relação ao sexo feminino, ou seja, independentemente do local a época ao qual elas viviam era o sexo masculino que predominava, ou seja, as mulheres não eram vistas e não tinham voz ativa.

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que

as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho (Lerner, 2019, p. 400).

Dessa maneira, as mudanças foram acontecendo aos poucos em vários lugares do mundo, pois mulheres de ‘raças’ e costumes familiares diferentes, buscaram provar por meio de obras e avanços tecnológicos que o gênero feminino não é incapaz de contribuir para o enriquecimento da sociedade.

Contribuições educacionais

Ao decorrer de cada conquista as mulheres vieram trazendo sentido para seus feitos, ou seja, do porquê de lutar por eles; Sophia Germain por meio dos seus estudos contribuiu para a Construção civil ao qual foi inicialmente usada na Torre Eiffel mas que permanece sendo uma obra muito eficaz para as construções de grandes prédios; assim como Ada Lovelace também contribuiu para a área profissional, seus estudos sobre as notas que originaram o algoritmo para ser processado em máquinas, fez com que os computadores ganhasse força como uma ferramenta excelente para a mão de obra nas empresas, ao qual nos dias atuais ainda utilizam esta programação no software, normalmente quem realiza esta programação nas empresas são os TI (Técnico de Informação) que por sua vez tem conhecimentos dos números de Bernoulli.

O trabalho de Sofia Kovalevskaya com o teorema em equações diferenciais parciais contribuiu em várias áreas para o ensino como medicina, engenharia, química, biologia e física. Na engenharia por exemplo a equação diferencial é usada para projetar automóveis, pontes, circuitos elétricos e aviões. A sua segunda contribuição não menos importante é encontrada na área da mecânica, estudado nas disciplinas de matemática, física e química.

Por meio dos cálculos de Katherine Johnson o homem foi pela primeira vez a lua, a mesma realizou o cálculo que definia a trajetória da nave espacial, que permanece sendo o mesmo cálculo da atualidade segundo pesquisa do site UOL o homem só não voltou a Lua por motivos políticos e econômicos.

Segundo Garbi (2009), não é de estranhar que sejam tão poucas as pessoas que se interessam pelas ciências abstratas em geral e, em particular, pelos mistérios dos números, uma vez que só aqueles que têm a coragem de desvendar os seus enigmas podem verdadeiramente desfrutar dos encantos desta bela matéria. No entanto, a mulher possui a maior coragem, um talento notável e um gênero superior quando ultrapassa as muitas barreiras que a impedem de se familiarizar com as complexas questões que enfrenta devido ao seu sexo, aos nossos costumes e preconceitos – descobrindo assim os aspectos mais escondidos do problema.

Considerações

A conquista da inclusão da mulher no campo matemático e em inúmeras áreas da sociedade nunca foi visto como uma luta vencida, pois ainda nos dias atuais há muitas profissões e atividades que mulheres são reprimidas de realizar. Logo, uma boa parte da sociedade que ainda vê as mulheres como um ‘gênero fraco’ e que tem objetivo apenas de ser mãe e cuidadora do lar – ledo engano.

Mas esta é uma questão social que desde muito tempo tem caminhado com as mulheres, e foi possível ver através deste trabalho o tanto que essas mulheres e muitas outras não citadas no artigo lutaram para conquistar um lugar no meio social, apenas por um título ou para ter nome reconhecido? Não! “Embora ambos tenham a mesma sede de conhecimento, as mulheres nem sempre tiveram as mesmas oportunidades para explorar as respostas” [...] (Ignotofsky, 2017, p. 6). Essas mulheres buscavam apenas pelo direito de igualdade, ou seja, a inclusão social.

Assim, como visto na história dessas mulheres – elas contribuíram de formas exemplares para a História da Matemática, porém não receberam o reconhecimento pelas suas obras e descobertas; e nos dias atuais são poucos citadas nos estudos e nos livros didáticos, mantendo o nome ‘masculino’ como centro do conhecimento. Mas é importante destacar a vitória individual de cada mulher que contribuiu e continua contribuindo para a sociedade na área da ciência e da educação. Essas mulheres por mais que tivessem enfrentado a opressão social – não desistiram dos seus objetivos e assim deixando um grande marco / legado como exemplo para as mulheres que fazem a diferença e continuarão a fazer – não apenas na Matemática, mas em muitas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Carla; MERLINO, Tatiana. **Mulheres em busca de justiça por familiares mortos pela ditadura**. São Paulo, SP: Instituto Vladimir Herzog; Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

GARBI, Gilberto. **A rainha da ciência**: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2009.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LUTZ, Adolfo. Schistosomum mansoni, segundo observações feitas no Brasil. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, v. 11, p. 121-155, 2019.

NASCIMENTO, João Batista do. **Algumas mulheres da história da matemática**: e a questão de gênero em ciência e tecnologia. 2013.

SILVA, Elizabete Rodrigues. (In)visibilidade das mulheres no campo científico. **Democratizar**, v. II, n. 1, 2008.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE IV
ENSINO 70800006

Coordenação
Ana Christina de Sousa Damasceno, FAESPA-PI

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

DESAFIOS E POSSIBILIDADES
NA APLICAÇÃO DAS BARRAS DE
NAPIER POR MEIO DO ALGORITMO
DE MULTIPLICAÇÃO

*Mirian Xavier da Conceição
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus*

Cacoal, RO, 9 de abril de 2024.

Caros leitores, este trabalho tem como objetivo apresentar a aplicação do Algoritmo de Multiplicação por meio das barras de *John Napier*, conduzida mediante uma revisão bibliográfica, utilizando fontes como livros, artigos, dissertações e outras obras literárias. A pesquisa mostrou que, entre as operações aritméticas, a multiplicação desempenha um papel fundamental na resolução de adições sucessivas de um mesmo número, destacando as barras de Napier como um recurso concreto capaz de estimular positivamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à operação de multiplicação. Concluiu-se que, as barras de Napier podem ser utilizadas como recursos didáticos eficazes ou ferramentas práticas na demonstração de situações-problemas de multiplicação em sala de aula, ou quando houver a necessidade de lidar com números grandes.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DAS BARRAS DE NAPIER POR MEIO DO ALGORITMO DE MULTIPLICAÇÃO

Mirian Xavier da Conceição

Jorge da Silva Werneck

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652516549.3.143-162

Palavras iniciais...

A matemática está intrinsecamente entrelaçada ao cotidiano, desde um simples troco no supermercado, passando pelo cálculo dos reajustes de salário, até o uso de computadores, por isso, entendê-la e suas aplicações são fundamentais para solucionar problemas do mundo real, dos mais simples aos mais sofisticados, sendo necessário um longo processo de estudo e dedicação.

De acordo com Pombo e Lima (2021), a matemática pode ser considerada como uma ciência do raciocínio lógico e abstrato, apresentando várias linhas de estudos e, em suas particularidades, a magnitude existente em cada uma delas. A partir desse princípio de que a matemática é uma ciência, encontram-se inúmeras pesquisas, pois são diversos autores, pensadores e filósofos tentando desbravar seu conceito. Para facilitar a assimilação, pode-se imaginar a matemática como um quebra cabeça onde cada peça é uma área que ela abrange, ou seja, a matemática não está relacionada num único contexto apenas, mas ela está dividida e conectada com várias aplicações.

Por conseguinte, ao estudar as áreas da matemática necessita-se saber resolver as operações matemáticas básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão, pois elas são fundamentais para resolver os problemas matemáticos, seja para um raciocínio simples a um cálculo mais complexo. Portanto, se faz necessário buscar métodos, práticas e ferramentas que visam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das operações básicas de matemática.

Segundo Moreno (2021), a multiplicação pode ser descrita como a operação de dois números, resultando na soma repetida de um deles de acordo com as unidades do outro. Ao considerar esta perspectiva nota-se a essência da multiplicação como uma operação que envolve a repetição de adições, o que é fundamental para compreender o processo de multiplicação e sua aplicação em diversos contextos matemáticos. Para solucionar os cálculos de multiplicação, existe um instrumento utilizado antes do advento das calculadoras, que serve como material concreto capaz de tornar os cálculos complexos de modo mais eficiente e prático. Essa ferramenta é conhecida

como as barras de Napier, também referidas por outras nomenclaturas como ossos e varetas de Napier.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar a aplicação do Algoritmo de Multiplicação por meio das barras de John Napier. Além disso, este trabalho tem como objetivos específicos identificar os desafios e possibilidades da aplicação, demonstrar a relevância do método na simplificação de operações aritméticas de multiplicação, bem como apresentar seu potencial como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de matemática.

Em relação a metodologia deste trabalho, ele pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2017), a pesquisa classificada como exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema e sua coleta de dados pode ocorrer de diversas formas, sendo uma delas o levantamento bibliográfico. Ainda, segundo o autor, a pesquisa bibliográfica consiste na pesquisa a qual é baseada em materiais (livros, revistas, teses, anais de eventos científicos, etc.) já publicados. Além disso, a abordagem qualitativa busca um entendimento aprofundado sobre determinado assunto e os dados coletados são principalmente descritivos.

Neste sentido, primeiramente foi realizado um levantamento de dados em livros, artigos científicos e teses com o objetivo de identificar os principais conteúdos encontrados sobre a origem, descrição e construção das barras de Napier, bem como sobre a bibliografia de John Napier. De modo complementar a pesquisa bibliográfica, foram realizadas traduções de idiomas do inglês e do latim para o português por meio da ferramenta Google Tradutor, como também foram construídas imagens do algoritmo de multiplicação e das barras de Napier com o intuito de facilitar o entendimento do conteúdo desse estudo. Conforme observado por Macedo (1994), a etapa preliminar de um estudo envolve várias etapas, sendo elas a identificação e obtenção de documentos relevantes, elaboração de um esquema preliminar e lista de descritores, transcrição de dados em fichas, enriquecimento do levantamento inicial com bibliografias dos documentos analisados.

Desta forma, a primeira parte deste artigo tratará dos fatos históricos que levaram à criação das barras de John Napier. Em seguida, apresentar-se-á a definição, o processo de construção e a manipulação do algoritmo de multiplicação por meio das barras de Napier e a última parte, demonstra a aplicação do algoritmo de multiplicação na resolução de questões contemporâneas.

Uma abordagem histórica: os fatos que levaram à criação das barras de Napier

Para explorar sobre a origem, conceito e aplicação das barras de Napier, é necessário, neste primeiro momento, compreender quem foi John Napier e sua importância para a história da matemática. John Napier, originalmente no latim *Ioanne Nepero*, e referido como Napier ou *Neper*, embora não tenha alcançado o mesmo prestígio

de alguns matemáticos, tornou-se famoso por sua criação dos logaritmos, como foi discutido ao longo deste estudo.

Ao revisar a bibliografia de John Napier, o autor Rodrigues (2020), faz suas contribuições acerca da proveniência familiar de *Neper*, ele nasceu em 1550, em uma família rica no Castelo de *Merchiston*, tornou-se o oitavo lorde de *Merchiston*, sua paixão pela teologia manifestou-se quando ingressou na Universidade *St. Andrews* aos treze anos. No entanto, antes de concluir seus estudos, decidiu prosseguir com sua educação na Europa Continental, embora haja poucos detalhes disponíveis sobre esse período de sua vida. Os primeiros anos de formação de John Napier, destacam-se por sua origem privilegiada e seu interesse precoce pela teologia, o que sugere que ele cresceu em um ambiente de privilégio financeiro desde o início de sua vida. No entanto, deixa uma lacuna significativa em relação aos seus estudos na Europa Continental.

Figura 1 – Gravura pontilhada de John Napier



Fonte: Freeman, 1550-1617.

Ao longo de sua trajetória histórica, Napier conquistou considerável influência na sociedade de seu país antes mesmo de completar 25 anos. Ele estabeleceu sólidas conexões com indivíduos e aplicou os conhecimentos adquiridos, consolidando sua presença significativa no cenário social. Aliás, o ramo que Napier mais gostava de trabalhar era a religião e a política. Os autores Eves (2011), Martins, Manoel (2000) e Alfano (2020), estabelecem que Napier trabalhou durante 20 anos até publicar os resultados e conceituar os logaritmos como *logos* e *arithmos*, que significam, respectivamente, “razão” e “número”, e essa sua descoberta foi publicada em 1614, onde recebeu o título de *Mirifici Logarithmorum Canonis Descriptio*, ou seja, uma descrição maravilhosa regra dos logaritmos.

Evidentemente, outros pesquisadores fizeram suas contribuições ao longo da história sobre logaritmos. Inclusive o próprio Napier, escreveu um segundo livro sobre os logaritmos, que recebeu o título de *Mirifici Logarithmorum Canonis Constructio*, onde introduziu a base 10 e descreveu como foram construídos, mas só foi publicada em 1619, ora dois anos após a sua morte (Boyer; Merzbach, 2012). Entretanto, não é o foco deste artigo discutir detalhadamente cada etapa da criação dos logaritmos.

Em vez disso, busca-se compreender como os estudos pioneiros de John Napier sobre logaritmos no início do século XVII contribuíram para grandes conquistas, como o desenvolvimento do comércio, da navegação e da astronomia ao longo da história da matemática. É importante ressaltar que tais avanços só foram possíveis graças à colaboração de outros estudiosos.

Cervera (2004, tradução própria), descreve que os logaritmos se espalharam rapidamente por toda a Europa e o mesmo espírito que animou Napier no desenvolvimento dos logaritmos é o que levou à publicação de seu tratado, *Rabdologiae*. A referência ao tratado *Rabdologiae* sugere que Napier estava continuamente buscando novas maneiras de contribuir para a compreensão e aplicação dos números, demonstrando seu compromisso com o progresso científico.

Percorridos três anos, após a publicação acerca dos logaritmos, ou seja, já no ano de 1617 mesmo ano em que faleceu (aos 67 anos de idade), John Napier publica uma nova obra intitulada *Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgulas Libri Duo: cum appendice de expeditissimo multiplicationes promptuario, quibus accessit e arithmeticea localis liber unus*, que em tradução significa: Dois Livros sobre as Operações dos Números com a Ajuda de Vírgulas: com um apêndice do método de multiplicação muito rápido por meio do qual acessa-se um livro de matemática local.

Nesta obra, Napier (1617, f. 1 *apud* Martins; Eugenio, 2019) explica que, calcular é um difícil e longo processo, cujo tédio impede muitos estudos da matemática, por isso ele utilizou a força e o talento que possuía para agilizar o processo de calcular, assim como fez nos anos anteriores em seu *Cânion Logaritmos*. Basicamente, Napier foi muito sábio ao perceber o avanço das civilizações e o crescimento da ciência, pois cada vez mais o homem sentia dificuldade e a necessidade de trabalhar com grandes números de maneira precisa e prática, haja vista que naquela época não existiam aparelhos eletrônicos como temos atualmente, diante disso, ele trabalhou em soluções engenhosas que pudessem otimizar os números naturais e as operações mais difíceis, por meio de instrumentos a fim de facilitar os cálculos para a construção de suas tabelas logarítmicas.

Com base nisso, Napier (1617, f. 3 *apud* Martins; Eugenio, 2019), justifica duas motivações para tornar público seu livro, a primeira baseava-se na observação de que essas barras eram amplamente utilizadas tanto na Escócia quanto no exterior, quase se tornando de uso comum, a segunda razão foi o incentivo recebido de outra pessoa, que gentilmente o aconselhou a publicar o livro sob seu próprio nome, para evitar que fosse atribuído a outra pessoa. As razões apresentadas por Napier revelam a alta demanda e ampla aceitação das barras de calcular, tanto na Escócia quanto em outros países. É importante evidenciar, que os tratados de Napier foram originalmente produzidos no latim e posteriormente, foram realizados estudos feitos por diversos autores, com a finalidade de desvendar seus métodos e replicar seus ensinamentos para diferentes povos.

Os estudiosos Martins, Eugenio e Pereira (2018), oferecem uma descrição detalhada e ilustrada da *Rabdologiae*, evidenciando que a obra aborda uma variedade de instrumentos matemáticos, confirmando que ela está dividida em quatro livros: o primeiro trata da construção e utilização das barras de números, o segundo aborda a

barra para cálculos geométricos, o terceiro discute a construção e utilização do tabuleiro mecânico, enquanto o último apresenta a construção e utilização do prontuário de multiplicação, conhecido como ábaco de Napier. Com base nessas informações, compreende-se de maneira sucinta que *Neper* tornou público este exemplar *Rabdologiae*, com o intuito de auxiliar as pessoas da época a aliviar a carga e tédio de longos cálculos matemáticos e garantir seus direitos autorais pela obra, apresentando a trilogia de três elementos, a *Rabdologia* (barras de Napier) que utiliza varetas gravadas com números, o *Multiplicationis Promptuarium* (Promptuário para Multiplicação) que utiliza tiras dispostas em uma caixa e o Ábaco de Napier (Tabuleiro de Xadrez) que realiza operações aritméticas em um tabuleiro de xadrez, no decorrer de seus quatro capítulos.

No entanto, esses dois dispositivos não alcançaram a mesma popularidade da *rabdologia*, popularmente referido como barras de Napier. Naquela época, a alfabetização e o conhecimento matemático eram limitados em comparação com os padrões atuais. Portanto, dispositivos complicados ou conceitos difíceis de entender teriam menos apelo para o público em geral. Os outros dois dispositivos de Napier, o *Multiplicationis Promptuarium* e Ábaco de Napier, não alcançaram tanta popularidade, em parte devido à sua complexidade ou à natureza dos conceitos envolvidos, que eram incompreensíveis para a maioria das pessoas.

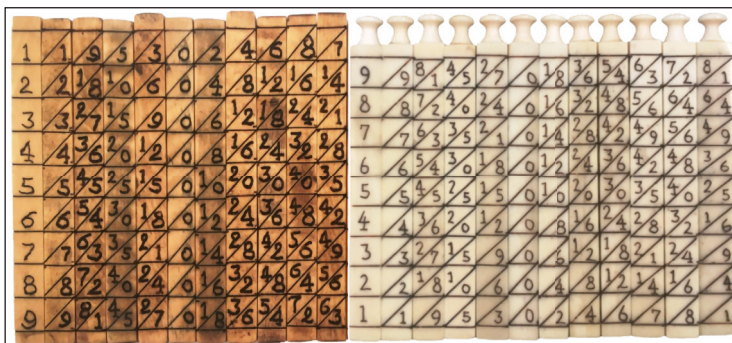
Este artigo se limita exclusivamente ao primeiro instrumento, que também compartilha o título da obra, a *Rabdologia* (barras de Napier), impulsionada por vários fatores importantes que refletiam as necessidades e desafios matemáticos da época. Portanto, a seguir apresentam-se os procedimentos de construção das varetas, visando posteriormente o ensino do algoritmo de multiplicação por meio das barras de John Napier.

As barras de Napier

A primeira ferramenta concreta de calcular criada por Napier que também leva o título da obra em que foi publicada em 1617, *Rabdologiae*, é a base desta pesquisa, possui origem grega e em tradução significa estudo das barras, por este motivo, o termo ficou popularmente conhecido como as barras de Napier, podendo ser definida como o “método de cálculo por meio de pauzinhos em que estão gravados números simples” (*Rabdologia*, 2011, p. 1147).

Essa técnica de cálculo com “pauzinhos” gravados com números é uma descrição simples e direta. Embora possa parecer rudimentar, representou uma inovação significativa na época de Napier. Ao explorar esse instrumento de cálculo, percebe-se a importância das inovações de Napier na história da matemática, uma vez que ele desenvolveu uma abordagem intuitiva e acessível para realizar operações aritméticas, simplificando os cálculos e tornando-os mais compreensíveis. É importante salientar, que as barras também ficaram conhecidas em algumas literaturas como ossos, varetas, ou hastes de Napier, justamente porque *Neper* possibilitou a fabricação em diferentes tipos de materiais acessíveis à época, e eles alternavam a confecção de acordo com os recursos de cada região.

Figura 2 – Tipos de barras de Napier (*Rabdologiae*)



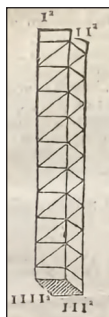
Fonte: Adaptado Pérez-Prados, 1900.

Dessa maneira, Silva (2017) explana que, as barras de Napier são dispositivos compostos por colunas ou barras retangulares, cada uma contendo inscrições dos números de 0 a 9, onde cada barra é subdividida em dez quadrados, sendo que cada quadrado é dividido diagonalmente, com exceção da primeira linha. Os números de 0 a 9 são colocados na parte superior do primeiro quadrado, enquanto nos quadrados subsequentes são inscritos os múltiplos do número do primeiro quadrado.

Os materiais para fabricar as barras de Napier poderiam variar, mas elas deveriam ser compostas por colunas ou barras retangulares. Essa característica era fundamental para garantir a estrutura e funcionalidade das barras de Napier, permitindo que fossem dispostas lado a lado e que cada uma contivesse as inscrições dos números de 0 a 9, conforme necessário para realizar cálculos matemáticos. No dizer de Calvo (2010, p. 6-7) [tradução própria]: [...] “os Ossos de Napier eram um conjunto de varetas marcadas com números que, quando ordenados corretamente, poderiam ser usados para multiplicar, dividir e obter raízes quadrada”. A forma retangular das barras facilitava a organização e o uso delas, contribuindo para sua eficácia como ferramenta de cálculo.

Neste sentido, Napier (1617, f. 1-4) [tradução própria], expõe com especificidade como as varetas devem ser construídas, geralmente eram feitas de prata, marfim, madeira, ou algum outro material folhoso, ele explicou ainda, que a parte principal era deixar cada face com a mesma largura, comprimento e altura, para assim, fazer os quadrados idênticos e acomodar corretamente as diagonais, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Esquema proposto por Napier, quanto à estrutura das barras



Fonte: Napier (1617, p. 3).

Ao observar a figura 3, nota-se que, as barras remetem a ideia de um pedaço de madeira, com forma retangular, sendo possível identificar a Iª, IIª, IIIª, IIIª face, onde cada face tem uma base superior e inferior, respectivamente, o primeiro e último retângulo, contendo ainda, 9 quadrados com uma diagonal traçada do vértice superior direito até o vértice inferior esquerdo.

Napier (1617, f. 3-6) [tradução própria], apresenta também um esboço da planificação das barras (mostrado na figura 4), em que as faces são marcadas com diferentes dígitos entre 0 e 9, detalhando quais os números devem aparecer em cada face de cada haste, de maneira que os dígitos das faces opostas somam 9, justificando assim a inversão das barras neste esboço.

Figura 4 – Modelo de fabricação das barras em planificação apresentado por Napier

4ª Facies prima virgule.	4ª Facies secunda virgule.	4ª Facies tertia virgule.	4ª Facies quarta virgule.
0 7	0 2	0 3	0 4
0 1 8 5 4	0 2 1 8 5 9	0 3 1 8 7 5	0 4 1 8 5 7
0 2 5 4 9	0 4 5 9 5	0 6 5 8 7	0 8 5 0 7
0 3 5 9 5	0 6 5 9 6 7	0 9 9 5 7	0 1 2 5 9 5 5
0 4 7 8 7	0 8 7 5 7	0 1 5 7 0 5	0 2 6 7 5 0 5
0 5 5 7 0 7	0 1 0 5 7 5 5	0 1 5 7 0 5	0 3 0 5 7 5 5
0 6 9 5 5	0 1 2 9 5 8 5	0 1 8 9 5 7 5	0 4 2 9 5 0 5
0 7 5 7 5	0 1 4 7 5 1 5	0 2 1 7 5 8 1	0 2 8 7 5 5 1
0 8 8 1 9 1	0 1 6 8 1 7 1	0 3 4 8 1 5 1	0 3 2 8 1 0 1
0 9 6 8	0 1 8 6 7	0 2 7 6 9	0 3 6 5 5
6 8	6 7	6 9	6 5

Fonte: Adaptado de Napier (1617, p. 6).

Com base na figura 4, identifica-se que, *Neper* pegava objetos relativamente retos, como hastes ou ossos, e inscrevia os múltiplos separando o algarismo de um dígito único, até o produto do dígito nove, cujo produto está separado da dezena e da unidade por uma diagonal, o mesmo ocorre com as colunas invertidas nesta

planificação. Segundo Neto (2019), a obtenção dos múltiplos de um número natural ocorre por meio da multiplicação desse número fixo por todos os números naturais, como exemplificado pelos múltiplos de 4 são 0, 4, 8, 12, 16, 20, 24 etc.

Ao entender o conceito de múltiplos e como eles são obtidos por meio da multiplicação, torna-se mais fácil e eficaz utilizar as barras de Napier para realizar cálculos matemáticos. Portanto, essa compreensão sólida é fundamental para explorar plenamente o potencial das barras de Napier como uma ferramenta de cálculo. Ainda, nesta planificação da barra descrita por Napier, percebe-se uma semelhança ao formato utilizado em gelosia, pois o produto do multiplicando com multiplicador é colocado dentro de um quadrado remetendo a ideia de janela.

Neste sentido, Eves (2011), explica que, a gelosia possivelmente foi o mais popular, entre os muitos métodos criados para efetuar a multiplicação nos séculos XV e XVI, e esta técnica assemelha-se a uma grade de janela, chamada gelosia (em francês “*jalousie*” que significa “rótula”). Portanto, a gelosia quanto as barras de Napier fornecem uma abordagem visual e organizada para realizar cálculos matemáticos, tornando-os mais simples e compreensíveis.

Entretanto, no decorrer da história não se sabe ao certo quando foi descoberto a multiplicação, mas acredita-se que foi na Índia, onde recebeu vários nomes como: multiplicação em reticulado, multiplicação em gelosia, em cédula, em grade ou quadrilateral (Boyer; Merzbach, 2012). Diferentes sociedades abordaram e nomearam uma variedade de termos ao longo da história para descrever a multiplicação. Essa diversidade linguística reflete a riqueza da história da matemática e a complexidade das interações culturais e intelectuais que moldaram seu desenvolvimento.

Contudo, apesar de haver alguns rumores que Napier tenha se inspirado neste método de gelosia para criar suas barras, os instrumentos são diferentes apesar de conter semelhanças (Martins; Maria, 2015). Uma vez que, no método da gelosia, os números são dispostos em uma grade semelhante a uma janela, com os fatores de multiplicação organizados em linhas e colunas correspondentes, o que facilita a realização de multiplicações com números inteiros. Por outro lado, as barras de Napier consistem em colunas ou barras retangulares com inscrições dos números de 0 a 9, dispostas de forma que os múltiplos de um determinado número possam ser identificados facilmente, auxiliando nos cálculos de multiplicação, divisão e extração de raízes quadradas. Portanto, ao investigar e evidenciar a existência do método da gelosia nesta pesquisa, contribui para ampliar o entendimento sobre as barras de Napier e suas aplicações na matemática.

Centurión (1995) expõe sobre a multiplicação de dois números naturais a e b resulta em seu produto c , expresso pela sentença matemática $a \times b = c$. Os termos a e b são conhecidos como multiplicador e multiplicando, respectivamente, sendo que o multiplicador indica quantas vezes o multiplicando será adicionado. Por exemplo, no caso de 3×7 , o número 3 atua como multiplicador, indicando que o número 7 será adicionado três vezes para alcançar o resultado final. Com essa perspectiva, torna-se possível compreender a operação de multiplicação, destacando os elementos essenciais envolvidos, como os fatores (multiplicador e multiplicando) e o resultado (produto), o que consequentemente facilita a compreensão das barras de Napier.

Uma abordagem comum no trabalho com a multiplicação é estabelecer uma relação entre ela e a adição, ou seja, a multiplicação é concebida como um caso específico da adição devido à igualdade das parcelas envolvidas, cuja interpretação resultante define funções distintas para o multiplicando (o número repetido) e o multiplicador (o número de repetições), impedindo a substituição de um pelo outro (Brasil, 1997). Ao definir claramente os papéis do multiplicando e do multiplicador, pode-se compreender como esses dois números interagem na operação de multiplicação. Essa distinção clara entre os termos ajuda a evitar confusões e consolida a compreensão do conceito.

Sejam o conjunto de elementos naturais $A = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ e $B = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$. Sendo $A =$ multiplicando e $B =$ multiplicador. E ao selecionar uma a barra do multiplicando, obtém-se seus múltiplos de 1 até o multiplicador 9, assim, considera-se que as barras de Napier são tabelas de multiplicação, pois ao somar um único número do multiplicando, multiplicador vezes, ou vice-versa, é obtido uma multiplicação, ou ao combinar um único elemento do conjunto A com um único algarismo do conjunto B .

Ao entender os princípios subjacentes à multiplicação e aos cálculos aritméticos, os usuários das barras de Napier podem aplicar esses conceitos de forma mais eficaz e versátil. Eles são capazes de utilizar as barras não apenas como uma ferramenta de cálculo, mas também como uma extensão do seu entendimento matemático, permitindo soluções mais precisas e uma compreensão mais profunda dos problemas que estão resolvendo. Portanto, considera-se que, as barras de Napier são, essencialmente, porções da tabuada de multiplicação, pois envolvem o produto de um multiplicando com um multiplicador, sendo representadas em formato semelhante a gelosia. Isso implica que o 1º algarismo do produto, a dezena, é inserido no triângulo retângulo superior da diagonal, enquanto o 2º algarismo do produto, a unidade, é colocado no triângulo retângulo inferior.

O ensino da multiplicação desempenha um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio matemático, embora frequentemente seja considerado um desafio. Nesse contexto, as varetas de Napier surgem como uma ferramenta atraente para muitas pessoas da época, pois permitem a automação de cálculos aritméticos de multiplicação realizados manualmente. Esse instrumento é constituído a partir de materiais simples, de fácil acesso e portáteis. Deste modo, entender como devem ser construídas é primordial para sua aplicação. Atualmente, a construção das barras de Napier pode ser realizada com palitos de picolé, papelão, eva, mdf, madeira, papel cartão, papel quadriculado, planilhas no computador, ou até mesmo com caneta e papel.

Algoritmo para a construção das barras de Napier

Para facilitar a assimilação foi realizado um algoritmo para a fabricação das barras de Napier, conforme descrito a seguir:

1º Passo: Escolher um material que possa ser feito um conjunto mínimo de 10 barras, dividido cada barra em 10 quadrados idênticos. Materiais sugeridos: Material dourado, papelão, eva, madeira etc.;

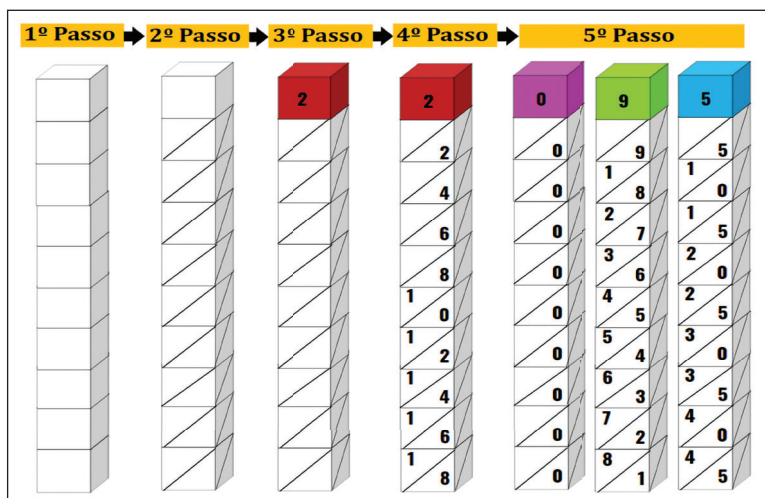
2º Passo: Traçar uma diagonal em cada quadrado ligando o vértice superior direito até o vértice inferior esquerdo em cada face da barra, a partir do segundo quadrado (exceto no primeiro). Obs. Deste modo, formará dois triângulos retângulos em cada quadrado;

3º Passo: Colocar no primeiro quadrado superior um dos números naturais entre 0 e 9 (foi escolhido o número 2, como mostrado na figura 5);

4º Passo: Escrever a partir do segundo quadrado em diante, os múltiplos do número escolhido (foi colocado os múltiplos de 2, como apresentado na figura 5) até o produto do dígito 9, colocando a dezena no triângulo retângulo superior e a unidade no triângulo retângulo inferior;

5º Passo: Aplicar o processo para os demais números. Obs.: Lembrando que, se o material escolhido tiver mais de uma face, deve-se fazer um conjunto de números naturais de 0 a 9 em cada uma das faces.

Figura 5 – Algoritmo de fabricação das barras de Napier



Fonte: Adaptado de Napier, 1617.

A partir da compreensão do conceito e da estrutura das barras de Napier, torna-se possível adquirir habilidades para manipulá-las, além de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem e a eficiência na realização das operações de multiplicação, otimizando assim o tempo dedicado a essas atividades.

Algoritmo de multiplicação

Na matemática as operações de aritmética (adição, subtração, multiplicação e divisão), envolvem situações problemas do cotidiano e estimulam o raciocínio. E a operação de multiplicação é uma operação aritmética que ajuda a determinar as associações de dois termos (multiplicando e multiplicador) ao mesmo tempo, e em muitas literaturas está definida como uma adição repetida de um mesmo fator.

Os autores Dante e Viana (2020), fazem suas considerações a respeito do algoritmo como uma sequência finita e ordenada de ações que visam resolver um problema ou realizar uma tarefa específica, citando como exemplo, seguir uma sequência de ações para ir à escola demonstra o uso de um algoritmo. Em suma, um algoritmo está presente em diversas situações diárias, fornecendo uma sequência de passos organizados para realizar uma determinada tarefa.

Nesse sentido, foi construído um conjunto de etapas a serem seguidas para resolver problemas de dois termos ao mesmo tempo, ou seja, um algoritmo de multiplicação por meio das barras de Napier. Entretanto, discutir antes as propriedades de multiplicação é necessário para o processo de enriquecimento dos saberes da multiplicação neste artigo, pois dependendo da maneira como os fatores são associados, os cálculos tornam-se mais simples.

Algoritmo de multiplicação por meio das barras de Napier

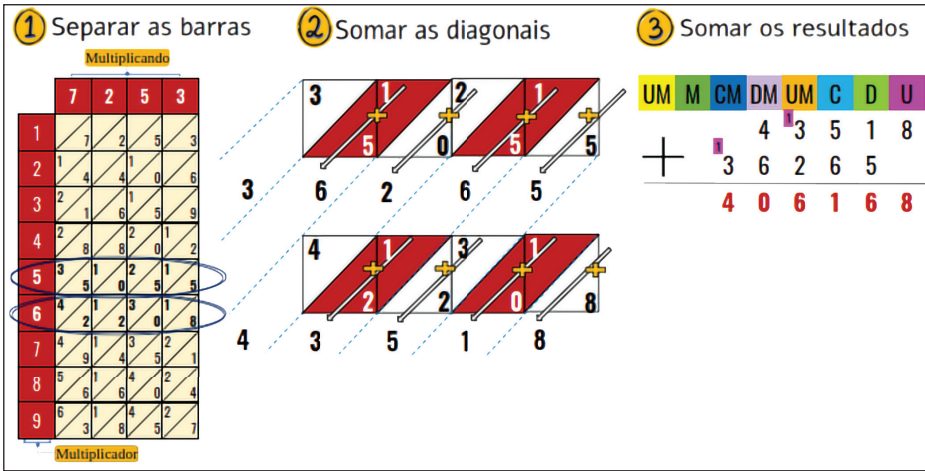
Para realizar a multiplicação por meio das barras de Napier, foi desenvolvido um algoritmo, que é apresentado a seguir juntamente com exemplos:

1º Passo: Separar as barras referentes ao multiplicando e localizar o multiplicador na operação;

2º Passo: Somar as diagonais do produto, seguindo a ordem de cada algarismo. Obs. Iniciar pela unidade do multiplicando com o primeiro algarismo do multiplicador, ou seja, da direita para a esquerda;

3º Passo: Somar os resultados encontrados na adição das diagonais de cada produto, caso haja mais de um algarismo no multiplicador. Obs.: Organizar a soma das diagonais no sistema numeral decimal, começando pela unidade com o último resultado obtido na soma das diagonais. Dessa forma, o próximo resultado deve ser escrito a partir do próximo numeral decimal, representando a dezena, e assim sucessivamente para os demais resultados obtidos.

Figura 6 – Exemplo 1: Como calcular

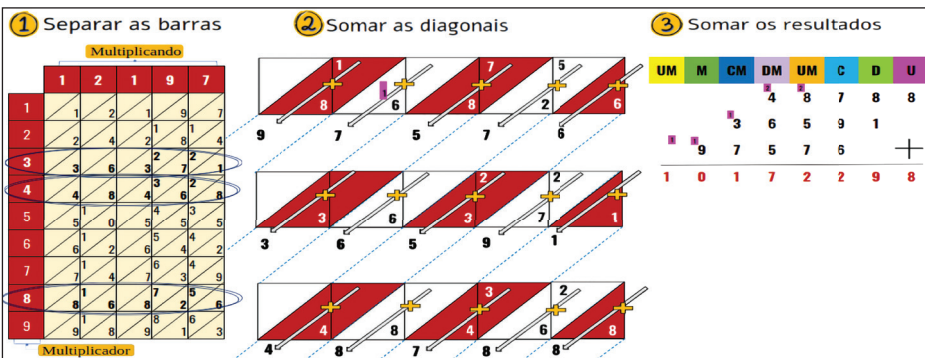


Fonte: O autor, 2024.

Vale ressaltar que, o terceiro passo deve ser realizado somente quando há mais de um algarismo no multiplicador. Inicialmente, soma-se as diagonais do produto de cada algarismo. No segundo passo, em seguida, realiza-se a adição dos resultados dessas diagonais.

No terceiro passo, também é possível organizar a soma das diagonais no sistema numeral decimal de baixo para cima. Ou seja, o último resultado obtido na soma das diagonais é colocado na última linha da adição, começando pela unidade. O resultado antepenúltimo é escrito a partir do próximo numeral decimal, representando a dezena, e assim sucessivamente para os demais resultados obtidos.

Figura 7 – Exemplo 2: Calcular



Fonte: O autor, 2024.

Ao examinar a figura 7, nota-se a repetição da barra 1, visto que o multiplicando no exemplo 2 apresenta o algarismo 1 duas vezes. Isso justifica a sugestão

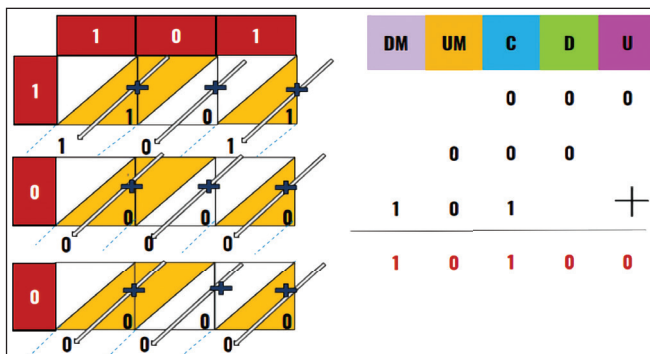
de Napier para a fabricação das barras em conjuntos de 0 a 9 em cada face. Além disso, é possível verificar que ao somar as diagonais, caso o resultado seja superior a nove, deve-se seguir a regra do algoritmo de adição conhecida como “vai um”. Isso implica em colocar a unidade no resultado da soma e somar a dezena excedente ao próximo numeral decimal.

Questões de multiplicação com as barras de Napier

A partir das informações apresentadas nas seções anteriores, torna-se possível otimizar os passos do Algoritmo de Multiplicação por meio das barras de Napier, desde que se obedeça às suas regras de cálculo. Com base nisso, é possível resolver problemas relacionados à multiplicação, como exemplificado na seguinte questão da OBMEP (2022, p. 1, questão 1, 1ª fase, nível 1): “Quanto é?”.

A pergunta busca apenas a solução da multiplicação de . Considerando a propriedade comutativa da multiplicação, é válido trocar a ordem dos fatores. Independentemente de qual número seja o multiplicando ou o multiplicador, o produto permanece inalterado. No entanto, é necessário estabelecer quem será o multiplicando e quem será o multiplicador para encontrar os produtos nas barras de Napier. Após a escolha do multiplicando e do multiplicador, foi necessário somar as diagonais dos produtos e organizar os valores no sistema numérico decimal. O último resultado foi escrito como o primeiro, a partir da unidade, ou seja, da direita para a esquerda. Os próximos valores encontrados na soma da diagonal foram escritos, começando após o último numeral decimal, ou seja, na dezena. Esse padrão foi repetido no resultado seguinte da adição da diagonal, conforme mostrado na Figura 8. Logo, o resultado da multiplicação de .

Figura 8 – Solução da questão da OBMEP (2022, p. 1, questão 1, 1ª fase, nível 1)



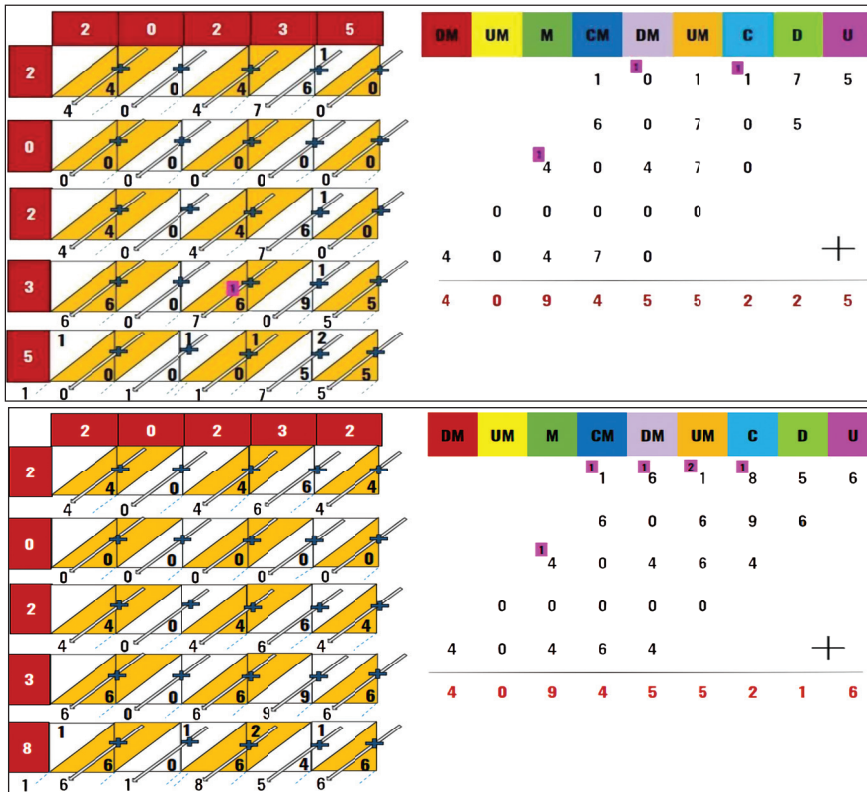
Fonte: O autor, 2024.

Para abordar os conhecimentos sobre a resolução de cálculos extensos de multiplicação utilizando as barras de Napier, considere a seguinte questão da OBMEP (2023, p. 1, questão 4, 1ª fase, nível 3): “Qual é o valor da expressão?” Ao lidar com a pergunta da questão proposta, que trata de uma expressão numérica, é necessário

inicialmente resolver a multiplicação. Em outras palavras, a questão deve ser abordada da seguinte maneira:

Observa-se que há duas multiplicações independentes a serem realizadas, ambas envolvendo números significativos. Apesar da magnitude dos valores, o procedimento de cálculo permanece o mesmo, conforme demonstrado na figura 9. Assim, foi seguido o algoritmo de multiplicação por meio das barras de Napier. Isso envolveu selecionar o multiplicando e o multiplicador, somar as diagonais dos produtos e organizar os valores resultantes no sistema numérico decimal. Logo, com os resultados das duas operações de multiplicação, foi necessário apenas realizar a subtração dos valores encontrados, ou seja: Portanto, o valor da expressão é igual a 9.

Figura 9 – Solução da questão da OBMEP (2023, p. 1, questão 4, 1ª fase, nível 3)



Fonte: O autor, 2024.

Ao observar a Figura 9, percebe-se que os resultados das duas multiplicações são elevados, o que, muitas vezes, torna o processo cansativo e consome tempo ao ser calculado manualmente com lápis e papel. Embora haja outras abordagens para resolver esses exercícios propostos, o objetivo deste artigo foi apresentar a aplicação do algoritmo de multiplicação por meio das barras de John Napier.

Considerações

Neste trabalho, foi apresentada a aplicação do Algoritmo de Multiplicação por meio das barras de John Napier (1617), as quais surgiram no início do século XVII, para solucionar problemas da matemática envolvendo cálculos complexos nas operações de aritmética. Esse desenvolvimento foi especialmente importante em um período histórico em que não existiam equipamentos eletrônicos e que os cálculos eram realizados manualmente.

Dentro do tratado da *Rabdologiae* (1617), encontram-se três instrumentos capazes de simplificar as operações aritméticas, especialmente multiplicações e divisões, convertendo-as em adições e subtrações mais simples. Um desses instrumentos é o algoritmo de multiplicação com o uso das barras de Napier, o qual foi discutido neste artigo. Para tanto, apresentou-se a origem, conceito, construção e manipulação com o auxílio de exemplos e questões envolvendo a multiplicação.

Neste sentido, as principais possibilidades identificadas na aplicação do Algoritmo de Multiplicação por meio das barras de Napier são que as operações de multiplicação desempenham um papel fundamental na resolução de adições sucessivas de um mesmo número. Ainda, foi possível compreender que a simplificação dos cálculos proporcionada pelas varetas de Napier teve um impacto direto no avanço de diversas áreas científicas, incluindo astronomia, física e engenharia, tornando os cálculos tediosos mais rápidos e acessíveis. Ademais, foi possível observar que em situações em que o aluno não dispõe ou não pode utilizar equipamentos eletrônicos como processos seletivos, concursos públicos, provas etc., o método das barras de John Napier pode ser utilizado como um instrumento capaz de resolver problemas de multiplicação, isto é, como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Vale destacar ainda que, ao manipular as barras de Napier, além do método de multiplicação demonstrado neste trabalho, também é possível realizar cálculos de divisão e obter raízes quadradas. Em outras palavras, com um único instrumento criado há milhares de anos, é possível executar diversas operações aritméticas, contribuindo significativamente para a educação matemática desde o início do século XVII até os dias atuais. Entretanto, organizar corretamente as barras de Napier é fundamental para garantir a precisão, facilidade de uso, redução de erros e interpretação correta dos resultados ao realizar cálculos matemáticos com esses dispositivos.

Deste modo, os principais desafios identificados foram compreender e interpretar a disposição das barras, bem como saber construí-las corretamente, isto é, separar a dezena da unidade de cada produto da multiplicação, e garantir que elas sejam feitas em conjuntos de 0 a 9, a fim de economizar tempo, esforços e erros de cálculos. Além disso, para realizar cálculos precisos, é crucial ler e alinhar corretamente as barras de Napier. Isso pode ser complicado, especialmente para operações mais complexas, e requer prática para desenvolver habilidades adequadas.

Portanto, este trabalho destacou as barras de Napier como um recurso concreto capaz de estimular positivamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à operação de multiplicação. Logo, as barras de Napier podem

ser utilizadas como recursos didáticos ou ferramentas práticas na demonstração de situações-problemas de multiplicação em sala de aula, ou quando houver a necessidade de lidar com números grandes. Essa pesquisa pode gerar novos desafios e possibilidades sobre métodos de ensino alternativos e inovadores, que podem ser aplicados não apenas no contexto das barras de Napier, mas também em outras áreas da matemática e do ensino em geral.

REFERÊNCIAS

ALFANO, José Jorge do Rêgo. **Barras de Napier**: uma aplicação para o estudo da multiplicação e da divisão. Dissertação (Mestre em Matemática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

BOYER, Carl Benjamin; MERZBACH, Uta Caecilia. **História da matemática**. Tradução: Helena Castro. São Paulo, SP: Editora Edgard Blucher, 2012. (Título original: A history of mathematics. 3. ed. norte-americana). ISBN 978-85-212-0641-5.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. v. 3. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

CALVO, Evelyn Agüero. Ingeniosos e inspiradores: *Tales y Napier*. In: VII FESTIVAL Internacional de Matemática. Escuela de Matemática – Instituto Tecnológico da Costa Rica, Sede San Carlos, 2010.

CENTURIÓN, Marília. **Conteúdo e metodologia da matemática números e operações**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1995. (Série Didática – Classes de Magistério).

CERVERA, José Antonio. John Napier (1550-1617) y su libro de Rabdología. Anais [...]. In: ACTAS VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas. Universidad de La Rioja, 2004.

DANTE, Luiz Roberto; VIANA, Fernando. **Matemática em contextos / análise combinatória, probabilidade e computação**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2020. (Área da Matemática e Suas Tecnologias: Ensino Médio. (Manual do Professor).

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

FREEMAN, S. John Napier and the Discovery of Logarithms. In: TIETZ, Tabea. **Scihi Blog**. Potsdam, 2021. Disponível em: <http://scihi.org/john-napier-logarithm/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Eugeniano Brito; PEREIRA, Ana Carolina Costa. Uma primeira descrição da Obra: Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgula ... de 1617. **Boletim cearense de educação e história da matemática**, v. 5, n. 14, p. 154-166, 2018.

MARTINS, Manoel Marino. **Logarítmos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. A arte do Método da Gelosia. **Correio dos açores**, Ensino Regional. p. 14-14, 2015.

MORENO, Heliete Martins Castilho. **As operações aritméticas fundamentais**. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2021.

NAPIER, John. **Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgulas Libri Duo**: cum appendice de expeditissimo Multiplicationes promptuario, quibus accessit e arithmeticea localis liber nus. Edinburgh: Andrew Hart, 1617.

NAPIER, John. **Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgulas Libri Duo**: cum appendice de expeditissimo Multiplicationes promptuario, quibus accessit e arithmeticea localis liber nus. Edinburgh: Andrew Hart, 1617. Tradução: Eugeniano Brito Martins. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Fortaleza, 2019.

NETO, Júlio Henrique da Cunha. **Diálogos com a Matemática**. Brasília, DF: Editora Ensinart, 2019. (Coleção Diálogos com a Matemática Ensino Fundamental Anos Finais: 7º ano; Livro do Professor).

OBMEP. Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. **Provas e Soluções**. 2023. Disponível em: <https://www.obmep.org.br/provas.htm>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PÉREZ-PRADOS, Antonio. Ábacos de Napier (ossos de Napier). **Calculating Instruments**. Disponível em: <https://www.calculatinginstruments.com/1-%C3%A1bacos-de-napier-napier-s-bones/>. Acesso em: 14 out. 2023.

POMBO, Taciana Rodrigues; LIMA, Claudiney Nunes de. A concepção da Matemática através da história. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 39, 26 out. 2021.

RABDOLOGIA. **Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Organizador: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

RODRIGUES, Maria da Anunciação. **O livro da matemática**. Editor consultor Karl Warsi; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

SILVA, Suêlane Santos de Lima. **Trabalhando a multiplicação com o uso das Barras de Napier**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto-PB, 2017.

TEXTO II

DO ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: dificuldades e reflexões

Fábio Valter Batista
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus

Cacoal, RO, 15 de março de 2024.

Caros leitores, o processo de ensino-aprendizagem perpassa por questões que podem interferir na prática. Neste sentido, o processo de investigação fundamentou-se a partir das pesquisas nas plataformas do *Google Acadêmico*, *Scielo* e textos bibliográficos como artigos e TCCs que pormenorizou o presente estudo. Assim, analisar o caráter interno e externo desses processos na aprendizagem podem apontar questões psíquicas, bem como metodológicas na aplicabilidade do ensino da matemática em sala de aula e na vida cotidiana. Isto posto, é válido pesquisar pressupostos que possam não apenas fundamentar a melhoria no percurso do ensino, mas também de que maneira as dificuldades podem ser sanadas no contexto escolar.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DO ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: dificuldades e reflexões

*Fábio Valter Batista
Jorge da Silva Werneck
Sérgio Nunes de Jesus*

DOI: 10.24824/978652516549.3.163-174

Base introdutória...

A matemática pode ser considerada uma das ciências mais antigas que acompanha a evolução da sociedade e, dada a sua utilização no cotidiano, foi inserida enquanto disciplina básica no momento da constituição de um dado sistema: seja de ensino ou de aprendizagem.

A matemática é um instrumento de conhecimento e domínio sobre o mundo e natureza, cujo processo de ensino e aprendizagem geram constantes debates e propostas de mudanças com vistas à sua melhoria. O processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina implica diretamente numa relação bilateral, isto é, exige tanto daquele que ensina como daquele que aprende demandando, assim, o aprimoramento constante das partes envolvidas.

Nesse caminho, existem constatações quanto a dificuldade na aprendizagem da matemática, tais como a não compreensão do conteúdo trabalhado em sala, e eventuais distúrbios e aprendizagem; dificuldades essas decorrentes de diversos fatores, como sociais, econômicos e de ordem neurológica; nesse ínterim, as abordagens visam, por meio da pesquisa bibliográfica e revisão teórica, pormenorizar a questão – bem como apontar quais as principais dificuldades em sua literatura, na aprendizagem da matemática.

Para tanto, a abordagem adotada é qualitativa, onde os dados coletados possuem análise não numérica e sim por meio da observância do fenômeno em questão; ora pois, classifica-se como uma pesquisa de natureza básica cujo método é o dedutivo e com objetivo descritivo.

A coleta de dados deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, com a busca de materiais em base de dados virtuais coletando, assim, artigos científicos que versam sobre o tema.

A investigação deu-se por meio da plataforma *Google Acadêmico* e *Scielo*, com recorte temporal de 5 (cinco) anos, isto é, coletou-se materiais publicados entre 2019 e 2023; filtrou-se por meio do idioma, recolhendo apenas materiais publicados em português, com o emprego dos seguintes descritores: dificuldades na aprendizagem; aprendizagem da matemática; problemas de aprendizagem; ensino da matemática; fracasso escolar; ensino fundamental.

Com base na pesquisa, selecionou-se 9 (nove) artigos que mais se encaixavam na temática abordada. A seleção foi feita por meio da compatibilização do título com os descritores; com a leitura dos resumos; e por fim, com a leitura completa dos materiais para apontar o objeto de maneira quantitativa e viável para a pesquisa.

Do fundamento teórico – dificuldades educacionais

No processo de ensino e aprendizagem encontram-se fatores que fomentam a concretização do nosso objeto de estudos, de outro lado, fatores que impedem que haja o sucesso do/no percurso educacional.

Dessa feita, ao considerar os atores envolvidos nesse caminhar, quais sejam o professor e o aluno, os fatores limitadores e/ou dificultosos podem estar associados tanto no ato de transmitir a informação (ensinar) por parte do professor, como no ato de receber (processar) a informação transmitida, nesse caso, por parte do aluno.

Para compreender o problema é importante captar o que é a dificuldade. A dificuldade, como um todo, pode ser compreendida como a “qualidade ou caráter do que é difícil; o que é difícil de entender; obstáculo; coisa ou elemento complicado”, segundo (Houaiss; Villar, 2009, p. 684).

Isto posto, é possível observar que, essas observações são comuns por parte dos alunos, uma vez que, classificam a matemática como ‘difícil de entender’ ou ‘complicada’ (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2006).

Logo, é válido destacar que, nem sempre aquilo que se aponta como dificuldade é, de fato, decorrente de um fator relevante e / ou concreto – podendo ser, algumas vezes, um ruído na comunicação que se estabelece entre professor e aluno no curso do processo educacional.

É nesse sentido que Smith e Strick (2012, p. 55) explicam que:

São classificadas como dificuldades, as alterações ou deteriorações relevantes dos rendimentos escolares ou da vida cotidiana ou, ainda, dos processos implicados na linguagem e nos rendimentos acadêmicos. Nos processos de ensino e de aprendizagem, a palavra dificuldade nos remete a pensar em algo que cria um entrave nesses processos, mesmo significando termo penoso, desagradável, necessariamente não precisa ser encarada assim.

Destarte, é salutar compreender que, a dificuldade se instala na trajetória do indivíduo em relação a um objetivo, momento em que se encontra diante de um obstáculo que impeça o caminhar, e isto pode ter caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional, onde não se consegue transpor obstáculo, seja por fatores internos ou externos (tal como não possuir ferramentas para isto) (Leal; Nogueira, 2012).

É perceptível que a dificuldade contrasta com a facilidade, e decorre diretamente da habilidade e/ou domínio de técnicas que tornem determinada atividade de fácil realização; assim, a dificuldade se relaciona com aquilo que não há domínio em executar. Nesse sentido, ao vencer determinado obstáculo, elimina-se ou minimiza-se a

dificuldade envolvendo, pois, a superação do indivíduo diante da questão (Houaiss; Villar, 2009).

Questões fundamentais à disciplina

Ao compreender que a dificuldade figura como uma espécie de obstáculo que limita o alcance de um determinado objetivo, passar-se-á a discorrer, pontualmente, sobre a dificuldade na aprendizagem da matemática. Isto porque, o ensino da matemática é cercado de mitos de que seja uma disciplina de grande dificuldade, e isto se baseia na concepção de que a matemática exige abstração e raciocínio lógico, o que pode ser desafiador para os ‘sujeitos das ações no interior da escola’ e, portanto, antes mesmo de iniciar os estudos já estão municiadas desse pré-conceito.

Em que pese a dificuldade de aprendizagem seja uma temática frequentemente abordada na seara da educação, assim como seja vista como um fenômeno a ser enfrentado, esta questão ainda não compreendida em sua essência, como mencionam Smith e Strick (2012, p. 15), sobre a eventual resistência até mesmo por parte dos profissionais do ensino:

As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão. Para começo de conversa, o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico.

Observa-se, da fala de Smith e Strick (2012), o caráter multifatorial que dão ensejo à dificuldade de aprendizagem. Isto implica na necessidade de contemplar o fenômeno sobre diversos pontos de vista, atentando-se para o fato de que não há uma única causa, e sim, uma variedade de contextos que devem ser considerados para o enfrentamento da questão.

É nesse cenário escolar, onde o aluno pode atingir o patamar esperado (aprendendo e desenvolvendo o que foi ensinado) ou não atingir a expectativa (não conseguindo assimilar os aspectos de abstração e raciocínio lógico decorrentes da matemática) é que, não raras as vezes, quando não atende ao esperado, o aluno recebe o rótulo de ‘incapaz’ ou ‘desinteressado’.

Isto posto, o educador precisa estar atento aos diversos fatores que conduzem o aluno a tal situação, isto porque “as dificuldades de aprendizagem podem ser fruto de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam detectadas a fim de auxiliar no desenvolvimento do processo educativo” [...] (Selbach, 2010, p. 38).

O contexto de vida do aluno deve ser observado, pois a pessoa é influenciada pelo meio e condições em que vive, se o aluno é um sujeito que sofre algum tipo de violência ou negligência, por exemplo, há de se pensar que haverá problemas em manter a concentração na sala de aula; nesse mesmo sentido, os fatores orgânicos

influenciam a aprendizagem, e tais fatores devem ser observados pelo educador para que possa intervir e efetivar o processo ao menos com a perspicácia ao êxito.

Especificamente no que tange à matemática, têm-se que a disciplina é fundamental para a vida e convivência humana, isto porque a sociedade atual envolve a compreensão mínima em todos os setores, desde a simples percepção de dimensões até os valores praticados no comércio.

Cruz (2009) comenta que a matemática é intimamente ligada às relações humanas e, por isso, é imprescindível que, ao ensinar a matemática, o aluno precisa estar plenamente envolvido; caso tal envolvimento não aconteça, há a tendência para entender que a matemática ‘não é para todos’, passando-se por cima das dificuldades e atribuir rótulos impregnados socialmente no ambiente escolar e fora dele.

Assim, Selbach (2010, p. 40) entende que a dificuldade dos alunos acaba por ser mal analisada, [...] “levando os professores a assumirem uma abordagem relativamente superficial e engessada, contando com muitas regras e pouca aplicabilidade prática e efetiva do raciocínio matemático”.

Os entremeios das discussões

Como abordado anteriormente – aqui apontamos não apenas a escolha do material, mas também de que maneira a sua efetivação na pesquisa foi fundamental para as abordagens do tema proposto. Sendo assim, vejamos abaixo o **quadro 1** que demonstra a seleção e o bojo conteudista da discussão:

Quadro 1 – Seleção dos conteúdos

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)	PRINCIPAL (PRINCIPAIS) DIFICULDADE (S)
2019	Fatores didáticos que interferem direto ou indireto no ensino aprendizagem da matemática do Ensino fundamental.	COUTINHO, Raimundo Nonato; DAMASCENO, Ana Christina de Sousa; DAMASCENO, Christiana de Sousa.	Dificuldades estruturais, de melhoria no ensino, ou mesmo os problemas sociais que diretamente interferem na aprendizagem; problemas de ordem física e psicológica.
2019	O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.	EMMEL, Rúbia; COSTA, Paola de.	Dificuldades cognitivas relacionadas com distúrbios neurológicos; metodologia do professor; vivências anteriores (familiares).
2019	Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões.	MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes.	Falta de motivação dos alunos para aprender; desinteresse pela maioria dos conteúdos ministrados; a ineficácia de estratégias metodológicas tradicionalistas para a abordagem de conteúdos; e dificuldades em associar conteúdos matemáticos aos estudos de outras disciplinas e às necessidades do cotidiano.

continua...

continuação

2020	Dificuldades de aprendizagem em matemática: percepções de professores do ensino médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.	KUHN, Malcus Cassiano.	Fatores intra e extraescolares, tais como: falta de interesse dos estudantes para aprender; falta de conhecimentos básicos de conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental e metodologia de ensino.
2020	A matemática na educação infantil: um olhar educacional sob a ótica da criatividade.	PONTES, Edel Alexandre Silva.	Fatores sociais e metodológicos.
2020	A matemática e o desinteresse dos alunos na escola atual.	SILVA, Carlos Bruno Cândido da; CUNHA, Roseana Cavalcanti da.	Aponta a dificuldade na aplicação dos conteúdos na vida prática, o que pode decorrer das estratégias metodológicas.
2021	Uma proposta de atividades para minimizar as dificuldades na aprendizagem de álgebra.	ESTEVÃO, Eduardo José de Oliveira; GONÇALVES, Tânia Maria Nunes.	Dificuldades na interpretação das informações (raciocínio lógico), aplicabilidade do que está sendo ensinado, leitura dos problemas.
2021	A Proposição e Resolução de Problemas na aprendizagem de Matemática: possibilidades para o Ensino Superior.	GIESELER, Leonardo Cristiano; SCHNEIDER, Bruno; POSSAMAI, Janaina Poffo; ALLEVATO, Norma Suely Gomes.	Proposição de problemas pelos estudantes, associada à dificuldade em sua resolução.
2021	Dificuldades de aprendizagem: uma revisão da literatura sobre disgrafia e discalculia.	SOBREIRA, André Alves <i>et al.</i>	Dificuldades de aprender a ler e efetuar alguns processos matemáticos.

Fonte: O autor, 2023.

A partir disto, foi possível extrair, dos materiais coletados, quais são as principais dificuldades para a concretização do processo de ensino e aprendizagem da matemática, baseando-se na ideia de que existe um mito ao redor do ensino desta disciplina.

Da perspectiva dos autores destaca-se que para Coutinho, Damasceno e Damasceno (2019) os fatores sociais interferem fortemente no processo de aprendizagem dos alunos, mas não descartam elementos como a falta de interesse e/ou motivação, que podem ser tidos como reflexo dos problemas de ordem social; e problemas relacionados às situações físicas e psicológicas.

Os elementos destacados, afetam o sujeito em sentido amplo, isto é, o ambiente onde ele está inserido pode fundamentar o desinteresse do aluno, uma vez que este pode não se concentrar na atividade do cotidiano escolar por ter em mente questões decorrentes de seu ambiente.

No mesmo sentido, Estevão e Gonçalves (2021), complementam que os problemas de ordem física e psicológica afetam a aprendizagem, indicando fatores como: problemas visuais, problemas de memória e atenção, deficiência de linguagem e problemas de leitura (com dificuldades para compreender conceitos).

Importante destacar que existem distúrbios de aprendizagem que impulsionam a necessidade de adaptação de materiais para que o objetivo do processo de ensino seja atingido, é dizer que há alunos que possuem maior necessidade de aparato para que se alcance o objetivo de aprender.

A falta de interesse pela disciplina é apontada por Kuhn (2020) e este desinteresse pode ser associado à dificuldade de correlação e/ou aplicabilidade prática da matemática na vida cotidiana, como indicam Masola e Allevato (2019), Silva e Cunha (2020), Estevão e Gonçalves (2021) e Gieseler *et al.* (2021).

A aprendizagem precisa ter significado para o aluno, isto é, o conteúdo acadêmico necessita de que haja a sua associação com a vivência do aluno, para que isto possibilite a compreensão do conteúdo no contexto de vida. Isso permite que o aluno visualize o conteúdo de forma prática, facilitando a compreensão.

Para Silva e Cunha (2020, p. 44) “a matemática como para muitos é considerada uma matéria difícil, em alguns casos, os professores incentivam a dificuldade, tornando-o excitante e menos difícil de ser compreendido”.

No mesmo sentido, Sobreira *et al.* (2021) contextualiza que o flagrante desinteresse decorre principalmente da falta de metodologia adequada empregada pelo professor da matéria. Ao passo que Estevão e Gonçalves (2021) entendem que as dificuldades estão relacionadas ao como o indivíduo processa a informação.

É dizer que a linguagem adotada pelo professor, pode pautar-se em formato acessível aos alunos. Abordando o conteúdo de maneira leve e associativa, estimulando a criatividade e raciocínio do aluno, se proporciona a melhor compreensão e assimilação do assunto.

É no viés adotado por Estevão e Gonçalves (2021) que Gieseler *et al.* (2021, p. 5) explicam que a forma como há a proposição do assunto em sala de aula deve considerar o nível de dificuldade “no sentido de serem problemas fáceis ou difíceis para os próprios estudantes resolverem, respeitando o conhecimento prévio que eles trazem para a aula”.

Importa destacar, pois, que o conhecimento prévio do aluno é elemento fundamental para a atribuição de significado para aquilo que é ensinado, possibilitando a compreensão e desenvolvimento de raciocínios, isto porque, como explica Kuhn (2019, p. 8) “[a] aprendizagem significativa obriga o estudante a observar, perguntar, formular hipóteses, relacionar conhecimentos novos com aqueles que possui e tirar conclusões lógicas a partir dos dados obtidos”.

Com base na aprendizagem que seja carregada de sentido para o aluno, a elaboração de raciocínios articulados e associados à vida diária, conduz às conclusões esperadas dentro do ensino de cada temática da área da matemática. É por isso que ao professor, é importante que se atente às realidades e que tenha a habilidade de adaptar os conteúdos.

É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, não só para transmitir um conteúdo, mas também para perceber a dificuldade e fomentar a atribuição de significado (Pontes, 2020).

Para Coutinho, Damasceno e Damasceno (2019, p. 162) na aprendizagem da matemática “o professor é sempre uma referência primordial na construção do conhecimento do aluno, em muitos casos, o aluno se espelha em sua habilidade de ensinar, nas tomadas de decisões e no domínio dos conteúdos”. Tão logo, o desempenho do aluno tem relação direta com “a metodologia do professor nas aulas, que pode

influenciar positivamente ou negativamente a aprendizagem de seus alunos” (Emmel; Costa, 2019, p. 100).

Sobre a perspectiva metodológica, Silva e Cunha (2020, p. 44) aduzem que “um dos desinteresses pela matemática está na formação dos professores que tem como base os pressupostos do ensino tradicional”. É, pois, a ausência de interatividade e / ou aplicabilidade prática do conteúdo, que os alunos tendem a não demonstrarem interesse ou perderem o interesse na matemática. Com uma disposição mais dinâmica e interativa é possível levar o aluno “a sanar as dificuldades que surgirem no decorrer da aprendizagem, gerando maior interesse pela disciplina” (Masola; Allevato, 2019, p. 53).

Outro elemento que merece destaque, é o contexto social onde os alunos estão inseridos, haja vista que as dificuldades de ordem social podem justificar o desinteresse dos alunos pelo estudo; e isso pode se estender ao contexto escolar como um todo, e não se restringindo apenas à matemática (Coutinho; Damasceno; Damasceno, 2019).

Para Kuhn (2020, p. 10) os problemas de aprendizagem da matemática apoiam-se em processos cognitivos internos e fatores de execução externos, explicando isto apoiando-se em “dificuldades nas habilidades pré-requeridas, na escassez ou ausência de instrução, na incorreta apresentação de estímulos, no reforço inadequado ou insuficiente e nas escassas oportunidades para a prática”.

Desta feita, é possível compreender as intersecções de fatores que refletem diretamente no processo de aprendizagem do aluno no que tange à matemática, tão logo, é importante considerar o aspecto global do aluno para que haja as intervenções e adoção de estratégias adequadas.

Com base no que fora proposto nesta pesquisa, foi possível observar a diversidade de fatores que influenciam negativamente no ensino da matemática. Isto porque, não foi possível identificar apenas um fator, mas sim um conjunto de fatores que acabam convergindo na abordagem metodológica empregada pelo professor.

Considerações

A prática educacional é um processo complexo que deve considerar diversos fatores limitantes ou impeditivos para o alcance dos objetivos de ensino. A dinâmica do ensino é um elemento que deve ser observado no tocante ao ensino da matemática, haja vista a necessidade de aplicabilidade do conteúdo trabalhado em sala de aula e sua correlação com o contexto cotidiano do aluno.

As principais dificuldades identificadas pelos autores que foram utilizados nesta pesquisa, conduzem à compreensão de que é preciso o olhar multifacetado para considerar os elementos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Tais elementos perpassam desde a forma como o conteúdo é trabalhado, indo até ao contexto social em que o aluno está inserido. Isso reflete a necessidade do olhar apurado do professor para a identificação de condições de ensino, sendo necessário, por vezes, a adoção de estratégias que possam atingir o aluno despertando o seu interesse pelo ensino desta disciplina.

Considera-se, pois, nesse sentido que, os aspectos relevantes para o ensino da matemática envolvem questões de caráter pessoal, social e educacional.

A desestruturação social, por sua vez, pode conduzir o aluno ao desinteresse pelo ensino e, de outra ponta, a forma como dá-se o ensino (em questões metodológicas) influenciam fortemente na fixação de atenção ao conteúdo trabalhado assim como ao processamento das informações.

A metodologia adotada pelo professor, deve pautar-se na construção da abstração e raciocínio lógico do aluno. Por isso, entende-se que, dentre outros elementos, a metodologia de ensino empregada pelo professor é um dos principais pontos a serem ajustados para que o aluno possa desmistificar o ensino da matemática e, assim, conseguir atingir a compreensão do que é ministrado em aula. Logo, importa destacar, ainda, que as pesquisas quanto ao fracasso escolar e a dificuldade no aprendizado da matemática, devem ser capazes de motivar outros estudos aprofundados, haja vista a multiplicidade de fatores intervenientes que estão envolvidos na histórica incompreensão do conteúdo matemático.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Raimundo Nonato; DAMASCENO, Ana Christina de Sousa; DAMASCENO, Christiana de Sousa. Fatores didáticos que interferem direto ou indireto no ensino aprendizagem da matemática do Ensino fundamental. **Psicologia & saberes** – Dossiê Temático, v. 8, n. 10, 2019. ISSN 2316-1124.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Lisboa: LIDEL, 2009.

EMMEL, Rúbia; COSTA, Paola de. O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **REMAT**, Bento Gonçalves, RS, Brasil, v. 5, n. 2, p. 96-107, jul. 2019.

ESTEVÃO, Eduardo José de Oliveira; GONÇALVES, Tânia Maria Nunes. Uma proposta de atividades para minimizar as dificuldades na aprendizagem de álgebra. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 10849-10863, jan. 2021.

GIESELER, Leonardo Cristiano; SCHNEIDER, Bruno; POSSAMAI, Janaína Poffo; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. A Proposição e Resolução de Problemas na aprendizagem de Matemática: possibilidades para o Ensino Superior. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, RS, v. 7, n. especial, p. e4004, 21 dez. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KUHN, Malcus Cassiano. Dificuldades de aprendizagem em matemática: percepções de professores do ensino médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. **Perspectivas da educação matemática** – INMA/UFMS, v. 13, n. 32, 2020.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação matemática debate**, Montes Claros, Brasil, v. 3, n. 7, p. 52-67, jan./abr. 2019.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A matemática na educação infantil: um olhar educacional sob a ótica da criatividade. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 5, n. 2, p. 1166-1176, abr./jun. 2020.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Carlos Bruno Cândido da; CUNHA, Roseana Cavalcanti da. A matemática e o desinteresse dos alunos na escola atual. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2020.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z**: guia completo para educadores e pais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOBREIRA, André Alves *et al.* Dificuldades de aprendizagem: uma revisão da literatura sobre disgrafia e discalculia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e15510212564, 2021.

TEXTO III

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas pedagógicas e sua contribuição para os múltiplos desenvolvimentos da criança

*Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Raimunda Rosilda Sales Dias*

*Parnaíba, PI, 25 de abril de 2024.
(Páscoa do Senhor)*

Caros leitores, o objetivo deste trabalho foi analisar as contribuições das práticas pedagógicas para os múltiplos desenvolvimentos das crianças com deficiência na Educação Infantil, analisando, assim o papel do pedagogo e o cotidiano de suas práticas educativas. E, para melhor nos orientarmos baseamo-nos nas ideias de Kramer (1993), Vygotsky (2009), Wallon (2007) e leis como a Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que garantem a oficialidade e a importância da Educação Infantil, para o crescimento integral da criança. A metodologia se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica para um melhor suporte e aquisição de conhecimentos. Concluímos que o desenvolvimento da criança deve ser repleto de significados, que vão dando sentido à sua visão de mundo e para isso, os educadores precisam trabalhar em cima de práticas contextualizadas, independente de suas dificuldades, permitindo um cotidiano permeado de saberes. Sabendo que o conhecimento da criança é construído a partir do centro de interesse delas, de suas interações com o mundo.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas pedagógicas e sua contribuição para os múltiplos desenvolvimentos da criança

*Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Raimunda Rosilda Sales Dias*
DOI: 10.24824/978652516549.3.175-190

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Para início de conversa...

O trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil principalmente para com as crianças que apresentam qualquer tipo de necessidade especial, percebendo, através das mesmas, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas, e como contribuem para os múltiplos desenvolvimentos, pois sabemos que é um processo gradativo e árduo.

Sem dúvida, o ponto de partida desta pesquisa está no cotidiano da educação infantil, onde se pode compreender o que as crianças vivenciam e aprendem, durante algumas horas do dia, como são elaboradas e aplicadas as práticas pedagógicas e como o pedagogo, ou seja, o professor de Educação Infantil deve desempenhar seu papel buscando realizar a prática da verdadeira inclusão, já que a escola deve ser um ambiente acolhedor para todas as crianças.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2011, p. 17).

Então, compreendemos que os saberes docentes, são fundamentais para que possamos obter uma prática pedagógica que venha contribuir para o crescimento cognitivo dos alunos, sendo assim é fundamental que se compreenda o que são essas práticas, e como o processo de cuidar e educar estão envolvidos em todas as ações, logo, estão interligados, e juntos contribuem para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos. Para Kramer:

As atividades e situações propostas têm, portanto, o objetivo último de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), eixos básicos da função pedagógica da pré-escola (1993, p. 21).

Nesse aspecto, a escola da atualidade busca contribuir para a formação do educando, através do incentivo, da motivação, ou seja, a escola não está centrada apenas em transmitir determinados conteúdos, mas sim, de que modo será transmitir esse ensino, não esquecendo de espertar a afetividade da relação professor aluno. Daí cabe ao professor adotar técnicas para se trabalhar com êxito na sala de aula, facilitando assim, uma melhor aprendizagem principalmente por partes dos alunos com necessidades especiais.

Desta forma, para compreensão e aprendizagem acerca do tema foi necessário realizarmos estudos bibliográficos e reflexões teóricas acerca do assunto abordado e uma observação não-participante, sendo assim, em nossa fundamentação teórica fizemos uso de algumas ideias apresentadas por seguintes autores: Libâneo (2005 e 1992), Vygotsky (1995), Tardif (2011), Kramer (1993), dentre outros.

Como principais resultados percebemos a valorosa importância da presença do professor como mediador do conhecimento do seu aluno, independente das situações presentes no ambiente escolar. Bem como, concluímos que as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social, físico e ético.

O trabalho pedagógico na educação infantil

O cenário da educação infantil nos remete a várias reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem, logo essa modalidade de ensino está pautada na intrínseca relação entre o cuidar e o educar, devido a vulnerabilidade da criança em determinadas atividades. Trabalhar em creches e pré-escolas requer formação, conhecimento, compromisso, prática e responsabilidade tendo em vista que o público a ser atendido, precisa do máximo de dedicação profissional.

A educação na infância é um processo complexo, mas com uma especificidade centrada no desenvolvimento integral da criança. O primeiro contato da criança com o ambiente escolar é muitas vezes confuso para ela, por ser um espaço que ainda não faz parte da sua rotina de vida, no início a criança fica insegura, chora, grita, ou simplesmente fica retraída, porém aos poucos essa situação vai se modificando, pois se trata de um processo de adaptação, pois quanto mais o educador se aproxima dessa criança, mais segura lhe é transmitido.

Quando finalmente o aluno percebe o ambiente escolar como parte de sua rotina, maior seu desempenho nas atividades escolares, ele passa a gostar do ambiente e dos sujeitos que dele fazem parte, começa a criar amizades, vivenciando experiências significativas na construção de seu conhecimento. Para um conhecimento mais amplo

tivemos a oportunidade de vivenciar o momento da aula em uma instituição pública de educação infantil.

Durante as observações na turma de infantil IV foi possível perceber o comportamento das crianças em relação ao espaço, aos materiais, aos colegas e a professora, pois na educação a sala passa a ser para todas as crianças homogênea, não havendo o preconceito ou a distinção entre os mesmos. Para Fazolo *et al.*: “O espaço de educação infantil é tomado de forma especial na sua função social, integradora da vida da criança em relação a ela mesma e à comunidade que participa” [...] (1997, p. 129). Observamos que as crianças quando bem estimuladas e com um espaço favoravelmente adequado, maior a capacidade de um desenvolvimento integral.

Nesse sentido, podemos fazer um breve relato do que analisamos em uma pré-escola durante as observações. Identificamos que as crianças eram bastante ativas nas atividades, sabiam exatamente o que tinham que fazer na chegada, durante a roda de conversa, no momento da recreação e no retorno a sala, percebeu-se que a professora tinha e seguia uma rotina que era compartilhada com as crianças, dando a elas mais autonomia, vale ressaltar que as crianças que apresentavam necessidade especiais participavam de forma inquieta do momento de cada atividade trabalhada, e a estratégias das professoras foi adaptar essas atividades para que todos pudessem participar com maior concentração, obtendo um resultado positivo da rotina.

A educação infantil deve ser compreendida como um espaço lúdico de interação e aprendizagem, onde a criança passa a construir sua personalidade a partir do outro, adquirindo conhecimento de si e do mundo. Sabe-se que nesse período a criança está apta a desenvolver-se enquanto ser social. De acordo com o art. 9º da Resolução nº 5 do 12/2009 a educação infantil deve [...] “incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza” (p. 4). Contudo, o contexto da educação infantil deve privilegiar a criança em seus aspectos gerais e específicos, possibilitando o desenvolvimento integral da mesma, através das mais diversas atividades.

O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos.

O professor da educação infantil deve propor atividades que valorize o lúdico, ou seja, deve trabalhar as brincadeiras com uma intenção pedagógica. O aprendizado nessa fase surge a partir do centro de interesse das crianças, como a brincadeira, o brinquedo, histórias, desenhos, música, matérias etc. Concordando com Oliveira (2009, p. 68):

Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. No entanto, o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento.

A autora mostra a relevância do lúdico na aprendizagem da criança e o quanto é importante que os pequenos tenham acesso ao mundo das brincadeiras, do faz de conta, pois o lúdico contribui naturalmente para o desenvolvimento infantil, despertando seus interesses, sua socialização, motricidade, emoção e demais aspectos que são fundamentais na infância.

A criança constrói seu conhecimento por meio de representações simbólicas, por terem quase sempre um referencial bastante significativo no mundo infantil, desse modo, estabelecem determinados signos para assimilar informações e consequentemente formar suas próprias hipóteses. Nessa tentativa de compreender o mundo a criança passa a assumir seu papel quanto ser social, interagindo com si e com o outro e construindo o que chamamos de identidade e autonomia. Segundo Vigotsky (1998, p. 7) [...] “a criança a passa a perceber grupos de sensações relacionadas entre si, depois objetos isolados relacionados entre si e, finalmente, uma situação global”.

Pensar em uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os diferentes fenômenos e para considerarmos todas as possibilidades da vida.

Desse modo o contexto escolar tem um papel fundamental na construção do conhecimento infantil, pois nesse ambiente ela socializa ideia, pensamentos, além de internalizar informações que são essências a sua aprendizagem. Como afirma Vigotsky (2010, p. 59):

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz.

A partir dessa reflexão julgamos necessário o conhecimento no desenvolvimento da criança nessa fase escolar, pois a maneira na qual ela constrói suas hipóteses e assimila saberes depende muito das ações do outro. Todavia a criança passa a se apropriar de mundo real que vai além de seu imaginário.

A forma como as crianças aprendem na educação infantil, difere bastante das demais modalidades de ensino, tendo em vista que a aprendizagem das mesmas está voltada ao lúdico. Na infância o mundo da criança são as brincadeiras, entretanto fica claro que o cotidiano escolar deve propor atividades que promova a ludicidade, contribuindo para o desenvolvimento afetivo, emocional e social. Concordando com Vigotsky (2010): “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (p. 130).

A sala de aula na educação infantil deve ser rica em materiais didáticos e brinquedos. Deve ser um ambiente alegre, colorido, divertido e dinâmico, que promova o bem estar da criança. Nessa concepção é preciso que o professor da educação infantil esteja capacitado a atuar nessa modalidade de ensino, que compreenda as fases de

desenvolvimento da criança, para que possa promover a aprendizagem das mesmas respeitando suas limitações.

O educar na educação infantil pode parecer simples, quando sabemos exatamente como trabalhar com alunos, que recursos utilizar, planejando as atividades, sem esquecer-se de seguir uma rotina. Lembrando que todos esses aspectos devem levar em consideração a diversidade da turma e as especificidades de cada um, do contrário é muito difícil atingir o objetivo desejado nessa fase escolar.

Portanto, acreditamos que a educação infantil não é, e nem deve ser um mero depósito de crianças, ela deve ser um ambiente favorável com profissionais qualificados para atenderem as necessidades gerais e específicas das crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) essa modalidade de ensino, assim como as demais não é menos importante, na verdade ela é à base da educação, e quando uma criança tem a oportunidade de vivenciar todas as experiências necessárias ao seu desenvolvimento na educação infantil, maior a possibilidade de obter sucesso em sua vida escolar.

A educação inclusiva na educação infantil é um aspecto crucial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou situações individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. De maneira que, as instituições de educação infantil devem ser acessíveis a todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica, cultural, linguística, de gênero ou de habilidades. Isso também pode incluir adaptações físicas nas instalações para garantir acessibilidade para crianças com deficiência.

Metodologia

A presente pesquisa foi feita de forma teórica, onde se fez uma análise detalhada do assunto por meio de um estudo de teorias já realizadas por outras pesquisas e estudiosos da temática, bem como uma observação não-participante em uma sala de educação infantil IV. Sendo assim, a pesquisa analisou, de forma detalhada e pormenorizada, o assunto, utilizando tópicos relevantes que pudessem descrever a problemática. Assim, elucidamos com este estudo, a promoção da igualdade de oportunidades, pois uma pesquisa sobre educação inclusiva na educação infantil ajuda a identificar práticas eficazes que promovem a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, origens ou situações individuais.

Análise e Discussões dos Dados

Partindo de uma análise bibliográfica elucidaremos a partir daqui sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos professores e vividas pelos alunos são ações educativas planejadas que ocorrem no cotidiano da sala de aula, através das atividades, consideradas como um fio condutor das práticas educativas. As mesmas baseiam-se em saberes adquiridos na formação docente e na vivência diária, nas creches e pré-escola, pois como afirma Macêdo:

Todos esses saberes são fundamentais na formação dos professores no sentido de contribuírem com desenvolvimento de suas práticas pedagógicas através de um conhecimento elaborado e sistematizado, o que lhes dá maior segurança na realização das atividades pedagógicas (2005, p. 134).

Considera-se também relevante a individualidade de cada professora, pois a prática pedagógica é formada e caracterizada pelas particularidades, ou seja, escolhas individuais, coletivas e políticas de cada educador. Sendo assim, a prática pedagógica, está orientada pelos objetivos, finalidades e conhecimentos traçados durante todo processo educativo, que garantem o cuidar e o educar da criança de 0 a 5 anos em todas as atividades planejadas, logo o educar e o cuidar estão ligados, pois fazem parte integrante da educação infantil. Desta feita, compreende-se que, o cuidar envolve a questão afetiva e o aspecto biológico, ou seja, qualidade na alimentação e com a saúde do corpo. O educar, já faz parte de todas essas ações, e continua a propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens.

As práticas pedagógicas acontecem no cotidiano, através, de atividades que compõem as ações dos professores e que devem ser repletas de sentido para um melhor desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo e psicológico das crianças, baseada sempre em referenciais teóricos estudados durante o planejamento e colocado em prática no cotidiano pedagógico infantil. Grande referencial para muitas educadoras são as teorias de Wallon, Vygotsky e outros. Wallon começou a analisar as crianças de uma forma integral:

Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa (Nova Escola, n. 25, jul. 2009).

Sabemos que a afetividade, são as emoções, preponderantes nos indivíduos. Em determinados momentos a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e outros sentimentos são relevante na relação da criança com o meio. Já o movimento é algo essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento motor da criança, onde a mesma passa a compreender o que está a sua volta através do toque e a se comunicar por expressões corporais. Sendo assim, “O movimento é a linguagem dos pequenos que ainda não falam e continua sendo a maneira de se expressar daqueles que já se comunicam com palavras” (Nova Escola, n. 217, nov. 2008).

A inteligência é um aspecto desenvolvido em todas as atividades praticadas no dia a dia da criança, que devem ser elaboradas a fim de atingir significados no mundo infantil. Já a formação do eu como pessoa, ocorre através dos indivíduos que o cercam, pois a construção do eu na teoria de Wallon depende totalmente do outro. Sendo assim, para desenvolvermos os elementos citados acima, é necessário que as professoras de educação infantil selecionem várias atividades para serem aplicadas no dia-a-dia da sala de aula como: a acolhida, a roda de conversas, brincadeiras, jogos, contação de histórias, aula passeio e outras que venham auxiliar na prática pedagógica.

Ao observarmos o cotidiano de uma das creches da cidade de Parnaíba-PI, percebemos que a professora recebia as crianças com uma acolhida, por meio da música, o que é muito importante, pois, faz parte da sociedade, logo, proporciona aos indivíduos diversos prazeres. A professora utilizava recursos e muita música para receber e introduzir as temáticas de suas aulas, com muita dinamicidade.

A professora também proporcionou as crianças brincadeiras com jogos de montar. Os jogos de encaixe são também bastante significativos, pois, proporcionam movimento ao corpo, raciocínio lógico, percepção das cores, formas, texturas e tudo isso, um aprendizado. Segundo Gallardo, Oliveira e Aravena: “O professor utiliza jogos e brincadeiras com regras criadas e discutidas com as próprias crianças visando à formação de atitudes e valores como: cooperação, responsabilidade, respeito pelas diferenças, trabalho coletivo, auto-avaliação, etc.” (1998, p. 75).

A brincadeira, sabemos que é uma técnica pedagógica para ajudar no desenvolvimento da criança, o que nos faz observar que no ponto de vista de uma criança, tudo a sua volta é uma verdadeira brincadeira, que lhe proporciona diversos sentimentos, sensações e movimentos. No Parecer CNE/CEB nº: 20/2009: “as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza”.

A percepção da criança na sala de aula refere-se também ao desenvolvimento da linguagem, no entanto a roda de conversa surge como uma atividade de ampliação do cognitivo, pois, leva a criança a explorar seu raciocínio, identificar personagens apresentados nas contações de histórias, temas trabalhados em sala de aula e nas conversas livres, trazidas ou não pela criança. Sendo assim, partindo de uma roda de conversa a docente começou a relembrar com a ajuda das crianças os tipos de moradias, tema trabalhado durante aulas passadas, e pudemos perceber a desenvoltura das crianças ao narrarem os tipos de casa que lembravam, e também ao identificar na lousa as imagens das moradias estudadas, ou seja, alguns conseguiram identificar as casas feitas de palha, madeira e tijolos.

Observamos que o tema proposto teve bastante aceitação e uma grande compreensão por parte dos alunos devido à contação de histórias feita pela professora em sala de aula, para uma melhor contextualização do assunto.

A história trabalhada foi: “Os Três porquinhos”, onde percebemos a alegria da criança ao relembrar e também ao recontar a história. As ações das crianças afirmaram o quanto elas aprenderam com essa prática pedagógica. A contação de história na educação infantil tem um papel fundamental e indispensável, por permite que a criança se aproprie de um conhecimento exterior a ela, promovendo a fantasia, a emoção, imaginação, curiosidade. Nessa atividade, o professor é a peça chave para que esse momento seja totalmente satisfatório e prazeroso para a criança. Ao ouvir história a criança cria expectativas, contribuindo significativamente para a aprendizagem da mesma. Concordando com Carvalho (2009, p. 88): “Mesmo que, eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar”.

Nessa concepção é fundamental que a professora desenvolva essa arte de contar história, para conseqüentemente promover essa prática em sala de aula. Portanto, a contação de história deve fazer parte da rotina escolar na educação infantil, por ser um método bastante eficiente e prazeroso na aprendizagem das crianças. Percebemos, também a independência de alguns alunos na hora de ir ao banheiro, pois pediam e já saíam, mas a professora estava atenta nas ações de cada um, tanto que uma das crianças não lavou as mãos e ao chegar à sala a professora perguntou: Ana¹ você lavou as mãos e a menina respondeu balançando a cabeça que não, então a professora juntamente com a aluna voltou ao banheiro para orientar na lavagem das mãos. Esta ação foi muito significativa, pois percebemos o cuidar e o educar trabalhado pela professora.

O interessante é que as crianças se relacionavam muito e nos momentos possibilitados pelas brincadeiras, dividiam os brinquedos sem resistência. Não podemos deixar de citar Vygotsky, que contribui com seu pensamento sociointeracionista, afirmando que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem, escreveu o psicólogo” (Nova Escola, n. 25, jul. 2009). Ou seja, no ponto de vista pedagógico, entendemos que a criança precisa está em constante interação com o outro e a comunidade, pois é, nas observações, nas trocas de ideias, no contato, que há um desenvolvimento múltiplo nas crianças.

A interação é algo exigido por lei, nas creches e pré-escolas, por ser um dos eixos que norteiam as práticas pedagógicas, proposto na Resolução nº 5 de 17/12/2009 no Art. 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”; dessa forma, as interações e a brincadeira são dois elementos fundamentais que devem ser eixos norteadores das práticas pedagógicas na proposta curricular da Educação Infantil.

As interações entre as crianças e entre crianças e adultos desempenham um papel crucial no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e linguístico das crianças. Ao interagir com os outros, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver conflitos, a compartilhar ideias e a desenvolver habilidades sociais importantes para a vida em sociedade. Os educadores na Educação Infantil devem criar um ambiente propício para promover interações significativas, respeitosas e colaborativas, tanto em situações estruturadas quanto em momentos de livre exploração.

A brincadeira é a principal atividade de aprendizagem na Educação Infantil, pois permite que as crianças explorem, experimentem, descubram e construam significados sobre o mundo ao seu redor de maneira lúdica e prazerosa. Através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais, além de exercitarem a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas. Os educadores devem valorizar e incentivar a brincadeira livre, proporcionando materiais e espaços adequados para que as crianças possam explorar e se expressar livremente.

Ao integrar as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil, os educadores estão promovendo um ambiente de aprendizado rico, estimulante e centrado na criança, que respeita e valoriza suas necessidades, interesses e capacidades individuais. Essa abordagem holística contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo e participação ativa na sociedade.

Outro aspecto relevante na educação infantil é o momento da recreação, por ter uma função pedagógica completamente diferente da sala de aula, embora ambas tenham praticas intrinsecamente ligadas. Contudo a recreação deve ser um espaço de pleno desenvolvimento para criança, sendo o professor o mediador de atividades que privilegie a interação, o movimento e a socialização.

Existem outras práticas pedagógicas, que não conseguimos observar em nossas observações de campo, mas sabemos que existem e que fazem parte do cotidiano da educação infantil como: dança, teatro, cinema, aula passeio e outros que devem existir devido a sua contribuição na aprendizagem das crianças.

O papel do pedagogo na educação infantil

O conceito de educação é bastante amplo na sociedade, pois ela acontece de diversas formas atendendo as especificidades de cada espaço, segundo a sua necessidade, porque o principal aspecto é a aprendizagem, como é adquirida e seu significado para as pessoas que fazem parte desse processo. Libâneo: “[...] A educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (2005, p. 162).

A educação permeia todos os espaços e integra todos os indivíduos com os mais distintos aspectos culturais levando-os a conhecerem múltiplos espaços, segundo a expectativa do seu povo. Portanto, partimos do princípio de que a educação é o caminho que possui um caráter transformador que oferece a grande parte dos indivíduos o poder de transformar sua realidade. No entanto o professor contribui para tal prática, logo educar é uma atividade ampla, além de oferecer uma complexidade na sua atuação profissional, pois, educador desempenha um papel imprescindível para formação social, intelectual, afetiva, motora e cognitiva do aluno.

Desta forma existem leis que foram criadas para a orientação desses profissionais da Educação Infantil, como a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mostrando-nos como deve ser o processo educativo nessa fase tão importante que servirá para uma formação posterior mais eficiente.

Dentre os artigos contidos nessa resolução, destacamos o artigo 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (2009, p. 4).

Então, durante sua prática em sala de aula, o professor tem uma função crucial na formação social dos indivíduos, desde a Educação Infantil, pois ela, é a base da educação, logo, as crianças vão apropriando-se do “eu” e do “outro”, além de desenvolver a socialização através das suas experiências cotidianas, nas quais esses

sujeitos passam a interagir uns com os outros. Desse modo, o professor tem que instigar amplamente o universo infantil explorando todo o ambiente interno e externo com atividades lúdicas, planejadas de acordo com a realidade da turma. As crianças aprendem durante a convivência com os outros, porque elas observam como os adultos desempenham as atividades cotidianas, daí ao observar as ações dos adultos esses indivíduos começam a desenvolver essas atividades por meio da imitação.

Por isso, o docente deve planejar, elaborar e propor tarefas em que esses alunos comecem a interagir como autores de sua história, tendo sua própria autonomia, a grosso modo, essas pessoas conseguem ter um desenvolvimento incomparável ao de uma criança que não tem contato direto com os instrumentos que o cercam e a afetividade é como uma energia necessária para impulsionar o indivíduo para a vida, uma energia psíquica muito importante para o modo como o ser professor irá se relacionar com as pessoas com quem convive e que recebe influências, também, do seu estado de humor.

Posto isto, o pedagogo, ou seja, o professor de educação infantil tem que elaborar e executar um plano que atenda as necessidades individuais e coletivas dos alunos com a finalidade de suprir a singularidade de cada criança, desse modo elas sentiram-se capazes de desenvolver suas habilidades, além de serem valorizados e respeitados de acordo com a dificuldade que cada sujeito apresenta, e trabalhando pela igualdade de todos. Concordando com Vygotsky:

Nesse sentido, a observação e o registro (como por exemplo, através de diários, relatórios, etc.) das características do grupo de crianças (como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, principais dúvidas e dificuldades, interesses, como brincam etc.) pode ser uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar (1995, p. 116).

O professor tem o papel de auxiliar no desenvolvimento da educação das crianças, fazendo com que elas tenham prazer na execução das tarefas, as quais devem está de acordo com a realidade dos discentes, propondo-lhes maior segurança no momento de realizar essas atividades. Portanto, esse educador tem que elaborar propostas que atendam as especificidades de todas as crianças, promovendo tarefas que atendam todos os aspectos como linguagem, coordenação-motora, afetividade, dentre outros.

Mas, o docente não pode deixar de observar e fazer anotações a respeito do comportamento das crianças, quais suas habilidades e o que precisa ser reforçado para suprir as dificuldades que surgem ao longo do processo educativo, para que no decorrer do tempo ele veja como as crianças estão desenvolvendo seus conhecimentos múltiplos.

Cabe ao professor tentar educar e ao mesmo tempo cuidar das crianças, porque na educação infantil exige muita atenção, pois, as crianças além de serem pequenas precisam de cuidados especiais para que consigam aprender a conviver na sociedade, tendo mais facilidade de realizar funções simples como comer sozinha, banhar, andar, pular, correr, saltar, dançar, conversar, e outras ações.

Logo, o docente tem que aplicar atividades que proponham a socialização entre as crianças, pois através da convivência elas conseguem aprender com mais facilidade, porque estão em contato com pessoas da mesma idade e de idades diferentes adquirindo conhecimentos variados com a finalidade de atingir saberes múltiplos.

Um fator também primordial na educação é o trabalho do professor, pois ele tem que respeitar a singularidade dos alunos, além de lhes favorecer um ambiente adequado que esteja de acordo com a realidade de cada aluno, para que esse sintase motivado a uma aprendizagem significativa. Certamente, esses indivíduos terão certa habilidade em desempenhar funções que já fazem parte do seu cotidiano, porque eles possuem um interesse próprio, o que facilita no seu desempenho individual ou coletivo. Para criança, a conversa é muito significativa, por isso o professor deve ter compromisso com sua profissão, propondo atividades como contação ou recontação de histórias, roda de conversa, incentivar trabalhos artísticos, trabalhar os movimentos corporais e expressividade das crianças, diversidade cultural.

Portanto, sabemos que o professor deve ampliar as informações, dos alunos, partindo daquilo que é da sua realidade para posteriormente demonstrar os aspectos globais, pois fica mais fácil para as crianças a compreensão a partir das suas experiências. O educador pode explorar múltiplas áreas sem que a criança perceba, logo as atividades estão intrinsecamente relacionadas e trabalham várias habilidades ao mesmo tempo como concentração, apreensão, diálogo, cultura, linguagem, expressão e motricidade.

É importante ressaltar que o educador não trabalha sozinho, todo o corpo escolar tem sua participação no processo educativo e cada ser humano tem sua efetivação nesse momento de expansão do conhecimento que é mutável e processual e acontece de forma onnilateral, ou seja, atua em todas as dimensões comportamentais que serve para formação cognitiva do indivíduo.

Não podemos esquecer que a família também faz parte desse processo e têm sua devida importância, logo, convive com maior frequência, além disso, os pais são os principais responsáveis pela orientação dos filhos, cabendo à escola apenas o papel de reforçar a importância dos hábitos de higiene e cuidado com o corpo, alimentação, além de explorar o desenvolvimento comportamental e a transmissão dos conteúdos.

Evidentemente, não há uma separação entre o que deve ser ensinado na escola e pela família, porque na verdade ambas se complementam, certamente a escola possibilita ao indivíduo uma socialização mais complexa dando ao mesmo a oportunidade de ser inserido na sociedade e ocupar as mais distintas funções no mercado de trabalho ou até mesmo na sociedade como ser capaz de refletir sobre diversas situações solucionando problemas quando necessário.

Sabemos que por mais dificultoso que seja o trabalho do professor, cabe a ele averiguar a realidade dos alunos, desse modo, o docente deve aproximar as atividades ao contexto social do aluno. Embora, muitas vezes esse profissional não tenha materiais didáticos disponíveis, mas ele pode fazer adaptações usando sua criatividade e ao mesmo tempo levando as crianças a despertarem também sua criatividade.

Em relação à interação professor / aluno não podemos esquecer que ela também afeta na aprendizagem das crianças ou até mesmo dos adultos. Concordamos com Libâneo quando afirma que:

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la (Libâneo, 1992, p. 251).

Portanto, na sala de aula deve haver um diálogo com os alunos sem perder a sua autoridade, pois as relações afetivas interferem no processo educativo, pois, quando há certa amizade ou carinho do educador com as crianças de creches ou pré-escola, sentiram-se valorizadas, o que despertará o interesse na sua aprendizagem porque dessa maneira os discentes ficam estimulados.

Além disso, o docente tem que planejar as atividades, sem deixar que os alunos tentem concluí-las, tornando-se autores de sua própria história, cabendo ao professor a incumbência de orientar as crianças, ou seja, ele é o mediador do conhecimento.

Considerações

Diante da complexidade do ensino na Educação Infantil, defendemos que essa etapa deve acontecer de uma maneira planejada, com profissionais capacitados para atuarem nessa fase imprescindível na vida das crianças de 0 a 5 anos de idade. Para que aconteça de fato uma educação de qualidade é preciso que se tenha um espaço adequado, com instrumentos que auxiliem nas atividades propostas pelos professores, além de contar com uma equipe multifuncional, que atenda às necessidades individuais e coletivas das crianças pequenas.

Em nossa pesquisa buscamos entender como acontece a Educação Infantil em algumas escolas públicas de Parnaíba, no qual, constatamos que muitas creches ou pré-escolas possuem uma estrutura física com um espaço amplo que poderia ser aproveitado para a prática de momentos lúdicos, que promovam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Nessas brincadeiras o educador deve trabalhar a concretização dos seus objetivos, fazendo uso do seu planejamento, as atividades têm que oferecer uma finalidade pedagógica, segundo a realidade da turma, trabalhando com base nas leis que regem a Educação Infantil como a resolução de nº 5/12 de 2009.

O trabalho na educação infantil tem de maneira geral e específica uma contribuição na formação social do indivíduo, o que corresponde à atuação do professor nessa tarefa de ensino aprendizagem. Sob esse ponto de vista, ressaltamos a relevância da valorização da educação na infância, dispondo de recursos didáticos diversificados, professores qualificados, estrutura física adequada e tudo que possa de alguma maneira favorecer a educação integral dos alunos.

Na perspectiva de um educar mais eficiente, cabe aos professores compreender como ocorre a aprendizagem das crianças e o que possibilita o desenvolvimento das mesmas. Isso faz da prática pedagógica um instrumento indispensável, se queremos

que os alunos tenham um bom desempenho dentro e fora da instituição escolar. Atualmente a educação infantil vem tentando cumprir com suas responsabilidades de cuidar e educar.

A educação infantil tem um grande papel a cumprir na formação integral das crianças. Portanto, o contato direto com as instituições de Educação Infantil foi fundamental aos nossos estudos, nos permitindo um conhecimento mais amplo acerca da realidade escolar, além disso, tivemos a oportunidade de observarmos todos os aspectos que perpassam no cotidiano da educação na infância e o quanto as práticas pedagógicas são importantes nesse processo educativo, contribuindo significativamente com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/ CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FAZOLO, Eliane. *et al.* **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez; OLIVEIRA, Amauri Alves Bassoli de; ARAVENA, Cesar Jaime Oliva. **Didática de educação física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

HENRI WALLON: O Educador integral. **Nova escola**: a revista de quem educa. São Paulo, n. 25, ed. especial, jul. 2009.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACÊDO, Maria. **Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI): 1960-1970**. 2005. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Uma perspectiva histórico cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995

TEXTO IV

POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA

Eloésio Paulo dos Reis

Alfenas, MG, 1 de maio de 2024.

Caros leitores, este ensaio objetiva discutir pressupostos para um ensino mais efetivo de literatura na educação básica. Partindo das dificuldades comumente encontradas pelo professor, propõe uma série de atitudes estratégicas com vistas ao aproveitamento máximo do potencial de cada aluno para tornar-se leitor, numa perspectiva de ensino baseada no prazer da leitura.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA

Eloésio Paulo dos Reis

DOI: 10.24824/978652516549.3.191-212

A terra desolada

We are the hollow men [...]

(T. S. Eliot)

Antes das engrenagens implacáveis do mundo moderno, cabalmente postas em marcha nos regimes totalitários nazista e stalinista, a civilização consistia numa progressiva libertação do ser humano em relação às imposições da natureza. Nesse processo, o que conhecemos hoje (ou ainda) como literatura exerceu, na maior parte da história do Ocidente, um papel importante na construção de consensos. O consenso social, materializado num corpo de leis, é pressuposto indispensável da civilização, mas esta, inevitavelmente, sustenta-se sobre constrictões que, em sua maioria, contradizem a os impulsos naturais do indivíduo. Disso resulta que o processo civilizatório tenha, conforme demonstrou Freud (2010), um preço alto em termos de renúncia aos instintos.

Ocorre que a participação do texto literário na construção de consensos tornou-se tão ambígua quanto a condição humana. Em meio à pretendida pureza racional do *dever ser*, emerge a natural discordância do indivíduo que se recusa a amoldar-se à forma de um denominador comum, a do homem médio necessário ao “bom” funcionamento das sociedades. Assim, por exemplo, Sócrates foi condenado por sua insistência em partejar verdades incômodas, mesmo usando para isso a racionalidade que constituiu a primeira sociedade fundada em um consenso inteligente e *quase* purificado de mitologias remontantes à pré-história. O elemento irredutível do humano, incapaz de enquadrar-se perfeitamente em qualquer consenso, é o ingrediente fundamental das grandes obras literárias, ainda que pessoalmente escritores como Machado de Assis e Guimarães Rosa tenham sido exemplos quase perfeitos do sujeito morigerado (Drummond, não, que pulava sua cerquinha. Camões e Fernando Pessoa – para mencionar os outros poetas gigantes de nosso idioma –, tampouco).

Até mesmo a *Bíblia*, conjunto de livros reunidos para compor a primeira matriz do que hoje chamamos ideologia, deixou-se infiltrar por textos subversivos e impermeáveis ao consenso. O melhor é exemplo é o *Eclesiastes*, mas não faltam, sobretudo no Antigo Testamento, manifestações de uma humanidade incômoda e refratária ao denominador comum da moral. O moralismo, como ensina Herrmann (2001), é a manifestação da ideologia no cotidiano.

A literatura, pois, em suas concretizações mais radicais, que infiltram nas brechas do discurso organizado uma percepção da falta de sentido do mundo, veicula a insatisfação de certos indivíduos com a precariedade de todos os consensos. A tradução desse estado de espírito, nos melhores casos, são uma linguagem e uma forma tão originais e surpreendentes que nem o leitor mais acomodado consegue deixar de encantar-se por elas (*Hamlet, Dom Quixote, A Divina Comédia*).

Percebendo essa natureza radicalmente problemática da “coisa literária”, Soshana Felman (1978) buscou lançar luz sobre a afinidade entre o discurso da literatura e o da loucura. A investigação dessa estudiosa é um ponto de partida bastante viável para pensar os problemas do ensino de literatura na escola de hoje e do futuro, se houver futuro. Afinal, Felman localiza o parentesco do texto literário com a fala do louco naquela “irreduzibilidade à interpretação” que faz da loucura e da literatura discursos incômodos em graus semelhantes no mundo administrado, que corre velozmente na direção do consenso total, o qual só poderá ser obtido por meio de um totalitarismo planetário. Diante dessa distopia tão perceptível no horizonte, o consenso precário das utopias político-pedagógicas em moda é de uma ingenuidade acabrunhadora.

Em seu livro *A literatura em perigo*, Tvetan Todorov (2010) lamentou a subordinação da literatura, no ensino francês, aos “estudos literários”, uma forma de redução das obras originais, por natureza dissensuais (já que originadas em uma consciência individual), à suposta racionalidade dos métodos analíticos. Ao fundo desse problema, podemos vislumbrar a obsolescência do humano, profetizada por Günther Anders (1956).

É que no capitalismo eletrônico tudo se subordina à crescente velocidade produtiva necessária para que todas as atividades humanas tentem acompanhar a reprodução automática do capital desmaterializado, traduzido na imponderável (e incompreensível para a maioria absoluta das pessoas) linguagem binária da informática e situado no espaço virtual da internet. Como na alegoria de Mary Shelley ou em sua versão pós-moderna, o computador rebelde de *2001 – Uma odisseia no espaço*, a criatura fugiu ao controle do criador; o humano não cabe mais no mundo refeito a sua imagem e semelhança.

A distopia já é real. Já se fala em “pós-humano”, pois o ser humano tornou-se desnecessário em muitas atividades econômicas. Desemprego em massa é só um aspecto do problema. Os prognósticos mais sombrios envolvem a possibilidade do extermínio de bilhões de pessoas; afinal, o que fazer com tanta gente de quem o deus Mercado não terá necessidade? Enquanto isso, ingênuos utopistas cuja visão de mundo remonta a Platão e a Rousseau continuam supondo a chance de uma idade dourada inscrita na própria razão da História, como se o século XX não tivesse descoberto à exaustão o fundo irracional que determina os eventos humanos. Tais utopias, dominantes na ideologia que dita a maioria dos sistemas educacionais (saí governo, entra governo), continuam ignorando a natureza humana, achando que um dia os homens vão se convencer – racionalmente! – de que todos são iguais. Não querem sequer pensar na possibilidade de nem todo mundo, como disse Erza Pound (1997), sentir-se feliz por possuir dois acres de terra e uma vaca leiteira.

O que os vetores do real sinalizam cada vez mais é o desastre. Um planeta em que a democracia não será mais possível, por falta absoluta de povo. Povo supõe identidade, e identidade supõe consciência de pertencimento. Nada disso combina com a produção de autômatos em que as sociedades pós-industriais se esmeram, e não mais por meio da escola: a escola é um dos poucos espaços onde ainda é possível opor resistência à desumanização. O principal aparelho ideológico de hoje, as redes sociais, edifica seu mundo nada admirável sobre os escombros da indústria cultural capitaneada no século XX pela grande imprensa, pelo cinema, pelo rádio e pela TV – todos açambarcados desde o nascedouro pela mafiosa indústria do disco. É o ambiente cultural propício ao consentimento da desumanização; afinal, os pais não deixam que seus filhos se tornem, desde a primeira infância, escravos do celular? Só isso já significaria assassinar a humanidade em seu nascedouro, iniciando o preparo de uma espécie sub-humana, pois que privada do “pasma essencial” (expressão do heterônimo pessoano Alberto Caeiro) que alimenta a individualidade. Seres desde cedo incapacitados de sentir mundo antes de compreendê-lo – essa velha e esquecida lição da Escolástica – serão seres amputados de uma característica essencial do humano. E só a emergência de uma espécie sub-humana, destituída de sensibilidade, pode explicar o atual consumo generalizado (para citar apenas um sinal indistigável) de canções absolutamente destituídas de lastro, seja vivencial, seja artístico.

Uma tal subespécie é o produto coerente da lógica produtiva, anti-humana por definição, que consiste antes de mais nada na eliminação da necessidade de ação consciente. Com a produção e o consumo totalmente autonomizados, um dia será anulada qualquer margem de escolha pessoal. Isso combina com uma equação que acabe resultando na necessidade de eliminação física de grande parcela da humanidade, já que *ainda* estamos longe de viver sob uma ditadura planetária que proíba toda procriação *supérflua*.

A partir desses dados, o idealista neoliberal, até muitos que se imaginam marxistas, poderá supor uma elite refinada que continue sendo capaz de consumir cultura de qualidade. A verdade, ao contrário, é que o conceito de elite também deixa de ser necessário; precisa-se apenas de meia dúzia de gerentes para a máquina planetária de reprodução do capital eletrônico. Antes disso teremos destruído a natureza, pois de há muito se sabe que os recursos do planeta estão perto do esgotamento, e nem por isso tomamos providências efetivas para evitar o Apocalipse.

Nesse contexto, a capacidade de espanto e maravilha, incômoda como eram para o Império Romano os irredutíveis gauleses chefiados por Asterix, não tem lugar. O indivíduo *individual* (pleonasma necessário) não precisa ser permitido, pois se produz a si mesmo e terá de ser, de algum modo, reduzido à medida “racional” do sistema. Em meio a tudo isso, um professor de literatura representa, na melhor das hipóteses, a sobrevivência do humano que se recusa a ser mera peça do mecanismo; ao fundo, políticas educacionais cuja retórica idealista é anulada pelas prescrições de um pragmatismo muito mais em sintonia com a marcha da distopia do que com o discurso utópico de superfície.

Problemática

Se tento ver mais longe, tacam o dedo no meu olho.
(Guinga / Aldir Blanc)

Quando se discute o ensino de literatura, é quase inevitável começar a conversa pelas imensas dificuldades que essa empreitada profissional implica no Brasil. Embora estudos recentes como os de Cereja (2005) e Cosson (2012) ofereçam alternativas em princípio viáveis para o trabalho com textos literários em sala de aula, a sensação de quem se debruça sobre o problema é de desalento. Este ensaio não ambiciona ser mais do que o esboço de uma discussão que demanda desenvolvimento mais minucioso; não se pretende aqui vender nenhuma panaceia, e por isso mesmo seguiremos a tradição de começar pela problemática para depois nos aventurarmos pela, como a definiu graciosamente o ex-jogador de futebol Dario, “solucionática”.

O primeiro entrave para que a leitura de textos literários se torne uma prática escolar constante e fecunda é a falta de uma política nacional para a produção e a difusão de livros. Existem inúmeros eventos, concursos e iniciativas de órgãos públicos e privados, alguns já bastante tradicionais, como prêmios para autores de obras inéditas, que sem dúvida representam algum alento para o escritor e para os entusiastas da literatura. Mas, o número de leitores no Brasil, segundo todos os levantamentos estatísticos, persiste estacionado em patamares acabrunhantes, e tudo porque tais iniciativas são fragmentárias e não chegam a representar nem mesmo o rascunho de uma política nacional do livro. Para que ela existisse, precisaríamos de uma sucessão de governos de fato empenhados em promover o aprimoramento constante de nosso *capital humano* – para usar uma expressão desagradável, mas cabível num ambiente institucional tão amplamente determinado por interesses empresariais.

O Brasil registrou, é certo, progressos no campo da educação a partir da Constituição de 1988. De modo geral, porém, o incremento do acesso à escola não foi acompanhado, salvo em casos locais e isolados, do necessário aprimoramento qualitativo. Pelo contrário, a redemocratização trouxe consigo a multiplicação de perspectivas teóricas supostamente libertárias, mas que, no longo prazo, tiveram o efeito de reverter um processo de esclarecimento coletivo que havia culminado no movimento das Diretas-Já (1984). Roberto Schwarz (1978), lamentado o que considerou a interrupção desse processo pelo golpe militar de 1964, chamou-o de “*Aufklärung* popular”; mas ainda houve, ao longo do regime ditatorial – e a despeito da sangrenta repressão aos opositores deste – certa continuidade ao menos parcial daquele processo de esclarecimento, cujo início se poderia situar na Semana de Arte Moderna (1922).

O brasileiro médio, ao longo do século XX, passou por um acidentado progresso intelectual cujos efeitos mais visíveis ocorreram durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e se chamaram, por exemplo, Cinema Novo, Bossa Nova e Concretismo. A repercussão da autonomia cultural promovida pelo Modernismo prosseguiu, sendo possível observar sua continuidade, até o início dos anos 1980, em significativa parcela da produção cultural brasileira. Mesmo a Rede Globo de

Televisão, condômina do regime militar que o defendeu até o último suspiro, participava desse progresso mental e artístico por meio de programas de alto nível como *Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Som Brasil* e *Cosmos*. Não por acaso, grande parte dos artistas que se envolveram na campanha pelas eleições diretas para presidente da República figuravam na folha de pagamento das Organizações Globo. Falta dialética a quem não reconhece esse processo sob o argumento – corretíssimo, aliás – de que a Globo foi a principal responsável pela estupidificação do povo brasileiro a partir do fim da ditadura. A coisa se passou como (e isso ainda carece de explicação) os donos da programação de TV tivessem percebido que inteligência demais, ainda que contrabalançada por grandes quantidades de enlatados norte-americanos, era prejudicial aos interesses da secular elite econômica predatória que acabou colocando na presidência da República, meio à força, um de seus mais típicos representantes com a eleição de Fernando Collor, logo apeado do poder pelo que restava de consciência política entre a população brasileira e seus formadores de opinião.

Esse *intermezzo* político-cultural foi necessário para trazer à baila o fato de que também a leitura literária se beneficiou daqueles – ainda que precários, inegáveis – efeitos retardados do processo de esclarecimento do brasileiro médio. Um dos sinais de que ainda havia esse efeito inercial era, por exemplo, a publicação de coleções de literatura vendidas em bancas jornais, as quais ajudaram a popularizar muitos autores antigos e modernos. Não cabe aqui discutir detalhes, mas podemos resumir dizendo que o mercado da cultura, incluindo o editorial, fazia o papel de disseminar a leitura entre os brasileiros enquanto se iam apagando aos poucos iniciativas governamentais antigas como o Instituto Nacional do Livro.

Tudo se desmanchou com o vendaval da globalização e com a hiperinflação. Iniciou-se, paralelamente à redemocratização do país, uma radical metamorfose da sociedade brasileira cujos efeitos podem ser sentidos hoje: seitas neopentecostais abertamente mercantis têm conseguido, de maneira crescente, colocar no poder seus prepostos, sempre alinhados ao mais assustador obscurantismo, enquanto cada dia resta um espaço menor, na sociedade brasileira, para a reflexão responsável sobre os destinos do país.

O que importa, sobretudo, é que nesse caminho de erosão intelectual da sociedade brasileira as iniciativas governamentais em favor da leitura foram erráticas e, na melhor das hipóteses, orientadas por interesses ideológicos (de grupos infiltrados no governo) e comerciais (de grandes editoras). É claro que isso não impediu o surgimento e a circulação de obras literárias importantes, mas, na média, a qualidade da leitura literária no Brasil foi reduzida e sua quantidade não aumentou numa razão que pudesse compensar, lá adiante, a enorme lacuna civilizatória causada pela falta de uma decisão governamental clara e sustentável de promover, por meio da leitura, o aprimoramento intelectual e o desenvolvimento da sensibilidade artística. Não adianta dizer que houve, especialmente nos governos petistas, grandes compras de obras literárias por parte do governo, pois enfileirar livros nas estantes das bibliotecas é só um dos passos necessários à promoção da leitura.

Continuamos não contando, a despeito de ter havido iniciativas episódicas, com nenhum governo capaz de promover políticas de leitura dignas do nome. Esse é o

primeiro problema de qualquer professor de literatura, pois sua tarefa começa por pregar no deserto a verdade de que a leitura de bons livros nos melhora como seres humanos. Quem disse que a sociedade brasileira, com sua brucutuzice evidente nas letras de funk e “sertanejo universitário” (um oxímoro!), está interessada em pessoas mais inteligentes e sensíveis? Parece que o que interessa são produtores cada vez mais adequados ao ritmo da multiplicação eletrônica do dinheiro e consumidores cada dia mais escravizados à lógica de que comprar bens e serviços equivale a viver.

Diante de um mostrengo tão assustador, teremos que formular pela primeira vez a pergunta: é o caso de desistir de ensinar literatura? A resposta será sempre não, pois isso seria renunciar ao que mais dignifica um professor da área de Letras: por meio da leitura, ajudar os alunos a se tornarem pessoas mais inteligentes e sensíveis ao longo de suas vidas. Sim, porque o hábito de ler é algo que dura a vida inteira, é o único vício bom que existe, e é comprovadamente determinante na manutenção de nossa humanidade. As maneiras de fazer frente, mesmo que modestamente, a essa irresponsabilidade do Estado brasileiro começam por orientar a metodologia do ensino de literatura considerando, em primeiro lugar, tudo o que nos pode atrapalhar.

O segundo entrave é a própria escola. Para começar, temos o fosso que separa o ensino público do ensino privado; dificilmente se pode contar com as mesmas condições de trabalho em duas escolas diferentes. Uma coisa, porém, é certa: raramente o professor vai deparar com um coordenador pedagógico capaz de compreender o que é literatura. Isso simplesmente não faz parte da formação da maioria dos pedagogos. O mesmo vale para diretores de escolas, aos quais falta cultura geral para terem capacidade, por exemplo, de exercer sua autoridade frente a um professor de Química que se sente perfeitamente à vontade reduzindo sua disciplina à decoreba de fórmulas, valências e números atômicos. Aquele, aquele mesmo que transforma a Química num suplício para alunos incapazes de ver sentido em memorizar algo que podem consultar na tabela periódica; o que sonega a seus alunos, talvez por não a ter nunca percebido, a beleza de compreender do que é feito o Universo.

Além de corpos burocráticos convictos de que sua função é chatear o professor e os alunos, existem os currículos definidos com base em pressupostos que ignoram a natureza da literatura. Para não ir muito longe, mencionemos só aqueles programas de ensino que enfatizam a linha histórica dos movimentos literários, subordinando a potência do texto, sua beleza e sua capacidade de surpreender a uma sucessão mecanizada de discutíveis causas e consequências traduzidas nas famigeradas “características” de estilo. Para muitos professores, é bastante cômodo tratar a literatura assim, pois no mínimo facilita a “avaliação”. Não, porém, para aqueles que compreendem a natureza do texto literário e seus efeitos sobre a inteligência e a sensibilidade do leitor. Aqui tocamos num outro problema: a precariedade da formação oferecida aos estudantes de Letras, muitos dos quais recebem seus diplomas apesar de não terem demonstrado sequer a competência para o uso da crase, muito menos a capacidade de atentar para as sutilezas de linguagem que constituem a essência da arte literária. Se a formação de qualquer professor é necessariamente continuada, mais ainda a daquele que terminará sua vida, mesmo sendo apaixonado por livros, sem ter lido

nem a metade do que deveria. Mas onde achar tempo para ler, se a desvalorização da carreira faz a maioria assumir jornadas duplas ou triplas em diferentes escolas?

A cobrança de cumprir os famigerados programas gera a pressa. A pressa é inimiga da literatura. Nem todos os alunos leem rapidamente como seria de esperar; infelizmente, hoje em dia muitos nem sequer saber ler direito – graças à mágica das aprovações automáticas. Como trabalhar com uma classe excessivamente heterogênea? Fazer de conta que todos acompanharam a unidade e que o trabalho foi feito? Para quem preza seu trabalho, é claro que não. Muitas vezes é o caso de simplesmente pular uma unidade em favor do trabalho mais proveitoso com outra. O conteudismo é péssimo para a literatura, e, se não é possível falar de *O ateneu* sem roubar minutos importantes para a melhor compreensão de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a memória de Raul Pompeia que nos perdoe, mas ele terá que ficar apenas como indicação para a leitura de uns poucos interessados. É melhor cumprir bem poucas unidades essenciais do que fazer de conta que se cumpriu todo o programa.

Naturalmente isso passa pela burla à vigilância dos pretores da burocracia escolar. A não ser, é claro, que a escola esteja disposta a pagar mais ao professor por aulas de contraturno, nas quais sejam abordadas obras e autores importantes, porém nem tão essenciais ao objetivo maior. A propósito, qual é o objetivo maior? Para quem compreende o que é literatura, sem dúvida o mais importante é não a tornar algo indesejável para o aluno. Desnecessário dizer que poucos professores conseguem isso, pois a maioria se curva a imperativos que não têm nada a ver com literatura e – vamos insistir – se baseiam em pressupostos que ignoram completamente a natureza do fenômeno literário.

Como se sairá nosso herói, o professor, contra essa Hidra de Lerna burocrática? É melhor que o descubra logo, pois a fila de avantesmas apenas começou. Ainda temos pela frente a família do estudante, a qual deveria ser a principal interessada em que ele continuasse digno de ser chamado *humano*. A propósito, em 1951 Theodor Adorno, numa passagem de seu livro *Minima moralia*, dizia já haver, devido à massificação produzida pela indústria cultural, raros seres humanos dignos de serem considerados indivíduos (Adorno, 1993).

Alguns problemas precisam ser simplesmente “pulados”, pois não são da alçada do professor sem vocação para mártir ou herói. O que fazer, por exemplo, com alunos que simplesmente não têm famílias? Eles não serão necessariamente refratários à leitura – a natureza humana é muito surpreendente –, mas com quem contaremos para ajudar a convencê-los de que é importante ler? É sabido que o exemplo tem enorme influência sobre o comportamento das crianças; portanto, o que fazer com aquelas que simplesmente não têm em quem se espelhar (ou têm apenas o Neymar, a Ludmilla)? Caso tal lacuna afetiva se reflita no desempenho do aluno, esse é um problema para orientadores e psicólogos. Mas, quantas escolas contam com a adequada assistência psicológica às crianças, nesta época em que desde cedo se manifestam, em muitas delas, desequilíbrios de difícil solução?

Vamos supor, no entanto, que a maioria dos alunos tem família. Vem a seguir o problema da alienação dessas famílias em relação à vida escolar dos filhos. As crianças são depositadas na escola, muitas vezes, porque os pais não sabem o que fazer com elas.

Esperam, especialmente quando se trata de colégios particulares, que os professores façam o papel educativo que cabe a quem gerou um filho. Obviamente existem exceções, mas crescentemente tem-se tornado a regra. Existe pouco diálogo e, em função da escravização da infância e da juventude pelas redes sociais, resta, mesmo aos pais a isso dispostos, pouco poder para influir na formação da personalidade de seus filhos.

Como o hábito da leitura se cria muitas vezes por imitação, tem-se aí, obviamente, mais um elemento adverso. Mesmo em famílias que conseguem reservar tempo para o convívio, tornou-se pouco comum a existência de livros em casa. E, se seus pais conseguem ser bem-sucedidos no mercado de trabalho sem nunca serem vistos lendo, os filhos terão poucas razões para pensar que a leitura pode contribuir para seu progresso na vida. Resta, para que a criança e o jovem tenham contato com bons livros, o acaso de terem colegas leitores que sejam capazes de contaminá-los. Mas aqui retornamos à escola, por excelência o local onde a literatura pode ter vez; não se espere que isso ocorra por meio da TV ou da internet, pois nesses espaços o interesse pela literatura é escasso e restrito, em geral, a quem já conta com alguma motivação originada no ambiente familiar ou escolar. Ou seja, aquilo que Rildo Cosson chama de “letramento literário” tem poucas chances de ocorrer nas principais vitrines da sociedade atual e, nas instâncias que Althusser chamou “Aparelhos Ideológicos de Estado”, fica restrito à família (onde ocorre em escala ínfima) e à escola. Não se deve esperar muito de igrejas que nem conseguem fazer seus fiéis lerem de verdade – e *em verdade* – a *Bíblia*, esse livro tão interessante (como literatura!), tão subversivo e tão ignorado.

Suponhamos que um professor esteja bastante motivado para tornar leitores seus alunos; façamos a abstração dos mencionados entraves representados pela burocracia disfuncional da maioria das escolas. Onde ficam os livros? Num lugar chamado biblioteca, que em muitos estabelecimentos de ensino nem existe. Quando existe, mais se parece com um depósito de velharias, muitas vezes precariamente organizado. Ali existem grossos volumes da *Barsa* que há muito não passam de peças de museu; se a ideia é pesquisar, as crianças terão muita razão de preferir a internet – exceto pelo fato de que grande parte da informação veiculada eletronicamente não é confiável. Digamos, porém, que a escola conta com um bom acervo e um espaço agradável e aconchegante para leitura: onde está aquele profissional dedicado a orientar leituras, aquela pessoa que gosta de ler e se empolga com a possibilidade de contaminar novas almas com seu “vício”? Geralmente as bibliotecas escolares têm, se não ficam fechadas na maior parte do tempo, um tomador de conta que nada entende de livros. Nas escolas públicas, é comum que a biblioteca seja vigiada por aquela professora chata que não aguenta mais dar aulas e foi “encostada” no sagrado espaço da leitura, onde curtirá por anos a amarga espera da aposentadoria. Fica difícil burlar a vigilância de tal guardião, e o pior é que muita vez a criança é mandada para a biblioteca como castigo por não se ter portado bem na sala de aula.

Ah, mas existe o e-book! A solução milagrosa dos computadores, que governos gostam de comprar aos milhares, assim como ônibus novinhos e tudo mais que possa dar chance a superfaturamentos e trambiques de todo tipo. Solução enganosa, pois o livro eletrônico não passa de uma derivação do impresso e ainda não “pegou”, mesmo porque seu preço costuma não ser atraente em relação ao do produto físico. De todo modo,

a tecnologia poderá, no máximo, melhorar a acessibilidade e a portabilidade do livro, sempre lembrando, como escreveu certa vez Millôr Fernandes, que “livro não enguiça” (nem depende de bateria). Quanto ao audiobook, existem sinais de que ele tem grande futuro na promoção da leitura, mas ainda é insuficientemente disseminado no Brasil.

Não terminariamos nunca o inventário de obstáculos para que um jovem brasileiro do século XXI se torne leitor habitual de textos literários. Diante de tantas dificuldades, é quase um milagre deparar, numa sala de aula, com alguém que já tenha certa bagagem de leitura e chegue previamente motivado para se aventurar no mundo infinito da literatura. É hora de fazer novamente a pergunta: será que o mais sensato é desistir da tarefa e adotar a solução muito mais fácil, reduzir nossas aulas ao ensino “linguageiro” tão em moda, permitindo que nossos alunos saiam da escola sem ter tido consciência de seu direito à literatura? Tal renúncia, por falar em direitos, não é lícita para o verdadeiro professor; enquanto a escola é um dos últimos redutos de humanidade, uma das últimas trincheiras onde pode ter chance a luta contra o “pós-humano”, quem abdicar desse embate perdeu sua razão de ser como profissional.

“Solucionáticas”

O menino é pai do homem.

(Brás Cubas)

Sabendo que não poderemos resolver a maioria dos problemas enumerados acima, vejamos agora o que pode ser feito para que o ensino de literatura na escola seja efetivo e tenha real significado. Não temos espaço para uma discussão exaustiva, apenas para apontar caminhos, somando nossa reflexão – baseada sobretudo na experiência em sala de aula – à de vários estudiosos que se têm dedicado a refletir sobre o problema.

Um princípio que consideramos básico, e nisso concordamos com Mempo Giardinelli (2010), é que a promoção da leitura deve basear-se no prazer de ler. Ninguém adere de boa vontade ao que lhe desagrade, por isso o principal cuidado do professor deve ser, em qualquer nível do ensino, apresentar o texto literário como objeto de fruição, estopim para a curiosidade infinita das crianças e dos jovens. Nada de leituras áridas impostas a quem precisa ser convencido das virtudes de ler; nada de *Iracema* para meninos de 12 ou 13 anos que nunca leram nem o mais gostoso volume da coleção Vaga-Lume. Os níveis variam muito, quase nunca se encontra uma sala em que a maioria dos alunos esteja no mesmo grau de interesse e predisposição. Por isso, como regra variável e adaptável a cada situação, o mais inteligente é oferecer textos curtos e engraçados; é difícil um jovem não se deixar atrair pelo humor, pela antevisão de uma surpresa. Nessa categoria se enquadram muitos poemas, crônicas e contos que podem ser lidos e discutidos no tempo reduzido de 50 minutos. A leitura deve ser, para um leitor iniciante, o que tende a ser para toda pessoa viciada em ler: um oásis no deserto desta vida repleta de obrigações e imposições, não mais um dever chato a ser cumprido sob coação.

É claro que a aproximação entre crianças e leitura tem de ser progressiva. Do pequeno para o grande, do fácil para o menos fácil. Daí a necessidade de o professor desenvolver empatia com a turma. Os alunos precisam confiar em seu guia, precisam acreditar quando ele diz que um texto é “legal”. Naturalmente essa proximidade precisa ser cultivada *apesar* de todos os impeditivos do ambiente escolar; ninguém está dizendo que é um trabalho fácil. Mal comparando (porque o contexto é completamente outro), o jovem brasileiro incentivado desde seus primeiros balbucios a se interessar por futilidades, aquela pessoazinha cujo imaginário é estragado desde a primeira infância por canções mais do que pobres, estúpidas, talvez seja muito semelhante aos índios que os jesuítas tentavam catequizar. Sim, talvez devamos aprender um pouco com o padre José de Anchieta! Se acreditamos estar-lhes oferecendo a salvação – de seu intelecto e de sua sensibilidade – contra os apelos, muito mais fáceis, a repetir o que veem ao seu redor, será talvez necessário envolver numa embalagem sedutora essa boa-nova, na qual não têm nenhuma razão para acreditar, dado que os “maus costumes” aprendidos são, para eles, o próprio oxigênio que respiram. Isso não quer dizer que devam ser oferecidas a eles, como isca para o aprendizado, letras de funk ou do falso sertanejo: somos jesuítas até certo ponto, não convém confirmar essa “normalidade” anticultural produzida em escala industrial e tendo em vista unicamente o lucro.

Não existe fórmula para esse primeiro contato. O professor precisa pesquisar, desenvolver um repertório específico para cada turma, e tem que ser o primeiro leitor compulsivo. Ninguém acreditará na propaganda de quem não leu o livro ou não aprecia de verdade o texto que está apresentando como “muito legal”. Por essa razão, de vez em quando o professor talvez deva interromper a leitura de um texto que a maioria da turma considere chato. Sem exageros populistas, mas é verdade que às vezes os livros didáticos trazem textos que não interessam a ninguém. Por que não admitir isso, caso concorde com os alunos? Por que não trazer um texto realmente “legal”, se isso servir para conquistar a confiança da turma? É apenas um exemplo de atitude positiva, cada professor deve imaginar eventos semelhantes, até planejá-los. É uma questão de espírito da coisa, não de receita a ser seguida à risca. Aliás, o melhor cozinheiro é o que inventa pequenas desobediências à receita alheia, a partir daí chegando a inventar as suas próprias.

Sempre voltaremos ao ponto de partida. O ponto de partida não é nenhum método. O ponto de partida é o professor. O texto literário é uma das últimas expressões de humanidade radical, por isso nunca será bem apresentado por robôs teóricos. O poema, o conto, o romance, a peça de teatro são a síntese de uma experiência radicalmente pessoal do mundo; a leitura é um diálogo entre dois seres humanos, e o mediador desse diálogo precisa ser capaz de perceber as sutilezas da condição humana, incluindo as da linguagem, que são a própria matéria-prima do texto literário. Então, alguém que se proponha educar a inteligência sensível do aprendiz, antes de mais nada, precisa ter educado a sua própria. Em vez de fazer o que o mestre mandou – seja ele um brilhante teórico ou seus representantes no mundo acadêmico –, precisa estar à altura de reivindicar sua própria autonomia para ensinar. Essa autonomia se fundará, antes de mais nada, num repertório significativo de leituras. Como pode meter-se a ensinar literatura alguém que não lê?

Os insumos essenciais do ensino de literatura serão, pois, o livro e o professor. Este, de posse de uma “tecnologia” de leitura, deve usá-la para, antes de mais nada, tornar suas aulas um evento arejado, divertido, em que o planejamento não impeça o improvisado nem o improvisado seja desculpa para a falta de planejamento. É preciso ir para cada aula sabendo o que se vai fazer. Sem pressa, considerando o aprimoramento da capacidade leitora o objetivo mais importante de toda a vida escolar. É essa disposição curiosa para desvendar o mundo – e o que é o mundo senão um complicadíssimo texto cujo Autor desconhecemos? – que tornará aquela criança um adulto lúcido e sensível. Porque no texto literário a inteligência e a sensibilidade não se separam. “O que em mim sente está pensando”, escreveu Fernando Pessoa. A escola falha numa tarefa básica: tudo o que nos entra pela inteligência entrou primeiro pelos sentidos. Em se tratando de literatura, os principais sentidos a serem educados são a visão e a audição; os dois constituem, não por acaso, nossa principal via de acesso ao mundo. É com os olhos que lemos, é com os ouvidos que percebemos a beleza sonora de um poema, é com a imaginação que criamos as cenas mentalmente *visíveis* das histórias que nos contam. Como podemos mobilizar essa potência essencialmente humana de percepção do mundo, como resgatar o “pasmado essencial” da criança diante das coisas vistas pela primeira vez, numa sociedade em que todos, desde a primeira infância, têm sua sensibilidade e sua inteligência atrofiadas por uma domesticação destinada a torná-los consumidores passivos de porcarias inúteis?

Educar a inteligência sensível é uma tarefa que está sempre recomeçando. O início absoluto deve situar-se na primeira infância, com a atenção materna e paterna à criança que inclui a estimulação dos sentidos, móveis coloridos sobre o berço, chocalhos. Depois, brincadeiras com sons e palavras e narração de histórias que despertem a curiosidade. Já se vê que nenhum professor consegue substituir a família nesse trabalho, e que, portanto, as aulas de primeiras letras deveriam ser a continuação de um processo iniciado em casa. Em função dos percalços da família contemporânea, porém, temos que considerar a escola como o marco zero, e por isso professores de primeiras letras devem incluir cantigas lúdicas e pequenos poemas em suas aulas. Familiarizar-se com a possibilidade de brincar com as palavras é o primeiro passo para tornar-se leitor. Um bom exemplo de material bastante útil nesse trabalho são os discos do grupo Palavra Cantada, mas quem se dispuser a pesquisar vai certamente achar muitas outras obras que valem como iniciação à linguagem literária. Como *Mil pássaros*, um livro-CD em que Ruth Rocha narra algumas de suas poéticas historinhas.

Em se tratando de leitura propriamente dita, a apresentação de poemas curtos e de estrutura lúdica – nada daqueles horrores bilauquianos de antanho – é um bom começo para a literatura em sala de aula. Assim como contos de fada (sem sermões politicamente “corretos”, de preferência), esses textos prolongam a iniciação da criança no aspecto lúdico da linguagem.

Trata-se aqui, por enquanto, de uma fase em que a criança ainda tem pouca ou nenhuma autonomia na escolha dos textos, exceto, naturalmente, aquelas poucas que contam com o privilégio de ter pais leitores e uma biblioteca de obras infantis em casa. Sendo bem-sucedida essa iniciação, a apresentação progressiva de textos literários lúdicos e divertidos pode prosseguir até o fim do primeiro ciclo do ensino fundamental, quando a maioria das crianças já não verá a leitura como algo estranho

e imposto. A leitura deve ser mais uma brincadeira entre tantas, porém praticada dentro da escola e com algumas consequências (talvez perceptíveis de modo intuitivo) sobre o conhecimento de cada indivíduo a respeito do mundo. Afinal, poemas e histórias falam do mundo lá fora, de um mundo que a criança ainda não conhece, sendo uma das funções do texto despertar a curiosidade a respeito daquele mundo. É por isso, também, que boas aulas de História despertam a vontade de conhecer a aventura humana, boas aulas de Geografia despertam o desejo de viajar e boas aulas de Ciências provocam empatia com a natureza.

Antes de entrarmos na conversa sobre o segundo ciclo do ensino fundamental, é preciso lembrar que professores-leitores, os únicos capazes de realizar o trabalho aqui proposto, não nascem em árvores. Sua existência deveria ser determinada principalmente por uma política oficial de estímulo à docência e valorização da profissão. Como isso não existe no Brasil (ressalve-se a recente criação do PIBID e da Residência Pedagógica), só podemos contar com a consciência de cada um. Antes de mais nada, o professor deve estar convicto da nobreza de sua tarefa e do fato de que terá, para desempenhá-la, que enfrentar constantes obstáculos. Insistamos, portanto, na necessidade de uma permanente ampliação do repertório pessoal: somente o professor que descobre sempre novos livros e autores terá boas possibilidades de achar textos capazes de motivar seus alunos à leitura. Até mesmo a tecla mais óbvia vamos tocar: crianças têm pouca experiência de vida, mas em geral são espertas o bastante para perceber quando alguém prega aquilo em que não acredita. E, sejamos sinceros, existem muitos professores que leem pouquíssimo e não percebem que seu discurso a favor da leitura, justamente por isso, não é nada convincente. A paixão pelos livros deve ser transparente e inegável. O professor brasileiro é vítima de uma sociedade perversa que glamuriza a ignorância, grande verdade; que muitos deles não se empenham quanto deveriam para fazer direito seu trabalho, também é fato.

Nos cinco ou seis anos iniciais do ensino, a grande tarefa é formar o gosto da criança pela leitura. A partir da metade do Fundamental Anos Finais, se a maioria dos alunos já não considera a leitura uma tarefa desinteressante, pode-se começar a formular tarefas um pouco mais complexas a partir dos textos. Segundo Bamberger (1991), o período mais promissor da vida para alguém se tornar adepto da leitura por prazer vai dos 8 aos 13 anos, e isso provavelmente não mudou muito desde que esse estudioso austríaco elaborou sua pesquisa, nos anos 1970.

Não se pode esquecer que cada criança, fora da escola, estará constantemente sendo estimulada à preguiça mental; o Brasil é o país da complacência moral e intelectual. Sendo assim, será necessário que as atividades envolvam a comprovação de que o texto realmente foi lido. Mas isso não obriga ninguém a lançar mão daquelas inúteis fichas de leitura com perguntas óbvias levando o aluno à conclusão (corretíssima) de que está sendo chamado de idiota. É preciso que as atividades sejam significativas em relação ao processo de leitura. Um exemplo: transcreva-se na avaliação um trecho do livro; nesse trecho está contido um diálogo situado em passagem muito importante da história; então, destaca-se a fala de um personagem e pergunta-se: “Por que Fulano disse isso?” Eis um tipo de pergunta que nenhum resumo lido na internet ajudará a responder; quem não leu, simplesmente não consegue escrever nada. Uma

avaliação assim gera respeito pela seriedade do trabalho, ao contrário de provinhas para inglês ver, que infelizmente são a regra devido à pressa e ao escasso preparo do professorado para trabalhar com literatura.

Como este artigo trata de um processo que está sempre recomeçando, devido à heterogeneidade das turmas e ao caráter pessoal e intransferível da experiência de leitura, precisamos lembrar mais uma vez esses recomeços; é preciso não ser otimista em excesso. Portanto, se o professor está conhecendo a turma, deve considerar a possibilidade de começar tudo quase da estaca zero, a partir da conquista da confiança. Tem-se que admitir que a escola ficou chata, pois está em descompasso com a velocidade das mudanças ocorridas na sociedade brasileira nos últimos 30 anos. A grande tarefa é demonstrar que a chatice não é exatamente chatice: é que trabalhamos com um produto artesanal, por assim dizer – ao contrário do que pensam muitos grandes empresários e seus prepostos nos centros de poder, gente não pode ser produzida do mesmo modo que soja transgênica ou aparelhos de celular. A natureza humana se desenvolveu ao longo de um processo muito comprido, não é possível forçá-la a dar saltos sem violentá-la. Que o digam os países desenvolvidos, muitos deles com altas taxas de suicídio entre jovens, pois o mundo da produção e do consumo supereleves gera lucro – para bem poucos –, mas não cria sentido para a existência. A escola, assim como a família e as comunidades religiosas ainda não sucumbidas à lógica do capital financeiro, são os espaços verdadeiramente capazes de formar personalidades, indivíduos, sujeitos. Nietzsche e Freud, antes de virarem o pensamento ocidental pelo avesso, nasceram de famílias, não de chocadeiras.

E, se a literatura é um dos últimos redutos onde a humanidade dos seres humanos é privilegiada, não pode ser objeto de pressa. O professor deve conhecer seus alunos individualmente, tanto quanto possível, e a composição de redações é um ótimo caminho para isso; mas também o diálogo em sala de aula, tanto sobre os tópicos da “matéria” como sobre a vida em geral. Alunos, em geral, gostam muito de professores abertos ao diálogo. O que dizer, então, de um professor de literatura, cuja principal função é mediar o diálogo entre dois indivíduos, o autor do texto e seu leitor?

Os programas de ensino estão equivocados em seu produtivismo. Não importa muito ensinar o Trovadorismo, algo a princípio tão distante do mundo contemporâneo. Importa, isso sim, apresentar aos alunos as cantigas trovadorescas e evidenciar como sobrevivem, na canção dos tempos modernos, sua poética e sua temática. Para isso, não pode haver pressa; é mais importante uma aula em que os alunos compreendem que a canção antiga está contida na moderna do que outra em que façam a diferença entre dois tipos de cantigas do século XIII.

Voltemos ao nosso papel de “jesuítas”. Como vou apresentar isso a um jovem de hoje sem que lhe pareça uma imposição totalmente desligada de sua realidade? A resposta pode ser Zeca Baleiro, talvez Chico César, Gil, Caetano ou Djavan; Chico Buarque escreveu muitas canções com eu lírico feminino, é um herdeiro assumido das cantigas de amigo. Se necessário, comecemos com uma canção idiota das que estão sempre na moda, mas usemo-la como isca para chegar ao texto de qualidade. Aderir à estupidez produzida está fora de questão: a escola perderia totalmente sua razão de ser se simplesmente repetisse aquilo que já fazem o rádio, a TV e as redes sociais.

A progressão, já mencionada aqui, é um aspecto essencial do gosto pela literatura. E, naturalmente, não existe uma progressão ideal para todos os indivíduos. Se é impossível conhecer cada aluno a fundo, porém, faz-se necessário elaborar uma sequência de textos capaz de seduzir a maioria. Essa sequência irá do mais simples para o mais complexo, do mais curto para o mais longo, mas nem por serem mais curtos os poemas, contos e crônicas devem ser abandonados no meio do caminho, especialmente porque em qualquer turma haverá aqueles alunos situados numa etapa anterior à da maioria. Os que tiverem uma capacidade de leitura mais desenvolvida, a propósito, não constituirão obstáculo: ficarão felizes em terminar logo a tarefa e vão, provavelmente, dedicar-se a atividades que não atrapalharão o desenvolvimento da aula.

Assim, no ensino Fundamental Anos Finais será adequado enfatizar poemas e narrativas curtas, tendo sempre o cuidado de não impingir às crianças algo que elas próprias considerem “infantil” – infelizmente esse adjetivo se tornou pejorativo para a maioria, que acha grande vantagem em ser “adolescente”. Assim, em vez de poemas de Cecília Meireles falando de borboletas talvez eles gostem mais de uma canção de Arnaldo Antunes, por exemplo; em vez de um conto de fadas, talvez funcione melhor a versão paródica que Millôr Fernandes fez da fábula “A raposa e o bode”, de Esopo. Quase sempre a sequência estabelecida pelos livros didáticos é ruim, então o professor deve ter a ousadia e a liberdade de desobedecer a ela.

A excessiva normatividade do ensino de literatura, por sinal, demonstra que os formuladores de políticas educacionais: têm, em geral, escassa noção do que significa essa atividade; além disso, têm em pequeníssima conta a capacidade dos professores para escolher textos e criar atividades. O vício das apostilas, que reduz a quase zero a margem de criatividade nas aulas, contribui para nivelar a literatura às disciplinas mais dóceis à padronização, esse tique nervoso da sociedade industrial de que a escola, mesmo tendo uma natureza radicalmente diferente da indústria, ainda não soube livrar-se.

Frente a mais essa dificuldade, o professor deve decidir se merece ser tachado como incapaz de escolher textos e planejar atividades. Se preferir considerar-se um agente autônomo do processo educativo, precisa arregaçar as mangas e empenhar-se pelo resto de sua vida profissional em ampliar o repertório pessoal de textos e estratégias de ensino. Do contrário, tornar-se-á uma espécie de apostila ambulante. Não ser esse painel previsível da “matéria” ajuda a cultivar a importantíssima relação entre professor e aluno, fundada essencialmente na confiança. E o aluno precisa acreditar que o professor lhe oferece o melhor que pôde encontrar e, numa aula vindoura, poderá chegar com aquele novo texto que deixará a todos maravilhados. Como um amigo que descobre um novo brinquedo e quer compartilhá-lo, pois brincar sozinho não tem graça.

A expectativa de uma surpresa deve estar sempre pairando no ar no início de cada aula. Isso custa empenho e dedicação. Se fizermos bem nosso trabalho, em algum ponto a maioria dos alunos de uma turma gostará de ler e fará isso sem nenhum sofrimento. O ideal seria que tal já tivesse ocorrido no final do Fundamental Anos Iniciais. Então, já formado o gosto pela leitura, as crianças estarão prontas para enfrentar pequenas tarefas decorrentes da leitura. Mas, continua sendo necessário que as atividades sejam significativas, ao contrário das famigeradas fichas de leitura, fáclimas de contrafazer. É o momento de começar a oferecer aos alunos narrativas

mais longas – uma por mês, boa medida. Vale coleção Vaga-Lume, vale série Reencontro; mas que nenhuma delas se torne referência única, e que o professor tenha lido (e gostado deles) os livros que recomenda. É difícil um aluno bem disposto à leitura não apreciar *O escaravelho do diabo*, que até já virou filme, e assistir a um trecho bem escolhido desse filme pode ser o estopim da motivação inicial. Mas, nada garante que o mesmo raciocínio valha para todas as dezenas de pequenos romances da mesma coleção. Quanto à série Reencontro, o próprio Carlos Heitor Cony (ou terá sido Fernando Sabino?), autor de alguns clássicos do romance brasileiro contemporâneo, disse em entrevista que considerava sua melhor obra a adaptação de *Dom Quixote* para a coleção, mas dificilmente jovens leitores vão achar na versão simplificada de *Bouvard e Pécuchet*, de Flaubert, a mesma graça que no herói de Cervantes. Ou seja, mais uma vez o professor é o termostato que regula tudo. É preciso sentir antes a turma para saber que livros indicar, e para senti-la é necessário conhecê-la.

Na pesquisa de novos textos que agradarão a qualquer turma, podem-se descobrir textos como “A velha contrabandista”, essa típica piada que Sérgio Porto transformou em crônica; ou, do admirável *best-seller* desse gigantesco escritor que é Luís Fernando Veríssimo, *O analista de Bagé*, textos como “Lixo”, “Angélica”, “Sfoct poc” e “Pôquer interminável”. Vários deles se prestam, além de serem muito engraçados, à encenação de pequenos *sketches* que, se darão trabalho, também farão a turma envolver-se mais na leitura, sobretudo se houver alguma competição envolvida. Meninos *versus* meninas, caso o politicamente “correto” ainda permita, é uma proposta infalível de dinâmica em sala de aula. O princípio da leitura por prazer deve seguir orientando toda e qualquer atividade. A hora dos textos “chatos” chegará, mas a turma deve estar preparada para eles. E, para saber qual é a hora certa, quem melhor do que esse nosso imaginário professor apaixonado pela leitura?

Parece que textos de ficção, ao longo do processo educacional, são os que têm apelo mais constante para a maioria dos alunos. Porém, como já foi dito aqui, paralelamente a essa espécie de baixo-continuo da promoção de leituras, nenhum professor deve descuidar da apresentação, a intervalos não muito longos, de poemas cuidadosamente escolhidos. Como a oralidade é uma característica indissociável da poesia, é preciso exercitar constantemente a própria arte de dizer poemas. Para facilitar, hoje existem disponíveis, na internet, gravações de uma variedade incrível de textos. Entre elas se incluem vários discos com artistas importantes musicando ou declamando poemas, quando não é o próprio autor a recitá-los – caso de Carlos Drummond de Andrade, que gravou uma comovida e comovente leitura de seu poema “Viagem na família”. Jô Soares, Marília Pêra e Marco Nanini, entre outros, fizeram magníficas declamações de trechos da obra de Fernando Pessoa. E por aí vai, basta começar a pesquisar no *Google*.

Aqui, dois lembretes. Primeiro, que alguma atividade interessante deve resultar da leitura. A habilidade de perguntar, que tanto falta aos formuladores de apostilas, é essencial num professor. Ensinar leitura tem um componente de maiêutica socrática, é preciso partear o significado do texto por meio de perguntas instigadoras. Instigadoras, não conducentes a respostas fechadas com o selo de “corretas”, tenha lá sido dado por quem for. A polissemia é um efeito comum do texto literário, e muitas vezes o leitor mais despreparado acha num poema sentidos que o poeta jamais imaginou.

Deixar a escolha dos textos aos alunos? Apenas muito excepcionalmente, e dependendo da competência leitora da turma. Essa responsabilidade é do professor e não pode ser delegada à turma por conta de considerações pseudodemocráticas. Na maioria das escolas brasileiras, os alunos ainda não tiveram o direito de conhecer o repertório mais elementar da canção popular, mal ouviram falar de Chico Buarque e não fazem ideia de quem sejam Noel Rosa e Lupicínio Rodrigues, muito menos Luiz Tatit ou Olívia Byington. Encarregar os “índios” de escrever a peça resultaria apenas na repetição dos rituais que já conhecem, e isso não seria nada enriquecedor. Seria uma enorme perda de tempo, uma pura enrolação da aula, um populismo que só produz domesticação ideológica.

Suponhamos, exercitando nosso já habitual otimismo, que a maioria das crianças brasileiras tivesse sua formação leitora regida por princípios na linha do que foi exposto aqui. É certo que haveria exceções, mas provavelmente uma grande parte desses estudantes chegaria ao ensino médio gostando de ler e tendo disposição e capacidade para procurar livros por conta própria. Num cálculo aproximado, cada criança teria lido entre 50 e 60 livros, à média de um por mês de aula a partir do sexto ano. É quase a metade do que lê um finlandês, e com isso estaríamos no topo das estatísticas planetárias de leitura. Um enorme progresso, e, ao menos teoricamente, bem factível.

As janelas de Machado etc.

[...] *o namoro com o futuro é o pior dos conformismos* [...] (Milan Kundera)

Em geral, o ponto culminante dessa fase problemática do desenvolvimento de um jovem coincide com o fim do ensino fundamental e o início do ensino médio. Trabalhar com turmas dessa faixa etária é o pesadelo de muitos professores, sobretudo depois que o Estatuto da Criança e do Adolescente concedeu às crianças todas as licenças e as isentou de praticamente qualquer sanção— exceto no caso de incurso em comportamento criminoso, quando muitos (caso sejam pobres) são enviados para instituições de reeducação que costumam funcionar totalmente ao contrário do que dizem as teorias e a lei.

Esse encontro, é claro, será menos assustador para os mestres se boa parte das tarefas do ensino fundamental tiver sido cumprida em relação à maioria dos alunos em qualquer turma. Assim, os delinquentes e desajustados serão exceções, e não será tão difícil lidar com eles – apesar da complacência da lei. Impossível mesmo é onde eles constituem a maioria de qualquer turma; para esses casos, não temos muito o que dizer: somente professores realmente geniais, daqueles de filme americano, poderão obter resultados notáveis. Mas vamos supor que o trabalho será desenvolvido com turmas cuja maioria tenha preservado as características positivas da infância, especialmente a curiosidade e a vontade de aprender, em vez de se terem tornado portadoras dessa agressividade sem objeto definido que torna a juventude um mercado garantido para os falsos profetas da mídia e das redes sociais.

Nesse caso tão feliz, podemos encontrá-las dispostas a negociar às claras: se podem fazer sexo, podem estudar sujeito e predicado. É claro que a escola teria, desde há muito, um novo problema, mas um bom problema (exceto para professores preguiçosos): essa juventude não iria querer aprender o que não faz sentido, como a simples decoreba de fórmulas e definições. Houve uma fase em que a decoreba fez sentido, a fase da tabuada e das regras de acentuação e ortografia. Como havia, antigamente, a necessidade de decorar as declinações do latim, e quando essas aulas foram extintas muitos acharam que havia acabado a “perda de tempo”. (Ninguém mais se pergunta se passar horas ao celular não é muito pior do que se esforçar para aprender uma língua em desuso, mas excepcionalmente viva e eficaz para treinar concentração e poder de síntese. Sim, as mesmas pessoas radicalmente contra o trabalho de menores de 14 anos não se mostram tão críticas da escravidão dos mesmos jovens às redes sociais, que constitui, na prática, um trabalho infantil para grandes corporações transnacionais e, pior, remunerado ao contrário: os pais pagam para seus filhos trabalharem de graça para o Facebook! Tudo, desde que não tenham que gastar seu precioso tempo exercendo responsabilidades parentais inadvertidamente contraídas ao gerar uma criança!).

Chegou, portanto, a hora em que um jovem precisa estar preparado para ler... Machado e Assis? José de Alencar? Vamos devagar com o andar. Haverá turmas cujo preparo leitor permitirá, no primeiro ano do ensino médio, conhecer algumas obras do Romantismo. Mas a tarefa não deve ser imposta apenas porque *Memórias de um sargento de milícias* veio “de graça” no material didático da escola; tampouco se deverá empurrar à meninada um *Iracema*, quando Alencar tem romances mais interessantes da perspectiva dos jovens leitores, como *Diva e Luciola*. O prazer da leitura não deve ser esquecido em nome das necessidades do programa de ensino ou das conveniências da apostila. Mais ainda: haverá turmas nas quais será muito mais prudente esquecer o cânone romântico e dar um passo atrás, apresentando-lhes *O analista de Bagé*, livro quase infalível na promoção do gosto pela leitura. Ou os contos de José J. Veiga reunidos em *Os cavaleiros de Platiplanto*; ou *Menino de engenho*, ou *Capitães da areia*.

Não nos esqueçamos, porém, de que a maioria dos alunos estará pronta para o lado “sério” da literatura se o trabalho anterior foi bem feito. Mesmo assim, por que não ler *A luneta mágica* em vez de *O Guarani*, que sem dúvida tem muitas qualidades, mas se ressentido de uma prolixidade que torna seu autor (com ressalvas ao anacronismo do julgamento) “chato” apesar de ter criado essa mistura de Tarzan e McGyver que é o índio Peri. Os alunos cujo desenvolvimento como leitores for bem-sucedido um dia talvez leiam *Iracema* e *O guarani*, mas não devido à imposição da escola. O que importa é que seu progresso continue, e podemos contar, na maioria dos casos, com esta ótima notícia: entre os 15 e os 16 anos, costuma haver um amadurecimento quase milagroso do jovem, que de repente, como se nas férias tivesse tido alguma revelação mística, retorna para as aulas do ano seguinte muito mais compenetrado e disposto a estudar. Para maior felicidade, isso coincide, nos programas de ensino, com o estudo de autores muito mais em sintonia com a mentalidade contemporânea.

É então que chega a hora e a vez de Machado de Assis, esse gênio injustiçado *também* porque grande parte dos professores não o leu devidamente. Machado é um casarão augusto cuja porta principal não deve ser escolhida como melhor entrada somente por ser óbvia. *Memórias póstumas de Brás Cubas*, pela voltagem de suas novidades, que continua chocando grande parte dos leitores, deve ser lido apenas depois que alguém perde o medo do “difícil” Machado. É por isso que a melhor entrada no casarão são os contos, e entre eles há alguns muito mais propícios à apresentação do autor. De saída “A cartomante”, que tem poucas páginas e uma intriga simples a esconder o magnífico engenho apoiado em genial manipulação do tempo narrativo. É preciso gastar duas aulas com ele, no mínimo: uma para ler o conto e outra para discutir minimamente sua poética narrativa.

Depois vêm “O enfermeiro” e “A causa secreta”; em seguida essa curta série, Machado já não parecerá nem chato nem difícil. Até agora, por sinal, por que falar do estilo realista? Será muito mais fácil compreendê-lo depois de ter entendido o funcionamento narrativo de alguns contos que o explicam perfeitamente, mas também o ultrapassam porque já têm algo de modernos.

Já está na hora de *Memórias póstumas*? Talvez não. Quem sabe não leríamos antes o gracioso *Helena*? Melhor ainda, *O alienista*, cujas reviravoltas e cujo desfecho irreverente encantam qualquer leitor mediano. Quanto mais tempo de preparo para a revolução do *Brás Cubas*, menor será o choque diante de sua novidade. Mas, e o programa de ensino? Aí é que está! Reafirmaremos, ainda uma vez, que o bom professor de Literatura precisa usar a autonomia de que não dispõe oficialmente, realocar o tempo disponível para as aulas em função do que realmente interessa, que é fazer dos alunos bons leitores. Assim, ainda valerá a pena gastar mais duas aulas para exibir um dos filmes baseados no romance. Para respeitar o espírito da época, usemos a versão colorida, com o excelente Reginaldo Farias no papel principal. Certamente será uma sessão engraçada, depois da qual boa parte dos alunos não mais se assustarão com as estranhezas da narrativa machadiana.

Outro romance excelente para essa fase é *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Sem repetir a estratégia, pois a motivação das leituras não deve tornar-se um novo fator de monotonia – há um filme baseado em *O cortiço*, mas talvez não tenha sobrado tempo para vê-lo, ou ele seja menos necessário porque o romance é menos difícil. Então, que se invente outra maneira de incentivar a leitura. Essa questão do *teaser* é delicada, cada professor precisa desenvolver sua própria série de gatilhos para disparar o interesse pela leitura. Vamos a outro exemplo.

Lygia Fagundes Telles tem um conto, intitulado “Biruta”, que é uma das mais comoventes narrativas da literatura brasileira. Trata de um menino órfão que tem um cãozinho de estimação. Falar de animais, hoje em dia, é tocar num assunto de interesse geral ou quase geral, especialmente para crianças e jovens. Então, antes de entregar a cópia do texto a ser lido, o professor poderia começar a aula com uma conversa sobre bichos de estimação: quem os tem? quem não os tem? quem não tem, mas gostaria de ter, e por quê? Certamente daí sairá uma conversa divertida, supondo-se que esse mestre já tenha desenvolvido aquela relação de confiança com a turma. Vai aparecer o engraçadinho que preferia ter uma jiboia, e assim por diante.

Esse bate-papo permitirá ao professor entrar no tema do conto e, claro, ajudará a criar uma predisposição favorável à leitura.

E os poemas? E as crônicas? Cada gênero e cada texto suscitará um *teaser* diferente, basta usar a imaginação e preparar com diligência cada aula. Assim, ao final do segundo ano do ensino médio o professor terá certeza de haver feito progredir, e muito, a habilidade leitora de seus alunos. Restam muitos livros e autores. Falta, na verdade, a melhor parte da literatura brasileira, o momento em que ela atingiu sua maturidade como sistema civilizatório. Machado de Assis foi fenômeno isolado numa época em que a sociedade brasileira tropeçadamente ensaiava seus passos para adentrar o mundo moderno. A tarefa do professor entra agora em seu momento mais gratificante: apresentar três ou quatro gerações de escritores que elevaram nossa literatura ao padrão médio de qualidade esperado de uma sociedade madura e esclarecida. Tempo de Bandeira e Drummond, Oswald e Mário de Andrade, Graciliano e Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e João Guimarães Rosa, Dalton Trevisan e Lygia Fagundes Telles, Neide Archanjo e Ivan Ângelo, Luiz Ruffato e Ana Martins Marques. Seria, felizmente, uma lista interminável. Mas...

Esse é outro problema do ensino de literatura. Nessas bodas de Caná ao contrário que são nossos programas de ensino, o melhor fica por último, e quase nunca sobrá tempo para o mergulho na literatura moderna e contemporânea, a qual, por inevitável afinidade propiciada pela pequena distância histórica, tem as maiores probabilidades de levar alguém a tornar-se leitor. Até que consigamos recalibrar nosso tempo para tratar os escritores modernos e contemporâneos como mereceriam, é hora de reconhecer que este ensaio já ficou muito mais longo do que deveria. Apontando, é claro, para sua continuação em outro texto que retome a discussão de onde por ora somos obrigados a interrompê-la.

Apenas um consolo: o terceiro ano do ensino médio, sabe-se, é para a maioria dos jovens uma época de preocupação com o ingresso na universidade. Essa preocupação costuma tirar boa parte do tempo para leituras, mas, também, o principal trabalho já estará feito se tudo tiver corrido como o previsto. Quem passou mais da metade da vida sendo devidamente estimulado à leitura chegará às portas da idade adulta convencido de que o hábito de ler bons livros faz bem para a inteligência e para o espírito. Podemos recomeçar o trabalho com as novas turmas, na certeza de que demos o melhor de nós.

“Acabou? Mas e a redação do ENEM?”

Ah, isso também é outra conversa...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1993.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e pares ideológicos de estado**. São Paulo: Edições Graal, 1982.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CEREJE, W. R. **Ensino de literatura**. São Paulo: Atual, 2006.
- COELHO, N. N. **O ensino da literatura**. São Paulo: FTD, 1966.
- COSSON, R. **Letramento literário; teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FELMAN, S. **La folie et la chose littéraire**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GIARDINELLI, M. **Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- HERRMANN, F. **Psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médica, 2004.
- POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- SCHWARZ, R. **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZILBERMAN, R. *et al.* **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

TEXTO V

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO

*Italo Oscar Riccardi León
Rosângela Rodrigues Borges*

Alfenas, MG, 1 de maio de 2024.

Caros leitores, o presente texto, de caráter interdisciplinar, da área de Métodos e Técnicas de Ensino, bem como da Tecnologia Educacional, tem como finalidade pensar e conceituar a imagem abordando aspectos visuais de sua natureza a partir de seus primórdios até atualidade, mas, também, destacando outros sobre a importância da questão do olhar e leitura de imagens, algo tão presente e necessário na sociedade contemporânea, e condição imprescindível quando se trata de sua aplicação ou uso nos contextos educativos na formação continuada dos professores. Posteriormente, o texto discorre sobre a imagem integrada aos processos educativos de ensino-aprendizagem e seu papel relevante como portadora de conteúdo, permitindo que se torne um recurso didático significativo para a comunicação audiovisual, incorporação nos planos de aulas e utilização nas atividades curriculares ou projetos educativos desenvolvidos pelos professores, visando otimizar a transmissão do conhecimento, assim como trazer melhorias na qualidade do ensino em todos seus níveis.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO

Italo Oscar Riccardi León

Rosângela Rodrigues Borges

DOI: 10.24824/978652516549.3.213-224

Introdução

A palavra *imagem* provém do latim *imago* que significa, primeiramente, “aparição”, “fantasma” e também “sombra”. Posteriormente, a partir do verbo *imitare*, o termo se entendeu com o significado de “cópia”, “imitação” e “reprodução”. Assim, em um sentido amplo, se pode compreender o sentido de *imagem* como algo que é “parecido”, se assemelha a “outra coisa”, representação de “uma coisa” ou como “objeto da realidade” que mantém uma ligação com a realidade, independentemente do grau de semelhança ou fidelidade que mantenha com ela.

Os registros pictóricos primitivos pressupõem que o homem desenvolveu a expressão plástica que lhe permitiu deixar gravada nas paredes das cavernas uma grande quantidade de imagens, figuras ou cenas picturais representativas da sua vida cotidiana, tais como a caça, a pesca, a família, a luta pela sobrevivência e muitas outras que se podem considerar como os documentos visuais mais relevantes da arte rupestre. De forma bem ampla, pode-se dizer que esses foram os precursores remotos do cinema e das histórias em quadrinhos. Por conseguinte, as pinturas rupestres podem ser consideradas, *grosso modo*, ancestrais do livro. Desse modo, desenhando nas paredes das cavernas, o homem não só se comunicava como queria assumir, também, alguma forma de controle sobre o mundo:

Para ele a imagem era a própria coisa, tanto que, antes de sair para a caçada, atingia animal o desenhando, sujeitando-o. Por esse gesto, pensava garantir também a abundância de animais a serem caçados. A imagem era, pois, elemento fundamental de um ritual mágico. Por outro lado, ao fixar o animal nas pedras, o homem da época construía uma narrativa, já que, muitas vezes, os desenhos seriados criavam histórias. Além disso, mesmo que não contem uma história, por não apresentarem um necessário encadeamento, esses desenhos podem ser vistos como narrativas na medida em que chegam até nós com a força de um texto histórico (Walty; Fonseca; Cury, 2006, p. 14).

Já no conhecido “mito da caverna”, referido por Platão, o filósofo apontava que os habitantes da caverna eram induzidos ao erro por sombras que refletiam as

aparências de um “mundo falso”, ao passo que o verdadeiro “mundo das ideias” ficava totalmente inacessível aos sentidos. O mito se refere a prisioneiros que viviam acorrentados, desde sua nascença, no interior de uma caverna e passavam o tempo todo olhando para uma parede do fundo iluminada para a luz gerada por uma fogueira. Nessa parede eram projetadas sombras de estátuas de seres diversos que apresentavam cenas e situações do dia a dia. Os prisioneiros ficavam olhando para a parede e atribuíam nomes às imagens – “sombras” –, por serem as únicas coisas que eles conseguiam vislumbrar⁹.

Por outro lado, ao se observar uma imagem visual, se deve ter presente que ela se configura como uma linguagem diferente das palavras, ou seja, a imagem se configura como uma linguagem icônica que estimula a percepção visual e proporciona, ao mesmo tempo, segundo Abramovich (2010, p. 23), “a experiência do olhar... De um olhar múltiplo [...] E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão”. Para Aumont (1993, p. 17), se existem imagens, evidentemente, é porque temos olhos. Assim, as imagens, “artefatos” cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade, não deixaram, por isso, de serem objetos como os outros, regidas exatamente pelas mesmas leis perceptivas.

Vale considerar aqui que o homem pode ser percebido ou definido como um “animal visual”¹⁰; isto é, ao contrário de outras espécies de animais que dão prioridade, por exemplo, aos ouvidos ou olfato, ele o faz, habitualmente, pela vista, ou seja, grande parte das informações que recebe e processa provêm, em condições normais, dos seus olhos. Isso faz que a visão desempenhe uma função significativa nos processos cognitivos, socioculturais e, em geral, na experiência e vivência humanas. Essa constatação permite dizer que, ao longo da história e desenvolvimento da cultura e civilização, o ser humano se acostumou a identificar aquilo que vê com aquilo que existe; inclusive, a imaginação se poderia apreciar como aquele lugar ou “reino interior”, no qual as imagens se alojam e são compiladas por meio da experiência, da memória e pela ação da cultura. Além do mais, se as imagens existem, como frisa acertadamente Vera-Meiggs (2010), é porque alguém as percebe:

Toda imagem existe para ser completada por quem a percebe considerando que sua mesma constituição está organizada para tal finalidade, o que permite compreender que as imagens atuem como analogias do funcionamento da inteligência, dado que o pensamento humano, assim como o olho, atua relacionando e sintetizando. Mas, longe de ser o órgão visual independente e resultado da sua própria evolução, é bem mais a lógica consequência de uma interação de experiências sensíveis, ditadas pelas circunstâncias que possibilitaram, em determinado momento, condições favoráveis para o maior desenvolvimento do seu instrumental cognitivo (Vera-Meiggs, 2010, p. 45) [tradução nossa].

9 O “mito da caverna”, também conhecido como “alegoria da caverna” é uma passagem do livro VI de *A República* do filósofo grego Platão (Cf. Platão. *A República*, 2000, p. 319-322).

10 Expressão empregada por Joseba Ródenas Zúñiga que calcula que 94% da informação que recebe uma pessoa sem deficiência procede dos seus olhos, ou seja, da visão (Zúñiga, 2009, p. 13).

À vista disso, tanto a imagem de representação visual como a imagem evocada pela palavra escrita, possuem uma capacidade de comunicação intrínseca para propagar informações, sensações, emoções, sentimentos, enfim, pensamentos e processar associações de ideias que incitam ou provocam sua leitura e interpretação. Certamente, a percepção aliada à compreensão, motiva e desencadeia processos cognitivos mais complexos que visam a uma atitude construtiva em relação à apropriação do conhecimento. Dessa maneira, as imagens constituem uma forma complexa de linguagem e de manifestação expressiva que envolve intrincados processos e mecanismos perceptivos, abrangendo uma diversidade de formas de representação incluindo desde a percepção sonora até outras experiências sensíveis. De acordo com Ortega Carrillo (1999), a imagem:

Informa-nos e, por sua vez, nos desperta sentimentos e emoções. Na imagem carrega-se um peso racional e outro afetivo; ela é sonho e realidade; há algo visível e algo oculto. Possui capas ocultas de significação que é necessário desvendar. A imagem é, ao mesmo tempo, concreta e abstrata; objetiva e subjetiva. O suporte que a materializa lhe confere concretude e sua capacidade evocadora certas doses de abstração criativa. Seu autor se vê na obrigação de controlar múltiplas variáveis técnicas que conferem ao seu produto icônico uma objetividade relativa. Por outro lado, o receptor visual interpreta esta objetividade desde suas próprias expectativas visuais, lembranças e atitudes voltadas ao tema fazendo da subjetividade seu principal argumento leitor (Ortega Carrillo, 1999, p. 42-43) [tradução nossa].

É importante acrescentar que existem imagens de várias espécies e que elas se dirigem aos nossos diversos sentidos, assim como apontam Aumont e Marie (2006, p. 160), autores que discriminam imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas etc., ou seja, imagens que correspondem a certa sensação acompanhada de ideias e que foram denominadas de “imagens mentais”. Portanto, a imagem pode ser produzida por um fenômeno natural-reflexo, sombra, visão por meio de um corpo transparente e, também, por um gesto humano intencional. De certa maneira, se poderia ler ou interpretar a imagem como sendo um estímulo sensorial provocado pelo mundo sensível.

À vista disso, Santaella (1993, p. 37) sinaliza que há inúmeras “coisas” que podem ser chamadas de imagem, cuja vasta relação inclui desde figuras, diagramas, fotos, hologramas, sombras, ilusões óticas, e até mesmo poemas, memórias, estátuas, manchas e inclusive ideias, entre outras. A autora enfatiza que as imagens perceptivas atraíram sobremaneira os estudiosos nas mais variadas áreas do conhecimento, da filosofia à ótica, da literatura à neurologia; em seguida, ela cogita que foi dos caracteres extraídos das imagens perceptivas que todos os outros tipos de imagens começaram a ser descritos. Assim, em algumas observações sobre a percepção da imagem, se torna necessário contextualizar o mundo físico que, por sua vez, precisa ser mediado e traduzido, cabendo ao cérebro a função de providenciar, por intermédio dos órgãos sensoriais, os aspectos de tradução das impressões perceptivas em padrões aos quais são conferidos significados que constroem um mundo de imagens reconhecíveis e distintas, assim como imagens perceptivas, óticas, gráficas, mentais e/ou verbais.

A imagem, então, pode ser compreendida como representação visual e também mental. De acordo com Paz (2012, p. 37-38), a imagem pode ser definida como “figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação”. Para o autor, as imagens “são produtos imaginários”, e ele realça que com a palavra “imagem” se pode designar ainda toda forma verbal, frase ou conjunto de frases que foram classificadas pela retórica e passaram a se chamar de comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas. Por sua vez, Santaella e Nöth (2005) fazem uma distinção importante, afirmando que as imagens “são meios de expressão da cultura humana” e discriminam, de modo significativo, a abrangência e alcances dos seus domínios:

O mundo das imagens se divide em dois domínios: o primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. **Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.** Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella; Nöth, 2005, p. 15) [grifo nosso].

A imagem possui um caráter de simultaneidade; quer dizer, com um simples olhar se pode perceber ou receber um grande número de informações, frente ao inevitável caráter contínuo da linguagem verbal, no qual se sucedem fonemas, palavras, frases ou orações estritamente ordenadas em uma sequência que “obriga”, de certo modo, a uma leitura ou completa audição, ou, ao menos, de boa parte, para conhecer e compreender o sentido do conteúdo dessas imagens que estão sendo veiculadas pela linguagem verbal. De acordo com Schollhammer (2007, p. 8), o poder da palavra é identificado com o despertar da imagem mental durante a leitura, uma imagem essencial na dinâmica cognitiva, que se nutre tanto dos recursos imaginários fornecidos pela experiência viva do leitor, quanto das imagens culturais acumuladas em sua formação como ser social.

O ato de ler imagens contém um profundo significado de decodificação de sinais visuais. Toda imagem, seja entendida como ícone, figura, ilustração, desenho, fotografia, pictograma etc., representa uma importante fonte de informação e comunicação. A imagem visual traz consigo uma mensagem implícita que pode ser lida e interpretada por uma pessoa e de acordo com a estratégia ou dinâmica do professor e que também poderá ser utilizada como recurso didático-pedagógico para estimular a expressão oral e/ou escrita e facilitar por meio da compreensão audiovisual determinados e outros conteúdos curriculares formativos no ensino.

Devido à grande diversidade de imagens existentes provenientes de uma mesma realidade sensorial, as imagens podem ser classificadas segundo vários critérios, sendo

predominante o chamado “suporte da imagem” (Valverde-Berrocoso, 2007, p. 5), ou seja, a base material onde se encontra a representação icônica da realidade. Desse modo, se houver interesse em desenhar ou produzir uma determinada imagem, por exemplo, de um gato, será necessário utilizar um suporte de papel, se a imagem for um desenho a lápis; de tecido ou tela, se for pintura a óleo; de natureza fotoquímica ou eletromagnética, tratando-se de uma imagem latente de filme fotográfico e até de fita de vídeo, respectivamente; ou de natureza orgânica, quando a imagem do gato é registrada na retina ou processada pelo cérebro, etc.

A imagem integrada aos processos educativos de ensino-aprendizagem desempenha um papel relevante como portadora de conteúdo e se torna um recurso significativo para a comunicação audiovisual. Entre os muitos aspectos que se podem destacar na utilização das imagens nos processos de ensino-aprendizagem, se podem levar em conta os seguintes: a) as imagens são motivadoras, conscientizam e estimulam o interesse dos alunos por um determinado tema; b) elas facilitam o ensino, complementando as explicações verbais com conteúdos icônicos concretos e de fácil compreensão que contribuem para a fixação do conteúdo e também podem apresentar abstrações de modo gráfico; c) as imagens exigem um processamento global das informações que contêm e podem produzir um impacto emocional gerando sentimentos e atitudes; d) elas também facilitam comparações entre diferentes elementos e permitem analisar detalhadamente as diferentes fases de processos complexos; e) as imagens permitem compreender melhor o passado (gravuras, monumentos etc.) ou ver realidades que normalmente não são acessíveis (imagens de microscópios, telescópios, outras); f) elas podem simplificar ou sintetizar realidades complexas (diagramas, esquemas etc.) e suas potencialidades se destacam como instrumento de avaliação, fonte de diálogo e meio de recreação e lazer.

Desse modo, as imagens são motivadoras, conscientizam e estimulam o interesse dos alunos por determinado tema. A combinação de formas, tamanhos, cores, sons, a integração de linguagens icônicas, os avanços na fotografia, bem como a produção de imagens móveis e digitais, e o impacto do avanço da Internet e redes sociais, possuem a capacidade de gerar imagens não só ricas na sua variedade, mas também na sua produção, criatividade e representação. Em geral, os materiais audiovisuais, segundo estudiosos da comunicação audiovisual como Ortega Carrillo (1999), Cabero (2001), Sancho (2001) e outros autores, têm estado presentes na vida do homem desde suas origens. No entanto, desde muito cedo se pode verificar a presença das representações icônicas nos espaços de ensino e das salas de aulas, tais como mapas, globos terráqueos, fotografias, cartazes, murais, cartas de navegação e de astronomia, bem como de muitos outros recursos que funcionavam grudados ou próximos da lousa ou quadro-negro enfeitando a sala. Hoje esses recursos podem ser considerados como os primórdios dos recursos ou materiais audiovisuais (MAV).

Cabe destacar, neste contexto audiovisual, que expressões como auxiliares visuais, materiais didáticos, auxiliares do ensino, meios ou recursos audiovisuais, foram empregados, indistintamente, durante o século XX, e ainda continuam sendo utilizados em alguns contextos educativos para designar e apontar um grupo de materiais e de técnicas que tem como objetivo estimular os sentidos de quem aprende.

Existe unanimidade em afirmar que os meios ou recursos audiovisuais geram processos sensório-cognitivos marcantes e que proporcionam uma experiência significativa da realidade em função dos sistemas simbólicos que acionam e por meio do qual operam. Assim, o audiovisual deve ser considerado como uma forma diferenciada no processo da configuração das informações. Diferentemente da linguagem verbal, que processa as informações de maneira linear, o audiovisual as processa em paralelo. Isso quer dizer que no processamento paralelo – que é próprio da comunicação audiovisual – são captadas simultaneamente informações procedentes das fontes visual e auditiva; os significados provêm da interação dos múltiplos elementos visuais e sonoros envolvidos, ou seja, são o resultado das interações entre as distintas imagens, o texto verbal, os efeitos sonoros etc., que proporcionam uma autêntica comunicação audiovisual, caracterizada como uma linguagem de síntese: os significados produzidos devem ter origem na adequada interação dos diversos elementos expressivos que entram em jogo e que se manifestam no fato de que, no receptor, se produz uma experiência unificada relevante.

Por outro lado, deve-se notar que da mesma forma que ler um texto não significa apenas conhecer as letras e as palavras que com elas se formam, mas também significa saber interpretar significados, descobrir metáforas, analogias etc. Ler uma imagem não significa apenas identificar seus elementos morfológicos. O desconhecimento das particularidades desta linguagem (sintaxe e semântica, leitura e análise crítica, composição de mensagens) deixa o receptor das mensagens audiovisuais passivo diante dos impactos emocionais que recebe com as imagens e indefeso diante do seu tremendo poder de sedução.

Na comunicação audiovisual, se deve ter presente, como antes mencionado, que as emoções desempenham um papel fundamental na interação com a mensagem, dado que os elementos visuais e sonoros também são portadores de ideias. Em geral, as imagens e os sons possuem uma forte ligação com a emotividade do indivíduo. Os estudos clássicos têm mostrado que a memória assimila e retém com mais facilidade os conteúdos dos materiais que apelam a vários sentidos e que possuem um importante componente afetivo. Portanto, desde que bem utilizados, os materiais audiovisuais podem colaborar como apoio significativo nas várias áreas do conhecimento, por exemplo, dentro de uma unidade didática ou previstos nos planos de ensino das aulas, conforme a área do conhecimento.

Por sua vez, com o surgimento da televisão na década de cinquenta e o posterior advento do videocassete na década de oitenta, foi criada uma série de materiais didáticos que introduziam imagens estáticas e em movimento para tornar o ambiente ou espaço da sala de aula agradável e sedutor para o ensino-aprendizagem, favorável à utilização de diversos dispositivos e os recursos audiovisuais. Posteriormente, se pode afirmar que a partir da década de noventa até atualidade, sob o signo da multimídia, entram em cena novos dispositivos, recursos e materiais tecnológicos de apoio voltados ao desenvolvimento e à criação de uma linguagem digital de comunicação interativa que integra as denominadas *novas tecnologias da informação e comunicação* (NTIC) e que possibilitam interações digitais envolvendo vários meios integrados que se caracterizam por armazenar e combinar, em um único suporte digital ou em

aplicativos diversos, informações de natureza diferente como textos, sons, diagramas, animações, imagens fixas e/ou em movimento, vídeos, geralmente disponibilizadas por meio do hipertexto, hipermídia ou pelo próprio acesso a *sites*, redes sociais, plataformas digitais e/ou aplicativos utilizando a Internet. Por conseguinte, sendo a multimídia de natureza hipertextual, ela se constitui uma linguagem audiovisual de comunicação interativa que desencadeia processos de exploração e apreensão do conhecimento de maneiras diferentes da tradicional. Neste universo, fazem parte conexões, interfaces e interações significativas que se desdobram seguindo uma proposta de uma navegação intuitiva e associativa que, além de estimular os sentidos, pode ser de caráter não-linear e interativa. Desse modo, textos, imagens, sons, gráficos etc., são levados à categoria de *quase-textos*, segundo Lévy (2001, p. 33), representando os *nós* do conhecimento que ficam armazenados em grandes suportes ou redes digitais, podendo ser acionados pelos interessados a qualquer momento desde seus respectivos lugares de origem.

A multimídia, segundo Léon (2013, p. 182), como recurso audiovisual de comunicação interativa, envolve uma forte dimensão afetivo-emocional muito similar à experiência de assistir a um filme, a uma peça de teatro, ver televisão, ouvir um concerto etc., e pode representar uma ferramenta eficaz e eficiente de tecnologia educativa no desenvolvimento da educação escolar, principalmente quando esta última tem privilegiado quase que exclusivamente o aspecto intelectual do processo de ensino/aprendizagem. A incorporação da multimídia na dinâmica do conhecimento impôs uma nova redefinição em áreas tradicionais como a publicidade, propaganda, entretenimento eletrônico, publicação e disseminação de informações, afetando, conseqüentemente, as propostas curriculares para a educação no século XXI. À medida que o avanço tecnológico se insere na sociedade, os sistemas multimídia, redes sociais e plataformas digitais se vão expandindo em praticamente todas as áreas do conhecimento, fator que permite uma reorganização e distribuição em seus usos e diversas aplicações. Os programas multimídia, incluindo jogos eletrônicos, aplicativos e plataformas digitais permitem a simulação de situações reais, fato que os direciona no campo do desenvolvimento da aprendizagem e de treinamento de pessoal. Deve-se ressaltar que quando o programa é interativo, se estabelece uma relação significativa e bidirecional com seu usuário ou receptor. Ele será estimulado a participar e explorar ativamente o conteúdo apresentado através das diversas aplicações ou requerimentos apresentados pela própria navegação.

Portanto, as aplicações multimídia, representando uma linguagem integradora, participativa, flexível e interativa, despertam um grande interesse educativo porque dinamizam os enfoques e concepções vigentes do processo de ensino/aprendizagem e suas diversas ferramentas tecnológicas e digitais. Participativa, porque estimula os sentidos do aluno/aprendiz e permite que se possam dar respostas significativas provocadas pela própria interação que, por sua vez, vão incidir diretamente no seu conhecimento e também formação de acordo com seus interesses e/ou com o planejamento prévio feito pelo professor. Flexível, porque dependendo da programação oferece várias alternativas ou possibilidades metodológicas para se interagir com os conteúdos ou pelos assuntos propostos. E interativa, talvez a mais destacada e

significativa, porque representa a dimensão chave na interação humana hoje com as diversas conexões digitais, das redes digitais, aplicativos, plataformas, sites e Internet. Sem uma autêntica interatividade será difícil atingir os objetivos do ensino/aprendizagem pretendido, considerando que a interatividade constitui o verdadeiro sentido da aprendizagem mediada pela linguagem ou comunicação audiovisual.

Nessa perspectiva, se pode considerar a Educação Integral, que faz parte de um novo paradigma educacional, se constitui um importante princípio organizador do currículo escolar, visto que enfatiza e sistematiza a integralização de conhecimentos, experiências e saberes provenientes de diversas áreas, permitindo que sejam possíveis, não apenas abordagens de caráter específico em relação ao conteúdo, mas também de caráter inter e transdisciplinar com o emprego dos recursos audiovisuais, reconhecendo que não há um só modo de ensinar. Em outras palavras: não há apenas um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que se podem articular no desenvolvimento do processo educativo como um todo e que propiciam outros olhares e formas de leitura, além de novos eixos geradores de conhecimento, cujas contribuições permitem atender às novas necessidades de aprendizagem que têm como objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino e a formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 1993.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

LEÓN, Italo Oscar Riccardi. Novas tecnologias aplicadas à educação. *In*: CARVALHO, R. S. de; BORGES, R. R.; LEÓN, I. O. R.; RIBEIRO, F. A. (org.). **Ensino de línguas e formação interdisciplinar**: diálogos entre docência e pesquisa. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 181-230.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 10. reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

ORTEGA CARRILLO, José Antonio. **Comunicación visual y tecnología educativa**: perspectivas curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. 2. ed. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SANCHO, Juana María (org.). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELLA, Lucia. Palavra, imagem & enigmas. **Revista USP – Dossiê Palavra/Imagem**, São Paulo, n. 16, p. 36-51, dez./jan./fev. 1993.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Além do visível**: o olhar da literatura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VALVERDE-BERROCOSO, Jesús. **Diseño de materiales educativos multimedia**. Disponível em: http://www.unex.es/didactica/Tecnologia_Educativa/imagen01.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

VERA-MEIGGS, David. **La caverna audiovisual o las razones del cine**. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 2010.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavras e imagens: Leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZÚÑIGA, Joseba Ródenas. **Cultura Audiovisual**. País Vasco: Escuela de Cine y Vídeo de Andoaín, S.L., 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 34, 143, 225, 228, 231

Algoritmo de multiplicação 137, 139, 140, 143, 149, 151, 152, 153

Amazônia 7, 46, 47, 48, 60, 61, 225, 226, 227, 229, 230, 232, 233

B

Barras de Napier 137, 139, 140, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Brincadeiras 173, 174, 176, 177, 178, 182, 197

C

Caramuru 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

Civilização 36, 53, 75, 82, 84, 187, 206, 210

Colonização 31, 45, 103, 104, 107, 111, 112, 118

Contos 110, 114, 195, 197, 200, 203, 204, 227

D

Democracia 29, 36, 39, 40, 73, 75, 76, 77, 83, 84, 90, 189, 227

Diversidade 38, 43, 49, 51, 61, 76, 103, 123, 146, 165, 173, 174, 175, 181, 211, 212, 231

E

Expressões identitárias 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70

F

Fanfic 99, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118

Formação de professores 35, 38, 117, 225, 228, 230, 231

G

Globalização 35, 47, 71, 73, 77, 78, 79, 92, 191

I

Igualdade 37, 77, 89, 112, 124, 132, 147, 173, 175, 180
Imagens 105, 106, 140, 177, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 231
Imaginação 102, 108, 109, 117, 177, 178, 197, 205, 210, 212
Imigrantes 43, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
Inclusão 20, 43, 46, 48, 90, 95, 123, 132, 169, 171, 173, 230
Indígenas 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 90, 94, 103, 104, 110, 112, 230
Interatividade 106, 107, 111, 165, 216
Interdisciplinaridade 99, 101, 102, 108, 109, 111, 116
Internet 19, 73, 75, 79, 80, 102, 105, 107, 188, 194, 198, 201, 213, 215, 216

L

Liberdade 33, 36, 37, 38, 40, 78, 83, 89, 102, 200
Língua portuguesa 24, 26, 87, 90, 99, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 156, 167, 225, 227, 229, 230, 232
Livros 17, 19, 22, 70, 125, 126, 130, 132, 137, 140, 142, 156, 187, 190, 191, 192, 194, 196, 198, 200, 201, 202, 205, 228, 229, 231

M

Matemática 101, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 139, 140, 142, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 229, 230, 231, 233

N

Natureza 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 76, 81, 89, 92, 143, 159, 173, 177, 187, 188, 189, 192, 193, 198, 199, 200, 207, 213, 215, 230

P

Processo de ensino 15, 31, 34, 36, 38, 39, 46, 52, 137, 139, 140, 153, 157, 159, 160, 163, 165, 171, 172, 215

R

Religião 17, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 81, 89, 93, 94, 99, 101, 103, 104, 111, 141, 231, 232
Religiosidade 57, 59, 60, 64, 66, 67, 69, 70

S

Sala de aula 48, 92, 102, 105, 108, 109, 116, 117, 137, 154, 157, 161, 164, 165, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 190, 194, 195, 197, 199, 201, 214

T

Tecnologia 6, 73, 75, 76, 79, 83, 105, 125, 133, 156, 195, 197, 207, 215, 217, 229, 230, 231, 233

V

Vida religiosa 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Christina de Sousa Damasceno (Autoria, Coordenação de Área)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). É Especialista em Educação Infantil (UESPI), em Gestão Municipal de Educação (UFPI), em Formação de Professores em EaD (FAESPA), em Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter), e em Linguagens, suas Tecnologias e Mundo do Trabalho (UFPI). É mestre em Letras (UESPI) e Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – IFRO) e no GREPET (Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos) do IFCE. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa da SEDUC, onde atua na formação dos professores da Educação Infantil. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA onde também atua na coordenação do Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas na modalidade presencial. É coordenadora do NEAD, professora conteudista e atua na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD da FAESPA. Atualmente é Diretora Acadêmica da FAESPA. Em sua produção acadêmica tem se dedicado às áreas de alfabetização e letramento, formação docente (inicial e continuada), metodologia da língua portuguesa e currículo. É Autora e colaboradora das obras Almanaque de Formação Continuada (Editora CRV). Poetisa membro do Grupo Piauí Poético. Sua pesquisa se concentra na área de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações. Contato: anachristinadamasceno@gmail.com

Juliana dos Santos Figueiredo (Autoria, Coordenação de Área)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5408267297643980>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8067-2875>

É Mestre em História e Estudos Culturais (UNIR). É Especialista em Arte Aplicada a Educação (FACIMED), Mídias e Educação (UNIR), Intervenção ABA Aplicada ao Autismo (Metropolitana), Análise do Comportamento (UNIFOZ). Graduada em Pedagogia (UNIR) e Letras – Espanhol (FAVENI). Cursa Especialização em Orientação Educacional (ESABE). Tem experiência em EJA, Formação de Professores na UNIR-RO. É Tutora em Pós-Graduação (UNIASSELVI). É Professora Efetiva SEMEC-RO. Contato: julianatutorauab@gmail.com

Simone Matia da Silva (Autoria, Coordenação de Área)Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296>ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano 2023). Especialista em Multilinguagem e Ensino (UNESC Cacoal-RO). Licenciada em Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas (UNESC Cacoal-RO). Cursa Graduação em Pedagogia pelo (IPEMIG-MG). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-RO). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. Contatos: simonematia2014@gmail.com – teacher.simone.matia@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Aglaia Letícia Farias Nunes de Jesus

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4892096472759905>

Faz Estágio em Núcleo de Práticas Jurídicas (Estácio de Sá – FAP). Cursa Bacharelado em Direito pela Universidade Estácio de Sá (FAP). Fez o Ensino Médio na Escola Marechal Cordeiro de Farias (Pimenta Bueno). Fez o Ensino Fundamental na Escola Anísio Serrão de Carvalho (Pimenta Bueno). Afiada ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO, *campus* Cacoal-CNPq. Contato: letthfarias@gmail.com

Bruna Caroline Farias Alves

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2815645418490760>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-0119-0264>

Especialista em Direito Material e Processo Penal pela Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). Cursa especialização em Direito Penal e Criminologia (Centro Universitário Celso Lisboa). Cursa especialização em Direito Internacional (Centro Universitário Celso Lisboa). Bacharel em Direito pela Faculdade Pan Amazônica (FAPAN-PA). Cursa Graduação em Enfermagem pela Faculdade Estácio de Sá (Estácio). Faz parte do grupo de pesquisa Direito Penal e Democracia (DPD) – CNPq-UFPA, *campus* Belém. Diretora Jurídica do grupo de pesquisa Liga Acadêmica de Ciências Forenses – LIACF-UFPA, *campus* Belém. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, *campus* Cacoal-CNPq). Contato: brunacarol1095@gmail.com

Carlos Aberto Suniga dos Santos

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4048383824726089>

Mestre em Educação (UFMS). Especialista em Teoria e Metodologias Literárias (UNIR). Especialista em Didática do Ensino Superior (UNOESTE-SP). Atualmente é docente da UNESC – Faculdades Integradas de Cacoal. Tem experiência na área de Letras: Língua Portuguesa e literaturas. Escreve poemas, contos, crônicas, haicais, tankas e poesia visual; tendo também produzido tirinhas cômicas publicadas no semanário local Tribuna Popular entre 2004 e 2007. É autor das obras *Imago... e outros poemas* (2002), poesia; *Poemas de Brincar* (2006), poesia infanto-juvenil; *Tipografia versos e experimentos verbo-visuais* (2021), poesia visual e *Alguns haicais (ou quase)... e outros poemas curtos* (2022), haicais e poemas de pequena extensão. Em 2021 participou da I Jornada Internacional de Poesia Visual: Pesquisa e Criação, com três produções verbo-visuais.

Celso Ferrarezi Junior (Apresentação)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Licenciado em Letras Português/Inglês (1989). Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 50 livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e tem publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfnas – UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contatos: cferrarezij@gmail.com – celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

Christiana de Sousa Damasceno Oliveira

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9369546022244570>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0519-2721>

Mestranda em Artes, Patrimônio e Museologia, pela UFDFPAR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Psicopedagogia pelo INTA. Especialista em Formação de Professores em EAD pela FAESPA. Especialista em Currículo e Prática Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI. Professora Efetiva da Rede Municipal de Parnaíba desde 2011. Trabalhou na Escola Arco-Íris (2005-2014), na Escola Municipal Samuel Santos (2011-2014), na APAE (2014-2019). Ministra aulas na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima, desde 2014. Foi supervisora do PIBID (2015-2018), coordenou o programa Mais Alfabetização na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima (2019). Foi preceptora do Programa Residência Pedagógica da UFDFPar 2020-2022, 2022-2024. Professora-autora do Material Didático Complementar do PRO Alfabetização- Piauí para 2022, elaborado pela NOVA ESCOLA. Ministra cursos de formação de professores pela Empresa Dinâmica Consultoria e pela ELIBRAS com Oficinas voltadas para a Educação Inclusiva. Professora do Curso de Pedagogia contratada na UNIP e na FAESPA. Ministra aulas nas turmas de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior na FAESPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação especial, Alfabetização e Psicopedagogia. Contato: tiachrisphb@gmail.com

Debora dos Santos

Professora efetiva na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Euclides Barbosa (Pimenta Bueno). Atua como professora mediadora na Mediação Tecnológica. Experiência profissional na rede Pública e professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na E.E.E.F.M. Orlando Bueno da Silva (Pimenta Bueno). Intercâmbio Internacional: *General English pela International House Sydney Training (CRICOS Course Number 062541B)* 2023. E *English for Academic Purposes KCA Education (CRICOS Course Number 111149M)* 2023. Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa pela UNESC-RO. Licenciada em Letras Português/Inglês/Literaturas pela UNESC-RO. Contato: deborasantosteacher@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-Graduanda em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduanda em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC-RO). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: lizsouza1972@gmail.com

Eloésio Paulo dos Reis

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5404102528736434>

ORCID iD: <https://orcid.org/000-002-2210-7381>

Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP (2004) e professor titular da Universidade Federal de Alfenas. Publicou os livros *Teatro às escuras – Uma introdução ao romance de Uilson Pereira* (1998), *Os 10 pecados de Paulo Coelho* (2008), *Loucura e ideologia em dois romances dos anos 1970* (2014) e *Questões abertas sobre O Alienista* (2020). Contato: eloesio.paulo@unifal-mg.edu.br

Fábio Valter Batista

Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/IFRO, *campus* Cacoal. Graduado em Topografia pela URCA. Contato: fabiovalterbatista@gmail.com

Felipe Evangelista Aparecido

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7507713131734870>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6890-2383>

Graduado em Letras (2021) e Mestre em História pela Universidade Federal de Alfenas (2024). Graduando em História pela mesma universidade.

Francisco Valadares Neto

Bacharelado em Direito pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Ji-Paraná (ILES/ULBRA). Advogado militante desde 2001. Pós-Graduação em Direito Público pela Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIP (2004). Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidad Del Museo Social Argentino – UMSA (2016). Procurador Jurídico do Município de Brasília – Estado do Acre. Palestrante e escritor. Contato: efv97@hotmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM lotado no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura

na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, *campus* de Rolim de Moura), com Postdoctorado en Investigación Superior (2023) pela Universidad Interamericana – PY. Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO – (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant - AM (2021-2023), reconduzido ao cargo em 2023. Atua como docente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Exerceu a função de Coordenador de Área do subprojeto de Letras/Português/Benjamin Constant do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2014-2018). Foi coordenador do Projeto de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Professores Indígenas – PAINTER/FAPEAM e coordena o Projeto de Pesquisa sobre a Inclusão de alunos indígenas pela Linguagem – HUMANITAS/FAPEAM. Coautor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Participa como organizador e autor do Almanaque de formação Continuada do Professor (vol. I (2020), vol. II (2021), vol. III (2022) e vol. IV (2023) e como organizador na obra Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças (2022). Autor de capítulos nas obras Transbordando Fronteiras: languages desde el entrelugar, resistencia y pluralidade em los Brasileiros (2020); Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021); na obra Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas (2021) e na obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Organizador e autor da obra Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant – AM (2021). Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Jorge da Silva Werneck

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8463211176156038>

Mestre em Matemática (PROFMAT-UNIR). Especialista em Matemática (UNIR). Licenciado em Matemática (UNIR). Professor Efetivo EBTT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Contato: jorge.werneck@ifro.edu.br

Italo Oscar Riccardi León

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1562205381340963>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9759-6928>

Licenciado em Língua Espanhola e Bacharel em Língua e Literatura Espanhola (PUCV, Chile), Mestre em Educação (FE/USP) e Doutor em Estudos Literários (Área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada – UFMG). Foi bolsista nos cursos de formação e de aperfeiçoamento pela Agência Espanhola de Cooperação

Internacional (AECI) em Madri, Espanha (USAL) e também bolsista do Instituto Cervantes (UIMP). No período de 2002 a 2008 colaborou na criação da Associação Virtual Educa Brasil (AVEB) como diretor de assuntos acadêmicos e integrou a comissão organizadora permanente das Conferências Internacionais Virtual Educa, vinculada à Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e Nações. Possui diversas publicações de artigos, capítulos de livros e também como organizador. Coordenou o Subprojeto de Letras/Espanhol do PIBID (2015-2018) e a RP de 2018-2022. De 2009 até a presente data, faz parte do corpo docente do Curso de Letras/Espanhol e suas Literaturas, Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL-DL) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Principais áreas de interesse: Ensino de Língua Espanhola e suas Literaturas, Cultura Hispânica, Prática de Formação de Professores, Literatura Comparada e outras Artes, Metodologia e Ensino de Literatura, Literatura e Cinema. Atualmente, coordena o projeto de extensão “Cinema e leitura de imagens cinematográficas no contexto cultural étnico-racial” e o Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Estrangeiras (espanhol e inglês) do PIBID/CAPEs, edição 2022- 2024. Contato: italo.leon@unifal-mg.edu.br

Mirian Xavier da Conceição

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/3353162589454855>

Graduanda em Licenciatura de Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal. Técnica em Segurança do Trabalho (SENAI). Graduada em Gestão Ambiental (FACIMED). Atualmente é residente no Programa de Residência Pedagógica da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal (2023-2024). É assistente de alfabetização voluntária no Programa Tempo de Aprender pela prefeitura municipal de Cacoal desde de 2023. Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior (UNIR), *campus* Ariquemes. Pós-Graduanda em Gênero e Diversidade (UNIR), *campus* Rolim de Moura. Contato: miriann_xavier@hotmail.com

Raimunda Rosilda Sales Dias

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7713046394039369>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-7562-6597>

Possui Graduação em Ciência da Religião pelo Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Estado do Maranhão (2007) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2007). Especialização em Formação de Professores em EaD (FAESPA). É Coordenadora da Pós-Graduação da FAESPA, e Diretora Geral da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Gestão. Contato: rosildasalesphb12@gmail.com

Reginaldo Conceição da Silva

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8537046678523286>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7158-8185>

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão/

Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* VI, Caetitê. Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade, pela UNEB, *campus* VI. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, pela União das Escolas Superiores de Cacoal – UNESC, Rondônia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, lotado no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, Amazonas. Filiado ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade – Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (PDA). Coordenador do projeto Redes de Valor na Amazônia (PROVALOR): fortalecimento do mapeamento do extrativismo da Amazônia e dos Laboratórios de Cartografia da FAPEAM. Pesquisador do Laboratório Nova Cartografia Social: Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais e Coordenador do Núcleo de Cartografia Social da Amazônia UEA-CSTB; UFAM – PPGAS. Pesquisador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM, na linha de pesquisa: Culturas, Religião e Representações Socioespaciais. Membro do GEPCULTURA, UNIR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Modos de Vida e Populações Amazônicas – RO. Tem experiência na área de Educação, Nova Cartografia Social da Amazônia, Povos Extrativistas, Cadeias de Valor, Povos de Terreiro e demais Povos Tradicionais da Amazônia. Coordenador do Programa de Extensão Universitária Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de povos e comunidades tradicionais: a formação de extensionistas em contexto dos ODS. Contato: reginho.obi@hotmail.com

Rosângela Rodrigues Borges

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8224228309109635>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1309-6462>

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2004) e doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) na USP. Atualmente é professora no Curso de Letras e no Mestrado em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, gêneros do discurso acadêmicos e oficiais, ensino de língua e tecnologias. Contato: rosangela.borges@unifal-mg.edu.br

Sérgio Nunes de Jesus (Autoria, Coordenação)

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia – PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo

Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfePT (IFRO). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: grupo.pda.ifro@gmail.com – sergio.nunes@ifro.edu.br

Tainá Santos Alves Pereira

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/8498654543335142>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2078-7763>

Cursando a Graduação de Licenciatura de Matemática no Campus de Cacoal na Instituição Federal de Rondônia, 8º Período. Assistente Administrativo na Instituição Financeira Cooperativa de Crédito de Livre Admissão do Centro Sul Rondoniense – Sicoob Credip desde 2020. Contato: taina1715alves@gmail.com

Virginia Del Carmen Pirela Alvarado

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/2693113436790150>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8361-6342>

Licenciada em Letras Português com habilitação em Língua Inglesa – UNICESUMAR (Centro Universitário de Maringá); Aluna regular na Linha de Pesquisa 2 do programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Mestrado em Letras UNIR. Graduanda em Serviço Social – Estácio de Sá. Pós-Graduada em Pedagogia Social – USP (Universidade de São Paulo); Educação Especial e Tecnológica - UFRRJ (Universidade Federal Rio de Janeiro). Especialista em Docência, Tecnologias e Educação Profissional pelo Instituto Federal de Espírito Santo-IFES. Pós-Graduada em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Tutora em Educação à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMS. Atualmente é professora de Espanhol Básico e Espanhol aplicado ao Turismo no Instituto de Desenvolvimento Profissional - IDEP. Foi Professora substituta de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Contato: virginiapirela68019@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)