



SEMIC

XXXIII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - UEMA

UEMA PRODUZINDO CONHECIMENTO

(Ciclo 2020-2021)

***EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA,
LETRAS E ARTES
VOLUME IV***

***Comissão Organizadora:
Marina Bezerra Figueiredo
Eliane Pinheiro de Sousa
Rita de Maria Seabra Nogueira***

UIEMA PRODUZINDO
CONHECIMENTO
(Ciclo 2020-2021)

EDUCAÇÃO,
LINGUÍSTICA, LETRAS
E ARTES
Vol. IV

Organizadoras: Marina Bezerra Figueiredo; Eliane Pinheiro de Sousa; Rita de Maria Seabra Nogueira

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Instituições apoiadoras

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Informações gráficas

Capa: Leonardo Leal Chaves

Diagramação: Priscilla Piccolo Neves

Revisão: Leonardo Leal Chaves; Priscilla Piccolo Neves

Divisão de Editoração

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Editor responsável

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Conselho Editorial

Adilto Pereira Andrade Cunha

Adriana Araújo Diniz

Adriana Maria de Souza Zierer

Alana Lislea de Sousa

Ana Carla Marques da Costa

Ana Lucia Cunha Duarte

Ana Patrícia Sá Martins

Andrea Teresa Martins Lobato

Ariadne Enes Rocha

Barbara Irene Wasinski Prado

Bráulio Roberto de Castro Loureiro

Danilo Cutrim Bezerra

Edvan Moreira

Eliana Campêlo Lago

Emanoel Cesar Pires de Assis

Ewaldo Eder Carvalho Santana

Fábio Henrique Monteiro Silva

Flávio Nunes Pereira

Flor Maria Guedes Las-Casas

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Gislane da Silva Lopes

Gonçalo Mendes da Conceição

Grete Soares Pflueger

Helder de Moraes Pereira

Ícaro Gomes Antonio

Irlane de Regina Moraes Novaes

Isabel Azevedo Carvalho

Jaqueline Diniz Pinho

José Leonardo Annunziato Ruivo

Josiane Isabela da Silva Rodrigues

Laice Fernanda Gomes de Lima

Ligia Tchaicka

Lourival Matos de Sousa Filho

Marcia Rayka e Silva Lima

Maria Cleoneide da Silva

Maria Edileuza Soares Moura

Maria Inez Fernandes Carneiro

Maria Teresinha de Medeiros Coelho

Marivania Leonor Souza Furtado

Maura Celia Cunha e Silva

Monique Hellen Martins Ribeiro

Nancyleni Pinto Chaves Bezerra

Quesia Guedes da Silva Castilho

Regina Célia de Castro Pereira

Rosalva de Jesus dos Reis

Rosirene Martins Lima

Sandra Imaculada Moreira Neto

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Silvana Maria Pantoja dos Santos

Thiago Allisson Cardoso de Jesus

Viviane Corrêa Silva Coimbra

Wanessa David Canedo Melo

Wellinton de Assunção



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



C694

Coletânea SEMIC [recurso eletrônico] - UEMA PRODUZINDO CONHECIMENTO (*Ciclo 2020-2021*): : Educação, Linguística, Letras e Artes Vol. 4./ organizadoras Marina Bezerra Figueiredo; Eliane Pinheiro de Sousa; Rita de Maria Seabra Nogueira. – São Luís: [s.n.], 2022.

709 p.

Coletânea de artigos.

ISBN: 978-85-8227-277-0 (E-book)

1. UEMA. 2. PIBIC. 3. SEMIC. I. Figueiredo, Maria Bezerra. II. Sousa, Eliane Pinheiro de. III. Nogueira, Rita de Maria Seabra. IV. Título.

CDU 001.891 (081.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

Sumário

APRESENTAÇÃO 9

EDUCAÇÃO11

A EDUCAÇÃO NO MARANHÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: percepções dos estudantes universitários...... 12

Bruna Lages Veloso

Gabriel Tavares de Souza Ferreira

Ligia Tchaicka

ARQUITETURAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO DECORRENTES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE32

Raquel dos Santos Galvão

Nadja Fonsêca da Silva

DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA PARA COMPREENSÃO DOS TERMOS LITERACIA, LETRAMENTOS E COMPETÊNCIA DIGITAL..... 58

Rosiléia Castro Pereira

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES E FAZERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO FORMATIVO...... 92

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Maurício Rocha Santos

FOLGUEDOS CAXIENSES EM DIÁLOGO NO CAMPO UNIVERSITÁRIO: Cultura e Educação entre acadêmicos de História e Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA120

Cleidiane dos Santos Fernandes

Maria Lúcia Aguiar Teixeira

NARRATIVAS DE PROFESSORES DA SALA REGULAR E DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS-MA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA...139

Marcia Raika e Silva Lima

Francivania do Nascimento Araújo

Suellen Cristina Figueredo Queiroz

O FAZER ACADÊMICO: a difícil arte de elaboração do trabalho de conclusão do curso171

Cinthia Regina Nunes Reis

Laenny Cristina Ferreira Fonseca

Laís Isabella Monteiro Mendes

OS BRINQUEDOS DE ONTEM E HOJE NAS VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE CAXIAS-MA.....188

Ana Leticia Araujo Goes

Maria Lourdene Paula Costa

PEDAGOGIA HOSPITALAR: desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias - MA.....219

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Francisca Elyde Da Silva Alves Ribeiro

Idvânia Lima Silva

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) E O PERFIL CULTURAL E SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES CONCLUINTEs.....255

Ana Lúcia Cunha Duarte

Kallyne Kafuri Alves

Taline Nava Campos

Bianca Brenda Cruz Martins

Glacyane Martins Soares Silva

Vitória da Silva Sousa

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: uma análise na perspectiva dos/as gestores/as das escolas de nível médio da rede pública de São Luís/MA..... 287

Adriana da Silva Dias

Márcia Cristina Gomes

LETRAS.....323

A CIDADE REVISITADA EM *REPÚBLICA DOS BECOS*, DE LUÍS AUGUSTO CASSAS..... 324

Kércya Rayanne da Costa Santos

Silvana Maria Pantoja dos Santos

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ESTIGMAS NAS NARRATIVAS DAS MULHERES DETENTAS DA UNIDADE PRISIONAL DE BALSAS - MA 341

Alane Karolliny Souza Costa

Marta Helena Facco Piovesan

A PERSONAGEM MASCULINA EM ALUÍSIO AZEVEDO: uma caracterização dos tipos sociais.....373

Luisa Mara Silva Lima

Emanoel Cesar Pires de Assis

ANÁLISE TOPONÍMICA DA MICRORREGIÃO DO MÉDIO MEARIM: polo Pedreira e Satubinha..... 394

Gustavo Barbosa Guimarães

Aline Oliveira da Silva

Maria Célia Dias de Castro

BNC - FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: uma análise discursiva das prescrições curriculares à formação inicial de professores..... 429

Letícia Aparecida Nunes Moraes

Ana Patrícia Sá Martins

CAZUZA: literatura infantil e crítica social..... 453

Erika Maria Albuquerque Sousa

Solange Santana Guimarães Morais

ENTRE FATOS E CAMISOLAS: uma leitura distante da roupa na literatura de Língua Portuguesa 470

Jonas Vinicius Albuquerque da S. Santos

Orientador: Emanuel César Pires de Assis

ENTRE VERSOS E REVERSOS: uma leitura antimoderna da experiência urbana na poética de José Chagas.....498

Gabriela Lages Veloso

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

ESCRITAS DA VIOLÊNCIA NA CIDADE PARTIDA: estudo dos contos *A arte de andar nas ruas, O cobrador (e outros contos), de Rubem Fonseca* 534

Francisca Carla Soares da Silva

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro

O ASPECTO LEXICAL DO PORTUGUÊS NO TEXTO JORNALÍSTICO: reportagem 566

Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo

Daniella Mayara Oliveira Gomes

O PREENCHIMENTO DO SUJEITO NA 1ª PESSOA DO SINGULAR NO FALAR CAXIENSE..... 589

Antônio Luiz Alencar Miranda
Jocyelma Matos de Jesus

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA PRESENTE NOS DISCURSOS DE GÊNERO E RAÇA. 620

Antônio Luiz Alencar Miranda
Maria de Fátima da Costa Viana

O USO DO MEME EM SALA DE AULA: uma análise discursiva crítica de “*Enfim, A Hipocrisia*” 642

Ana Maria Sá Martins
Camila Alves Rocha
Luana Kerly Alves Coelho
Welistony Câmara Lima

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO JORNALISMO LITERÁRIO ...669

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino
Andrea Lobato

ARTES 688

ASPECTOS DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS OITOCENTISTAS NOS ALMANAQUES..... 689

João Costa Gouveia Neto
Andreyana Fiana Gonçalves Batista

APRESENTAÇÃO

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, apresenta a coletânea: UEMA PRODUZINDO CONHECIMENTO, ciclo 2020-2021.

A coletânea reúne trabalhos desenvolvidos por alunos da Iniciação Científica da UEMA, que foram apresentados durante o XXXIII Seminário de Iniciação Científica-SEMIC, referente ao ciclo 2020-2021.

O XXXIII SEMIC é uma ação de popularização, disseminação e promoção da ciência promovida pela UEMA que, ao divulgar os resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos da graduação, valoriza e prioriza a preparação de nossos jovens por meio da produção do conhecimento, para que sejam atores de destaque no esforço de melhorar os índices de desenvolvimento do Estado, trazendo mais qualidade de vida à nossa população.

O XXXIII SEMIC ocorreu no período de 06 a 10 de dezembro de 2021, no qual foram apresentados e discutidos os resultados obtidos nos projetos de Iniciação Científica, ciclo 2020/2021. O evento deste ano compreendeu 580 trabalhos institucionais, sendo 558 do Programa de Iniciação Científica (PIBIC FAPEMA, UEMA, CNPq e PIBIC/Ações Afirmativas) e 22 do Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI). Todos os trabalhos foram divulgados de forma online. A difusão dessas pesquisas para mais de 1194 inscritos atinge os objetivos de

repercussão necessários na Universidade e na comunidade maranhense.

A coletânea tem por objetivo reunir e divulgar trabalhos de elevada qualidade científica realizados por discentes e seus orientadores docentes da UEMA. Através do despertar pela vocação científica e incentivo de talentos potenciais entre estudantes de graduação, a coletânea possibilita a publicação dos trabalhos resultantes de suas pesquisas. A publicação dos resultados reunidos em capítulos da Coletânea aumenta o envolvimento discente na produção científica da UEMA, colocando em evidência a ciência no estado do Maranhão.

Esta Coletânea está organizada por áreas de conhecimento, dividida em quatro volumes a saber:

Volume 1: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciência da Saúde, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra.

Volume 2: Ciências Sociais e Aplicadas

Volume 3: Ciências Humanas

Volume 4: Educação, Linguística, Letras e Artes

Desejamos uma boa leitura e aquisição de conhecimentos!

EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO NO MARANHÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: percepções dos estudantes universitários

Bruna Lages Veloso¹

Gabriel Tavares de Souza Ferreira²

Lígia Tchaicka³

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a pandemia da COVID-19 trouxe consigo diversas transformações, tais como as medidas de distanciamento social adotadas em todo o mundo na tentativa de amenizar os números de casos da doença e os possíveis óbitos. As consequências desse processo de distanciamento serão complexas e duradouras (AGÊNCIA BRASIL, 2020; OMS 2020).

Neste contexto, a prática de aulas presenciais tornou-se inviável e o ensino foi transmitido através da educação não

¹ Graduanda do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: brunalagesveloso@gmail.com

² Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Aluno - Pesquisador da Coleção de Tecidos e DNA da Fauna Maranhense - COFAUMA (UEMA). Bolsista de Iniciação Científica no ano de 2019 com a ictiofauna do complexo portuário de São Luís. Atualmente bolsista de iniciação à docência (PIBID/CAPES). E-mail: tavaressgabriel04@gmail.com

³ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999), Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Além disso, é professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão e docente do Curso de Pós-Graduação em Recursos Aquáticos e Pesca e do Programa de Pós-Graduação da Rede Bionorte (doutorado). E-mail: tchaicka@gmail.com

presencial, por intermédio de plataformas online. Tal processo enfrentou os preconceitos e as dificuldades de aceitação por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, sobretudo os estudantes. Neste sentido, o aluno como sujeito principal da educação (segundo a visão da teoria renovadora progressiva) será o objetivo de estudo deste trabalho.

O Ensino remoto ou não presencial - que excede os limites de tempo e espaço – são modelos educacionais mediados por inovações tecno comunicacionais que possibilitam o diálogo entre professor e aluno independentemente dos diferentes espaços onde eles se encontram. Como consequência da nova realidade na qual o mundo se encontra esses modelos foram escolhidos como meio de dar prosseguimento ao processo de ensino.

A pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO NO MARANHÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTES” teve como objetivo analisar os impactos da pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem através da percepção dos discentes maranhenses. Vale ressaltar que este trabalho faz parte de um projeto maior através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq denominado “IMPACTOS E PERCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MARANHÃO”⁴, o qual percorrerá por

⁴ Projeto de Pesquisa – Edital Nº 15/2020 – PPG/UEMA – (CNPq/UEMA/FAPEMA).

diversas temáticas, tais como as Práticas Educacionais, o conceito de educação não presencial e aos aspectos da pandemia do COVID-19, a fim de identificar os impactos no ensino-aprendizagem dos alunos no Maranhão, buscando estudar o modo como a educação não presencial foi adotada tendo em vista o contexto histórico atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da necessidade de compartilhar informações/instruções para outras pessoas, sem limites de distância e tempo, as tecnologias da comunicação (TICs) ganharam destaque e se popularizaram em todo o mundo, principalmente em países desenvolvidos, tornando o planeta globalizado. A busca por novas formas de ensino aumentou, no entanto, ainda são as antigas que se destacam na história da humanidade, de acordo com Schlosser e Anderson.

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em situações nas quais os educandos e os professores encontram-se distantes espacialmente não é uma novidade. Historicamente, temos registros muito antigos, como as epístolas que compõem a bíblia cristã, da intenção de ensinar e aprender de forma não presencial (SCHLOSSER&ANDERSON, 1994).

As Tecnologias da Comunicação na Educação Brasileira foram incorporadas através da Educação a distância (EaD), que é um modelo de educação mediada por inovações tecno comunicacionais, que possibilita o diálogo entre professor e aluno independentemente

dos diferentes espaços onde eles se encontram. De acordo com Suelen Farias:

A educação a distância (EAD) é um sistema de aprendizagem com ênfase no aluno, permitindo que o mesmo tenha acesso às fontes de ensino, por meio de dispositivos eletrônicos e multimídia, os quais fornecem uma independência em termos de tempo e/ou espaço, assim como uma maior interação entre os alunos com o professor e/ou tutor, utilizando tais dispositivos. (FARIAS, 2013, p.16).

Segundo o Artigo primeiro do decreto (BRASIL, 2017), a Educação a distância é uma modalidade educacional na qual as tecnologias da informação são mediadoras da comunicação para fins didáticos e pedagógicos na relação de ensino aprendizagem, por meio de profissionais preparados, com acompanhamento de tutores, processos avaliativos e dinâmicas educativas.

Com o afastamento dos estudantes da sala de aula iniciado no primeiro semestre de 2020, o sistema educacional brasileiro foi posto abruptamente em situação de necessidade de uso das TICs, antes próprias e em uso comum na EAD. O processo desencadeado, diferente da Educação a distância, deu-se de forma emergencial, sem preparo e formação prévia dos sujeitos envolvidos no processo, embora a necessidade de aproximação da educação presencial brasileira com as TICs fosse já indicada há anos.

A sociedade moderna vem passando por inúmeras e rápidas mudanças, este fenômeno é impulsionado, principalmente, pelas inovações tecnológicas. É necessária uma reflexão por parte de professores, dos gestores educacionais e comunidade científica em geral, sobre a utilização das TICs na educação brasileira. Para que essas tecnologias possam ser utilizadas de forma

eficaz é preciso que o professor tenha domínio (conhecimento técnico) dessas tecnologias e saiba como utilizá-las, integrando-as ao conteúdo, para que possam contribuir com a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Mas também é fundamental que os gestores criem condições favoráveis (estrutura, material) para a implantação das TICs nas escolas. (SOARES-LEITE & NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012).

Durante o período da quarentena em que o mundo foi assolado pela pandemia, grande parte da população foi aconselhada a permanecer em suas residências para evitar as aglomerações, o contágio e não sobrecarregar o Sistema de Saúde. Esse tempo de isolamento trouxe à tona várias reflexões, sobre os mais diversos temas, inclusive a atual situação da educação brasileira.

No que concerne à educação mundial, calcula-se que 90% da população estudantil esteve afastada das salas de aula durante o mês de abril de 2020. Na tentativa de manter atividades educativas e a vinculação dos estudantes, muitos países e instituições de ensino adotaram a educação a distância/remota como alternativa (BRASIL, 2020; OMS, 2020).

Perante a situação imposta pela atual pandemia, no entanto, apesar de existirem inúmeras tecnologias disponíveis e aplicáveis na educação, as barreiras encontradas para sua utilização efetiva em cursos antes presenciais, levaram as atitudes emergências e se caracterizaram como educação remota (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020). Ou seja, as atividades dos cursos presenciais passaram a ser ministradas remotamente, sem se tratar

propriamente de atividades de Ensino a Distância (ARRUDA, 2020; HODGES et al, 2020).

Nesse cenário, serão muitos os impactos sobre a educação em todo mundo, condicionados às particularidades das diferentes realidades socioeconômicas e culturais de cada grupo. Um dos complicadores para o uso da educação remota é a deficiência de acesso a rede de computadores por parte dos estudantes. Na região Nordeste do Brasil cerca de 20% dos estudantes não tem acesso à internet, subindo para 27% quando se considera apenas a rede pública de educação. Para os maranhenses os dados são mais críticos, sendo que cerca de 40% não tem acesso à internet (PNAD, 2018).

Portanto, o momento atual não traz à tona, pura e simplesmente, as problemáticas da educação brasileira em geral, com suas desigualdades. Na realidade, destaca essas desigualdades de forma consistente. Entretanto destacar os problemas é somente o primeiro passo para atenuá-los. A ambiguidade de uma conexão que ao em vez de conectar aumenta a distância é a contradição atual.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa adotamos como campo de estudo o sistema educacional público e privado do estado do Maranhão. No decorrer dos primeiros meses foi realizada uma cautelosa revisão bibliográfica delineando do corpus teórico-analítico, que se estendeu às Práticas

Educacionais, a utilização das TICs na educação e aos aspectos da pandemia da COVID-19.

À medida em que as leituras foram realizadas se fez necessário a produção de fichamentos, a fim de organizar o referencial teórico, além disso, foi realizada a aplicação dos questionários, por meio virtual. Os participantes foram pessoas maiores de 18 anos, estudantes universitários em uma das instituições de ensino maranhenses. Cada entrevistado estava de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido, para que suas respostas fossem utilizadas para o propósito da pesquisa.

Houve duas aplicações do questionário que aconteceram de abril a julho de 2020 (primeira aplicação), e a segunda de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, com o intuito de fazer uma comparação entre as opiniões dos estudantes. Após o levantamento bibliográfico foram iniciadas as análises quantitativas dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários e identificamos as diversas opiniões dos sujeitos envolvidos no processo educacional (estudantes). Elencamos como categorias de análise: localização geográfica, faixa etária, sexo, estado civil, renda familiar, curso de graduação, experiência com ensino online, desempenho acadêmico, plataformas online utilizadas no ensino e as principais dificuldades enfrentadas. Os dados foram organizados em gráficos ou tabelas e explorados através da estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa advém do interesse em investigar as perspectivas da Educação não presencial no Maranhão e seus impactos na aprendizagem dos estudantes. Ressaltamos as problemáticas existentes durante a pandemia da COVID-19 nas perspectivas dos discentes nesses estudos online. Tendo em vista o pressuposto que com a pandemia do coronavírus as aulas do ensino presencial foram suspensas e, logo após um período de adaptação, substituídas pelo ensino online, a fim de identificar o modo como a educação não presencial foi adotada, a partir do contexto histórico atual. Portanto, a importância desse projeto é justificada pela atualidade da temática em estudo, em nossa comunidade universitária como também em toda a sociedade.

Vale salientar que o ensino remoto/online tem um caráter emergencial, o que diferencia este do ensino EaD, que é uma modalidade de ensino regulamentada por lei, que utiliza dispositivos eletrônicos e multimídia para a educação. Nesse sentido, a fim de compreender as diferenças do ensino não presencial e a Educação a distância, montamos o quadro abaixo que apresenta as características destas formas de ensino.

Quadro 1: Conceitos de Educação a distância e Ensino não presencial

| Ensino | Definição |
|--------------------------------|---|
| Ensino Não Presencial (Remoto) | Ensino emergencial, sem planejamento prévio, uma plataforma online anteriormente escolhida, preparo dos professores ou uma preparação de atividades adequadas. |
| Educação a Distância | Modalidade de ensino que ocorre em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com professores e tutores capacitados, materiais e atividades personalizadas e utilização de metodologias ativas. |

Fonte: As autoras, 2021

Foram entrevistados, 448 estudantes universitários, dentre estes 36% são do sexo masculino e 64% do feminino, sendo 79,4% pertencentes a faixa etária de 18 a 24 anos, 18,0% entre 29 e 39 anos e 2,6% de 40 a 50 anos. Na amostra, 90,8% residem em área urbana e 9,2% residem em área rural. Dos quais, 85,6% estão solteiros e 14,4% estão casados. Cabendo destacar o fato dentre essa amostra, foram alcançados 50 municípios do maranhão (Afonso Cunha, Anapurus, Apicum – Açú, Araguanã, Bacabal, Bacabeira, Balsas, Barreirinhas, Bequimão, Bom Jardim, Brejo, Brejo de Areia, Buriti, Caxias, Chapadinha, Colinas, Coelho Neto, Coroatá, Duque Bacelar, Esperantinópolis, Governador Newton Bello, Guimarães, Imperatriz, Lago da Pedra, Lago da Pedra, Lago do Mato, Lago dos Rodrigues, Mirador, Olho D'água das Cunhãs, Paço do Lumiar, Paraibano, Passagem Franca, Pastos Bons, Paulo Ramos, Pedreiras, Pinheiro,

Presidente Médici, Presidente Sarney, Santa Luzia do Paruá, Santa Rita, Santo Antônio dos Lopes, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís, Timon, Trizidela do Vale, Turiaçu, Tutoia, Viana, Vitória do Mearim e Zé Doca), porém entre os municípios de aplicação do questionário se destacaram três, conforme a tabela abaixo.

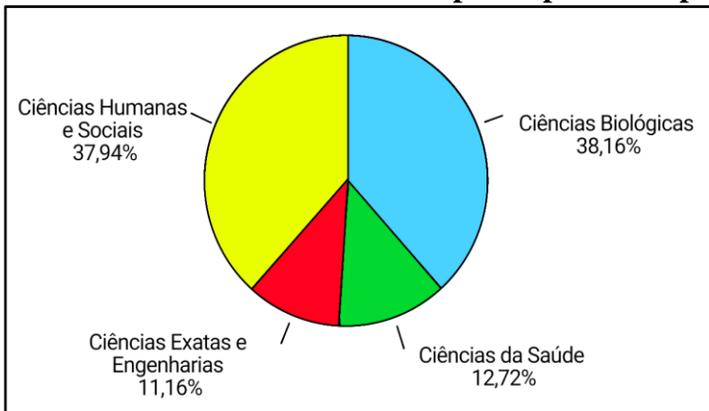
Tabela 1: Municípios com maior número de respondentes do questionário.

| Municípios | Participantes | Porcentagem |
|-------------|---------------|-------------|
| Brejo | 61 | 13,61 % |
| Coelho Neto | 47 | 10,49 % |
| São Luís | 151 | 33,70 % |
| Total | 448 | 100% |

Fonte: As autoras, 2021

Ao serem questionados sobre quais plataformas foram utilizadas para as aulas online, 20,1% informaram utilizar mais de uma plataforma, 16,1% utilizam o Teams, 14,5% o Google Meet, 10,7% a Plataforma Google, 7,6% o AVA, 5,1% o Google Classroom, 10,6% outras plataformas e 15,3% nenhuma plataforma ou não souberam informar. Quando o estudante teve a primeira experiência com o ensino não presencial (educação a distância ou ensino remoto) os entrevistados informaram que 66,75 % tiveram o primeiro contato durante a pandemia e 33,25 % tiveram contato antes da pandemia. Dentre estes os estudantes informaram as Áreas de conhecimento dos seus cursos, de acordo com o gráfico abaixo.

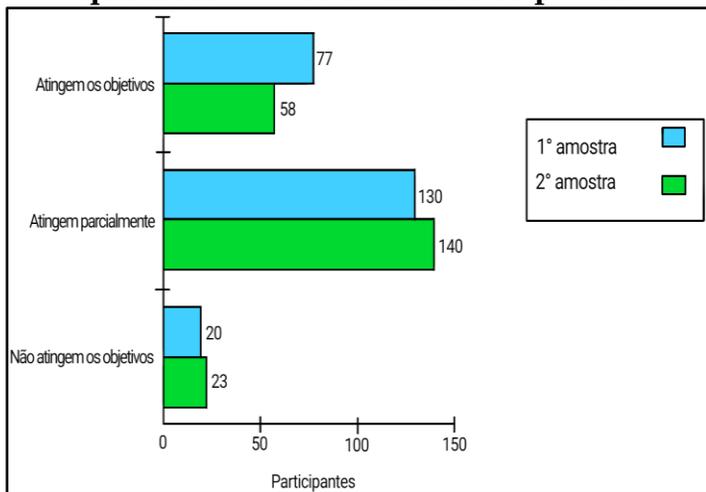
Gráfico 1 – Áreas do conhecimento dos participantes da pesquisa.



Fonte: As autoras, 2021

Ao serem indagados sobre o desempenho dos seus professores durante o ensino não presencial os entrevistados deram as seguintes respostas.

Gráfico 2 – Resposta dos estudantes universitários do Maranhão quando indagados como avaliam os professores que estão ministrando as disciplinas.



Fonte: As autoras, 2021

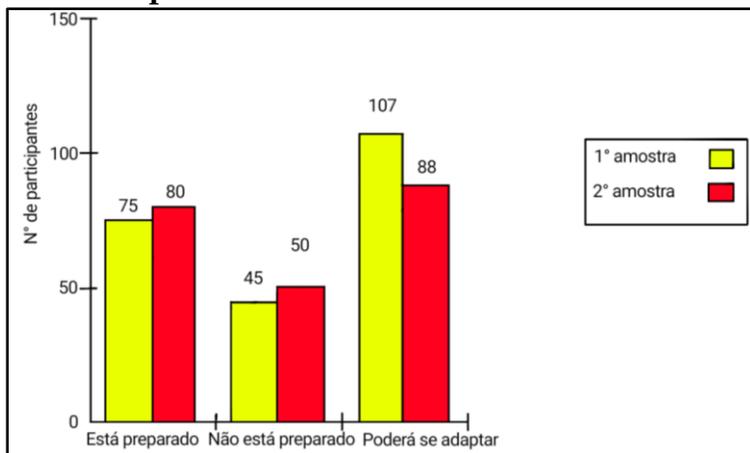
De acordo com o Gráfico 2 podemos observar que houve um decréscimo do número de respostas que diziam que os professores atingiam os objetivos no segundo período da pesquisa. Em contrapartida, houve um aumento do número de estudantes que informaram que os professores atingem parcialmente seus objetivos, com o maior número de respostas durante as duas aplicações, logo concluímos que a adaptação das metodologias dos professores ao ensino remoto está sendo realizada de maneira gradual e ainda necessita de modificações “Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes.” (COUTO, COUTO & CRUZ, 2020, p.209).

Certamente, este período exigiu mudanças na prática docente que vão da reformulação dos cronogramas de aula e aulas práticas online (por meio de aplicativos e plataformas) até adaptação das linguagens. Nesse sentido,

Analisando esse contexto, pode-se imaginar um grande desafio para os docentes atuais em participarem de um processo de mudança tão grande, no qual de um lado, uma grande parcela dos alunos nasce e cresce em contato constante com o meio digital, através de seus tablets e smartphones por exemplo, e do outro lado, docentes que já se atentaram com suas diversas atividades, agora tendo que repensar novas possibilidades mediante a conjuntura das novas tecnologias. E não falamos apenas do esforço em conhecer o uso de um novo dispositivo, ou ambiente virtual, aplicativo etc., mas, sim, pensarmos em como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos. (ALVES, 2018, p. 27).

Quanto à forma como o estudante percebeu sua própria participação no processo do ensino remoto, obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 3 – Resposta dos estudantes universitários do Maranhão quando indagados de qual forma avaliam seu desempenho como aluno no ensino remoto.



Fonte: As autoras, 2021

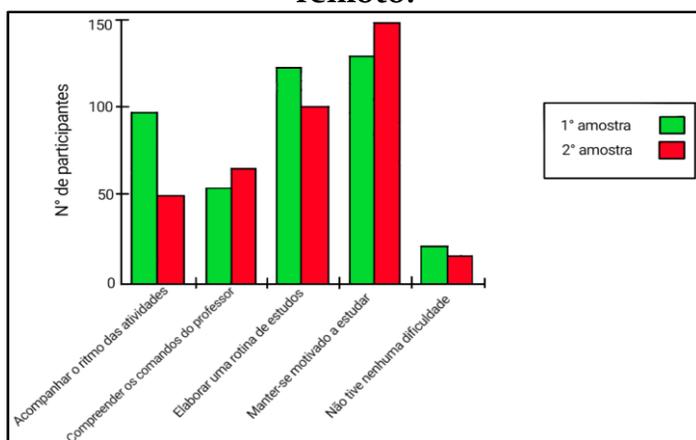
No Gráfico 3 podemos notar que na primeira fase da pesquisa a maior parte dos estudantes estava disposta a se adaptar, ou já acreditava estar adaptada ao ensino remoto. A maioria se manteve nestas categorias na segunda fase, apesar de pequenas modificações. Nesse sentido é importante avaliar que as respostas positivas dos participantes indicam um quadro animador para o ensino remoto dos universitários do Maranhão durante a pandemia, visto que os desafios para adaptação ao ensino remoto foram complexos. Não houve somente adaptações nas metodologias dos professores:os

estudantes também tiveram que se adaptar a esse novo normal. Por exemplo com o auxílio emergencial para a aquisição de chips (plano de internet), a reorganização dos horários de estudos, “realização de atividades on-line síncronas ou assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos e utilização de mídias sociais de longo alcance para estimular e orientar os estudos e projetos”. (BRASIL, 2020, p. 9).

Ao serem questionados sobre de que forma avaliam a metodologia utilizada nas aulas dos professores durante o Ensino não presencial, os estudantes deram as seguintes respostas.

A partir do questionamento de quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o ensino remoto, obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 4 – Resposta dos estudantes universitários do Maranhão quando indagados as dificuldades no ensino remoto.

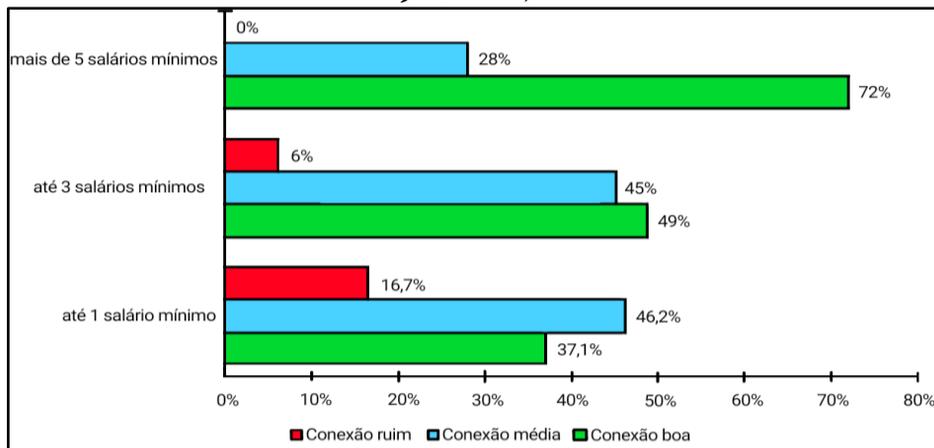


Fonte: As autoras, 2021

O fato mais relevante expresso neste gráfico foi a questão de que a maioria dos entrevistados alegaram ter pelo menos uma dificuldade durante o Ensino Remoto. As dificuldades que mais se destacam são, respectivamente, manter-se motivado a estudar, a elaboração de uma rotina de estudos e acompanhar o ritmo das atividades e compreender os comandos do professor. É importante destacar que houve um aumento significativo entre a primeira e segunda fases da pesquisa quanto a dificuldade relacionada a motivação do aluno, pois com o passar do tempo tem sido cada vez mais difícil manter-se motivado perante as circunstâncias mundiais. O processo de ensino-aprendizagem contempla questões que vão além do espaço físico, os saberes dos docentes, e as atividades realizadas pelos discentes. Porém, todas as pessoas que formam esse processo, professores, alunos e as instituições de ensino, se deparam a contextos globais que comprometem essa relação (BARBOSA, VIEGAS, BATISTA, 2020)

Ao fazermos uma comparação da renda média familiar dos estudantes com o tipo de conexão à internet no período de aulas não presenciais obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 5 – Comparação da renda média familiar com o tipo de conexão à internet no período antes do remoto (Abr./2020 à Jul/2020).



Fonte: As autoras (2021)

No Gráfico 6 observamos que as famílias com menor renda enfrentam mais frequentemente os problemas de conexão com a internet, mostrando a fragilidade da cobertura das redes nos bairros mais pobres e a limitação destes grupos para a compra de planos de acesso.

O uso das TIC potencializa uma prática que pode ser corriqueira no contexto do ensino superior e no desenvolvimento das aulas. No entanto, isso não significa dizer que acadêmicos e docentes tenham recursos que garantam o acesso, a elaboração e acompanhamento das atividades no contexto virtual (LIMA, et al., 2020, p.15).

Com o intuito de resolver esses problemas de conexão houve o surgimento do auxílio emergencial para a aquisição de chips (plano de internet), o que possibilitou o acesso dos estudantes durante a pandemia, porém, destacamos que é necessário o investimento

público para ampliar as possibilidades de conexão para além deste período, democratizando o acesso às TICs em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou observar os aspectos do ensino não presencial como forma emergencial de dar prosseguimento ao processo educacional, com um enfoque na percepção dos estudantes universitários do Maranhão. Nossos dados apontam para a necessidade de discussão sobre o uso das TICs nos cursos de formação de professores e ampliação do acesso a essas tecnologias pelos estudantes, pois as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes durante o período de ensino remoto refletem o contexto histórico de pouco uso e acesso às TICs na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. **Orçamento de 2020 prevê alta de R\$ 24,2 bi em renúncias fiscais.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/201911/orcamento-de-2020-preve-alta-de-r-242-bi-em-renuncias-fiscais>>. Acesso em: 07 maio 2020.

ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional.** Joinville: Clube dos Autores, 2018.

ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org.). **Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria**

CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/10_SubsidiosBNCC.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DO NÍVEL SUPERIOR SOBRE AS AULAS REMOTAS. **Rev. Augustus** | ISSN: 1981-1896 | Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 255-280 | jul./out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376> >. Acesso em: 03 mai. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Interfaces Científicas** • Aracaju • V.8 • N.3 • p. 200 - 217 • 2020 • Fluxo Contínuo

GUENTHER, Mariana. COMO SERÁ O AMANHÃ? O MUNDO PÓS-PANDEMIA, **Revista Brasileira de Educação Ambiental; Revbea**, São Paulo, V. 15, No 4: 31-44, 2020. Acesso em: 17 out. 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020.

Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de; SCHNEIDER, Eduarda Maria; TOMAZINI-NETO, Bruna Cristina; CASTRO, Luciana Paula Vieira de. Educação Superior em tempos de Pandemia Versus a (Des) orientação dos Documentos Oficiais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e100985193, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5193> .

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID-19&Itemid=875>. Acesso em: 03 mai. 2020.

PNAD- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOARES-LEITE, W. S. & NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5 (10), 173-187.

SANTOS JUNIOR. Verissimo Barros; MONTEIRO. Jean Carlos da Silva. **EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA**. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SCHLOSSER, C.A., & ANDERSON, M.L. (1994). **Distance education: A review of the literature**. Washington D.C.:

Association for Educational Communications and Technology.
(ERIC Document Reproduction Service No. ED 382 159).

ARQUITETURAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO DECORRENTES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO CEE

Raquel dos Santos Galvão¹

Nadja Fonsêca da Silva²

INTRODUÇÃO

Este trabalho se vincula à Rede Universitas/Br e ao Grupo de Estudos Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE/PPGE/EU

MA. Apresenta a investigação sobre as políticas de avaliação e regulação da educação superior parte da seguinte questão norteadora: Como se dá a organização e o desenvolvimento dos processos de gestão acadêmica e pedagógica - arquitetura administrativa e pedagógica -da UEMA, decorrentes dos processos de avaliação e regulação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação e suas influências modeladoras, relacionadas às ações que definem seus atos normativos.

Ressalta-se que o sistema federal de educação superior no Brasil é regulamentado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e demais órgãos da estrutura de governo, a partir dos marcos da avaliação, da regulação e da supervisão.

¹ Graduanda em Pedagogia\UEMA. Bolsista PIBIC\FAPEMA.

² Prof.^a Dra do Departamento de Educação e Filosofia - DEFIL.CECEN\UEMA

A regulação da educação superior é dirigida pelo acompanhamento legal dos cursos e instituições de ensino, efetuado pelo Ministério da Educação e CAPES através de sua estrutura organizacional, a partir dos resultados de avaliações periodicamente realizadas em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O Conselho Nacional de Educação – CNE criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 4. 024, de 20 de dezembro de 1961, originou os Conselhos Estaduais de Educação. Os Conselhos Estaduais de Educação referem-se à orientação sobre a política educacional do Estado, com a responsabilidade de regulamentar, por ações normativas, e organizar o Sistema de Ensino em vários níveis.

O Conselho estadual existe como uma forma de assegurar a participação da comunidade na definição, aperfeiçoamento, avaliação e fiscalização das políticas educacionais. Embora respondam ao governo, os conselhos possuem gestão autônoma, com composições que variam de acordo com a unidade de federação à qual pertencem e estão subordinados.

Essa pesquisa, objetivou analisar a arquitetura administrativa e pedagógica da Universidade Pública Estadual do Maranhão problematizando como o Conselho Estadual de Educação posiciona suas ações e definem seus atos normativos de regulação e avaliação na UEMA a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação de

Educação Superior (SINAES); e de que forma as universidades desenvolvem suas ações de regulação e avaliação, considerando as normas e diretrizes oriundas das instâncias estaduais.

As Universidades buscam a formação de profissionais a partir da produção de novos saberes e conhecimentos voltados para o desenvolvimento local, regional e nacional. A avaliação subsidia a melhoria contínua da IES, para que busque a qualidade educacional. A regulação tem por objetivo padronizar através das leis, a supervisão e o controle do desempenho das instituições de ensino superior.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de enfoque histórico crítico, tendo em vista a natureza do estudo que se encontra num processo social que precisa ser analisado considerando a sua totalidade. A pesquisa de abordagem qualitativa será realizada conforme os momentos descritos a seguir: 1. Revisão de literatura; 2. Levantamento e análise de fontes documentais e de dispositivos legais do CEE; 3. Estudo de Caso do Conselho Estadual de Educação (CEE); 4. Elaboração de relatório científico; 5. Produção de artigos científicos; e 6. Apresentação dos resultados da pesquisa.

Etapa 1 – Revisão de literatura – identificar que dimensões e aspectos vêm sendo priorizados nesses estudos e quais não foram suficientemente explorados, em qual período e espaços eles ocorrem

com mais frequência e onde estão disponibilizados (FERREIRA, 2002).

O material bibliográfico está sendo coletado na produção científica disponibilizada nas seguintes fontes e bases de dados: a) periódicos científicos nacionais; b) bancos de teses e dissertações; e c) anais de eventos científicos, entre outros.

Etapa 2 – Levantamento e análise de fontes documentais

– A pesquisa documental será utilizada em virtude de que se pretende, neste caso, “traçar a evolução histórica (...) [do] problema” (CHIZZOTTI, 2006, p. 18). No levantamento serão considerados como documentos os diferentes materiais escritos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tais como leis, normas, decretos, portarias, relatórios documentos de criação dos CEE(s) e suas respectivas notas técnicas nas quais se definem os procedimentos de avaliação e regulação da educação superior. Selecionado os documentos os dados serão analisados mediante a análise de conteúdo, tal como delineada por Bardin (1995, p. 95), observando-se para isso as fases de organização da análise que a autora propõe, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) a interpretação.

Etapa 3 – Definição dos critérios para seleção dos estudos de caso

– A Universidade Estadual do Maranhão-UEMA integra a Rede Universitas/Br por meio dos pesquisadores proponentes deste projeto de pesquisa, representando a região nordeste.

Estudo de caso - André (2005) destaca como vantagens dos estudos de caso a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social, social complexa, composta de múltiplas variáveis, assim como sua capacidade de retratar situações da vida real e o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional.

A autora menciona as seguintes fases para o desenvolvimento do estudo de caso: a) **fase exploratória**: momento de definir as unidades de análise, estabelecer contatos iniciais, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; b) **delimitação do foco do estudo e coleta dos dados**; e c) **análise sistemática dos dados e elaboração do relatório**: Na pesquisa pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas com membros do Conselho Estadual, diretores institucionais das IES e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Etapa 4 – Elaboração de relatório científico e Produção de artigos científicos – Produção de conhecimento na área de avaliação da educação e regulação da educação superior, considerando a atuação do Conselho Estadual de Educação e suas influências modeladoras nas Universidades Públicas Estaduais do Maranhão.

Etapa 5 – Apresentação dos resultados da pesquisa – parcialmente, pois está em andamento.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Historicamente, a avaliação da Educação Superior no Brasil tem início na década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela CAPES, voltada aos cursos de mestrado e doutorado. No âmbito da graduação, o MEC inicia a avaliação dos cursos em 1983 com a instituição do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, voltada para a produção, a disseminação dos conhecimentos e a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES. Em 1984, o programa foi desativado e em 1985 foi constituído a " Comissão de Notáveis" e em 1986, constituído o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES.

Entre 1993 e 1994, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, e junto à Associação das Instituições Federais do Ensino Superior – ANDIFES, subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, com o apoio da SESu/MEC. Em 1994, o PAIUB se caracterizou como um Programa construído pelas IES, com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional. Em 1996, foi introduzido o Provão, com a proposta de nivelar as IES em termos de qualidade, não alcançando seus objetivos.

Em 1996, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como " Provão", introduziu a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as

instituições em termos de qualidade. No entanto, mostrou-se um modelo insuficiente e fragmentado.

Em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com a proposta de ser um sistema global, amplo e integrado, que garantisse informações e análises da educação superior de modo que políticas educativas fossem instaladas no âmbito nacional e institucional.

Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB

O PAIUB foi criado em 1993 e caracterizou-se como um Programa construído pelas instituições do ensino superior com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional que valorizasse suas especificidades. O enfoque foi dado ao ensino de graduação, de pós-graduação e de extensão buscando atender aos objetivos de aperfeiçoamento da qualidade acadêmica, com ênfase nos cursos de graduação; na melhoria da gestão universitária, gerando dados e diagnósticos confiáveis, e na prestação de contas à sociedade do desempenho das Universidades. No entanto, somente a graduação desenvolveu algum trabalho, pois a pós-graduação estava sob o encargo de instituições financiadoras como a CAPES e o CNPq.

Neste sentido, ressaltamos que dentro de uma perspectiva de desenvolvimento de uma universidade contemporânea, o processo

de avaliação deveria atender a três exigências básicas: ter um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, atuar como uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e atender a um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1994).

Em julho de 1993, o PAIUB foi estabelecido a partir da Comissão Nacional para Avaliação das Universidades Brasileiras, representada por vários órgãos e associações de diversos setores da educação superior, com a intenção de analisar e discutir as propostas advindas, porém, somente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – ANDIFES, produziu um Guia para Avaliação Institucional, adotado na implantação do PAIUB que tinha como princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação. O PAIUB tem como objetivo promover a permanente melhoria da qualidade da educação superior, sendo dividido nas seguintes etapas:

1ª - Diagnóstico: construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise;

2ª - avaliação interna: contemplando a autoavaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso;

3ª - avaliação externa: realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais de áreas, representantes de entidades científicas e profissionais, e empregadores, entre outros;

4ª - reavaliação interna: feita a partir dos resultados avaliativos produzidos, propiciando uma análise com a comunidade do Curso.

Entre 1993 e 1996, por meio de edital, o PAIUB recebeu financiamento da Secretaria do Ensino Superior – SESu, do Ministério da Educação – MEC, porém, com a introdução do Exame Nacional de Cursos - Decreto n.º 2026/96, houve a reorganização da avaliação da educação superior e o financiamento foi retirado.

Exame Nacional de Cursos – ENC – Provão

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a diversificação dos modelos institucionais e estabelecem o credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos, houve a expansão do sistema da educação superior, estratégias de avaliação foram criadas para avaliar a qualidade do ensino superior por meio das seguintes legislações: Decreto 2026/96 (BRASIL, 1996); Portaria 249/96 (BRASIL, 1996); Decreto 3860/01 (BRASIL, 2001) dentre outras.

O Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como Provão, foi implantado em 1996 e permaneceu até 2003, voltado para atender a legislação referente a autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e credenciamento de IES. O ENC constituiu-se como uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior de

graduação, e teve como função avaliar os conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação, sendo como condição obrigatória para a obtenção do diploma.

O " Provão", na prática, foi um regulador não tradicional, mercadológico, " uma mão invisível", porque os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados, por deslocamento, como " notas" dos cursos e como "notas" das IES, com grande cobertura da mídia (BARREYRO, 2003).

Em 2003, quando da divulgação do Relatório Técnico do Exame Nacional de Cursos, a nova equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, realizou análise dos resultados do Provão, verificando que os conceitos atribuídos às IES, divididos em uma escala de " A" a " E", representaram notas distorcidas. Ou seja, havia instituições e cursos que obtiveram conceito "A" mas, na verdade, este "A" significou, como no caso da matemática, uma nota igual a 29,4 em 2002 ou 34,7; em 2003. Ainda outros exemplos foram trazidos, tais como: a nota 46,3 em Administração era "A"; já a nota 49,7 em Odontologia era "D"; 50,0 em Engenharia Civil era "A", já 52,3 em Fonoaudiologia era "C"; 41,8 em Engenharia Elétrica era "B" ; já 44,1 em Agronomia era " A" ; 29,4 em Matemática era "A" ; já em Pedagogia 32,0 era "D" (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2003).

Neste contexto, foi instituído em abril de 2003, a Comissão Especial de Avaliação – CEA que, após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado "SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior" (BRASIL, 2004).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

O SINAES tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. O SINAES é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, a CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES que tem como função estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O SINAES foi instituído através da Lei nº. 10.861, de 14/04/2004 (BRASIL, 2004), e seu processo de desenvolvimento se deu pela institucionalização das Comissões Próprias de Avaliação – CPA, órgãos internos às instituições que coordenam os seus processos avaliativos.

O SINAES possui três eixos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes tendo como base a avaliação

institucional, que compreende a avaliação externa, avaliação interna, ou seja, a autoavaliação.

No que se refere ao processo de gestão acadêmica e pedagógica, faz-se necessário discutir as intenções das IES, para que, com base nas informações advindas deste processo de avaliação, os resultados sirvam para enriquecer o planejamento e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de um ensino superior de qualidade.

No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, é avaliado o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências da área profissional, advindos das Diretrizes Curriculares. As expectativas da formação na graduação incluem o domínio de conteúdos e o perfil profissional esperado.

O ENADE considera estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam: a) investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; b) avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos socioculturais e relacionais; c) medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos (MARINHO-ARAÚJO, 2004).

Outro instrumento avaliativo é o Questionário Socioeconômico (QSE) elaborado pelo INEP/MEC que tem como função compor o perfil dos estudantes, investigando a percepção dos estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES, por meio de questões objetivas socioeconômicas e os aspectos da formação profissional.

No processo de avaliação institucional, o ENADE fornece subsídios para que as IES instituem a autoavaliação e para o sistema de educação superior, a formulação de políticas públicas. Nesse sentido, o ENADE possibilita a reflexão no interior da instituição e do curso, bem como se constitui como um momento de interlocução com os estudantes.

O Questionário Socioeconômico aborda temas como perfil socioeconômico; oportunidades, atividades e programas acadêmicos; avaliação das condições de ensino da instituição; contribuição das propostas pedagógicas do curso; entre outros. A partir da identificação dos aspectos que precisam ser melhorados e respectivas análises dos resultados, os gestores e o corpo social da IES poderão redefinir as ações político-pedagógicas dos cursos de formação inicial.

Neste sentido, este trabalho vem buscando analisar e discutir os desafios e perspectivas decorrentes da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileiro – SINAES, sancionado em 2004, e as repercussões na atuação do Conselho Estadual de

Educação – MA e na arquitetura acadêmica e pedagógica da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

CICLO DE POLÍTICAS E AVALIAÇÃO

O ciclo de é baseado nas políticas públicas realizado pelo governo para a resolução de um determinado problema social. Segundo Silva (2006), pode-se entender

[...]política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Desta forma, políticas públicas são conjuntas de programas e ações governamentais com a participação de setor público ou privado para garantir cidadania, seja ela de viés político ou administrativo, afeta todos os cidadãos e abrange todas as áreas da sociedade.

De acordo como Ball e Bowe (1992) o ciclo de políticas é contínuo e caracterizado por cinco contextos principais: o contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, a qual estão interligados apresentando grupos de interesse envolvendo disputa e embates. E por fim o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política que se relacionam as demandas judiciais de igualdade e liberdade individual.

O autor destaca que as políticas se constroem gerando efeitos e não apenas resultados. Para Ball (2007)

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação. Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta.

Assim, o contexto das políticas públicas precisaria verificar em termos de seu impacto e dos diálogos e das desigualdades que penduram.

A avaliação se enquadra no ciclo de política com o estágio final, contudo é uma etapa crucial para o sucesso e continuidade das políticas públicas, pois ela indica os caminhos a serem seguidos para a correção dos problemas e adequada execução da política, com vista a atingir os resultados desejados. Raeder (2014) destaca que

Desse modo, a avaliação pode ser embasada por diagnósticos que verifiquem os impactos das ações empreendidas, fornecendo aos executores das ações recursos informacionais preciosos para formação de quadros ou ajustes de rotas nos projetos. As avaliações encerram o ciclo da política pública, fornecendo subsídios para o início de um novo ciclo, voltado para a resolução do problema não equacionado ou indicando a resolução completa das questões que a política objetivava resolver.

Para medir o que está sendo feito, a avaliação utiliza-se de medidas de desempenho, que são estimativas, quantitativas ou

qualitativas acerca de como as tarefas estão sendo desempenhada se quais são os efeitos das atividades produzidas pelos órgãos avaliados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados dessa pesquisa foram alcançados através de entrevistas semiestruturadas realizadas para os conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, Professor José Ribamar Bastos e professoras Soraia Raquel Alves da Silva e Rosângela Mendes Costa.

Devido a pandemia do Covid-19 a entrevista foi realizada via internet pelo aplicativo Teams, com duração de aproximadamente 1 hora, no dia 30 de agosto, visando a coleta, análise e interpretação dos dados subjetivados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Foi realizado perguntas relacionadas a CEE e a avaliação do ensino superior aos atos normativos de avaliação e regulação à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Através do levantamento bibliográfico, compreendeu-se que as políticas públicas são um conjunto de programas e ações governamentais com a participação de setor público ou privado para garantir cidadania, seja ela de viés político ou administrativo, que afeta todos os cidadãos e abrange todas as áreas da sociedade. Desta forma, o ciclo de políticas baseado nas políticas públicas pode ser realizado pelo governo para a resolução de um determinado problema social.

De acordo como Ball e Bowe (1992) o ciclo de políticas é contínuo e caracterizado por três contextos principais: o contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, a qual estão interligados apresentando grupos de interesse envolvendo disputa e embates.

O ato de avaliar e regular é uma prática social que se faz presente no ciclo de política realizada para haver organização e qualidade, seja nas instituições ou em qualquer área da sociedade. Segundo Frauches (2017 *apud* Sacconi 2010, p.10) a avaliação é uma prática de verificação ou apreciação dos conhecimentos, comportamentos, capacidades e rendimento de uma pessoa, organização ou de um curso superior e a regulação se dar pelo efeito de estabelecer normas e regras por uma autoridade com o objetivo de organiza pessoas ou organizações.

Deste modo, a avaliação apresenta subsídios para a melhoria contínua da qualidade das IES. Ressalta-se que a regulação tem o objetivo de padronizar através das leis, supervisionando e controlando o desempenho das instituições de ensino superior.

A avaliação institucional do ensino superior é realizada através dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, criados respectivamente pela Lei 9.131/95 e a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orientam as funções normativas e deliberativas, que durante os anos de 1996 e 2003 utilizavam

anualmente o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como provão para o diagnóstico avaliativo das IES. Contudo, em 2004 o sistema nacional de avaliação da educação (SINAES) é criado pela Lei 10.861 em 14 de abril de 2004 para melhor aprimoramento do ensino superior e para base das resoluções dos Conselhos Estaduais. Como afirma em entrevista o Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA

Na ocasião da criação do SINAES em abril de 2004, os atos normativos de regulação e avaliação do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, eram regidos pela resolução nº 298 de 1998. Em novembro de 2004 foi assinado um protocolo de intenções entre a Comissão Nacional de Educação Superior e o fórum nacional de conselhos de educação para a implementação e cooperação no âmbito da avaliação da Educação Superior. Um ano depois em novembro de 2005 foram firmados os acordos de cooperação técnica entre a Comissão Nacional de Educação Superior e os Conselhos Estaduais de Educação, inclusive nesta época foi assinado também com Conselho Estadual de Educação do Maranhão, por sinal eu estava nesta época como presidência do conselho e assinei fui um dos que assinou. (Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA).

Porém, a solicitação não foi revogada pelo ministério da educação, a qual em dezembro de 2006 o Conselho Estadual de Educação emitiu a resolução nº 298 de 2006, revogando a resolução de nº de 298 de 1998 sem se referir aos Sinaes. Contudo, em análise positiva aos Sinaes os avaliadores começam utilizar o sistema indiretamente

[...] os avaliadores, considerando a riqueza que o Sinaes trouxe de dispositivos para o processo avaliativo, alguns conselheiros embora não estivessem institucionalizados

o assunto na resolução do conselho Estadual de Educação, nossos conselheiros começaram a ler a lei dos Sinaes e aplicar voluntariamente sem a obrigatoriedade do institucional, aplicar aquilo que fosse possível no sentido de facilitar e enriquecer suas avaliações, isso começou a acontecer até certo ponto.” (Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA).

Apenas em 2018, a resolução N. 298 de 2006 foi emitida e revogada, instituindo um trabalho que admite a cooperação e a participação do SINAES. O conselheiro destacou que

[..]nós realmente iniciamos o trabalho utilizando as dimensões e os indicadores constantes do SINAES, as condições avaliadoras na realizações das avaliações externas, utilizam como referência as dimensões organização de dados pedagógico, corpo docente e tutorial e infraestrutura, fixados no instrumento de avaliação institucional dos cursos de graduação presenciais e a distância atribuindo a esses indicadores conceito de uma simples conformidade com a lei dos Sinaes, os instrumentos de avaliação vem obedecendo o disposto.” (Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA em entrevista).

Para a realização da avaliação interna nas instituições do ensino superior, foi instituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que age de forma autônoma. A partir da CPA, as IES podem avaliar as ações relacionadas às dimensões do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para melhorar sua eficiência ao decidir democraticamente sobre a utilização de seus recursos voltados para o investimento nas políticas de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento social.

Por meio da CPA, instituída a partir do Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a Universidade Estadual do Maranhão realiza

anualmente seu processo de autoavaliação. Ressalta-se que seu principal objetivo é analisar as arquiteturas administrativas e pedagógicas das universidades públicas estaduais do Maranhão decorrentes dos processos de avaliação e regulação a partir do Conselho Estadual de Educação e Conselho Nacional de Educação. as vulnerabilidades e as capacidades a instituição, para produzir conhecimentos que direcionem a uma permanente atitude de tomada de decisão sobre a qualidade dos serviços prestados. Sobre este aspecto, o Conselheiro ressaltou que

[...]o relatório da CPA é muito importante no contexto das avaliações internas, pois além do credenciamento e do recredenciamento há um dispositivo da resolução que a universidade encaminha o relatório da CPA para nós orientamos na elaboração, parecerem, para os avaliadores quando for fazer as avaliações, etc.” (Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA).

Através do relatório da Autoavaliação do ano de 2020, a Uema vem buscando o desenvolvimento de ações mais planejada e sistematizada, baseada nas avaliações externas (ENADE, CPC, IGC, etc) e internas, objetivando buscar a melhoria da qualidade da educação no território maranhense. O que foi ressaltado pelo Professora conselheira do CEE, Rosângela Mendes Costa em entrevista: “[...] então eu só queria reforçar realmente a importância do processo de autoavaliação e a necessidade de trabalhar permanentemente pela melhoria dos processos internos né, e isso a gente encontra essa correspondência nos relatórios finais dos processos de regulação.”

E conseguinte outra conselheira do CEE, afirmou que

[...] a gente ter um cuidado maior para que essa avaliação seja um mecanismo na verdade de melhorias, por que o objetivo maior de qualquer avaliação deve ser esse de encaminhar, de mostrar caminhos que podem ser melhorados ne, então a gente também tem essa perspectiva de aprofundar esse diálogo, a partir dos relatórios da comissão de autoavaliação.

Para isso, tem-se envolvido todos os segmentos acadêmicos e representantes para a participação ativa e democrática no processo avaliativo e decisório da UEMA a partir da análise dos dados expressos nos processos e nos resultados das avaliações externas e internas, pelos gestores acadêmicos e pedagógicos, que constituem a arquitetura administrativa e pedagógica da UEMA, tais como a Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Infraestrutura, Pró-Reitoria de Planejamento, a Coordenação Técnico-Pedagógica – CTP, a Divisão de Avaliação e Acompanhamento do Ensino-DAAE.

O conselheiro ressaltou que

[...] na medida em que nós pedimos aos avaliadores externos que contactem com a CPA e peçam informações, na medida em que nós fazemos reuniões com a pró-reitora de graduação e com a CPA tudo vai melhorando, por que é nesse contexto todos são importantes na avaliação e é importante que a avaliação não fique individualizada, apenas a CPA ou numa avaliação que foi feita pelos avaliadores ou uma avaliação que foi feita por nós independente tem pronunciamento dessas duas, desses dois órgãos tão importante .isso tem acontecido e é pensamento do Conselho Estadual de Educação desenvolver cada vez mais a participação de todos para que nós tenhamos avaliações é... aquilo que uma avaliação exige.(Conselheiro Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA em entrevista).

A partir da investigação sobre as políticas de avaliação e regulação da Educação Superior relacionada à arquitetura administrativa e pedagógica da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, decorrente dos processos de avaliação e regulação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação sofre influências modeladoras, relacionadas as ações que definem seus atos normativos, organização e o desenvolvimento dos processos de gestão acadêmica e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que se faz necessário o aprofundamento das pesquisas sobre as políticas públicas de avaliação e regulação da Educação Superior, tendo em vista as ações implantadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES/CAPES – esfera federal e o Conselho Estadual de Educação – CEE-MA – esfera estadual, instituições responsáveis pela supervisão das ações implementadas nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Os desafios do SINAES se voltam para o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação de modo a romper com a cultura que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa, a autoavaliação participativa nas instituições.

A partir da política de autoavaliação institucional, a Comissão Própria de Avaliação-CPA realiza anualmente a avaliação da IES, levando em consideração o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e os demais relatórios internos e externos de avaliação das instituições. A avaliação institucional com a participação e o compromisso de sua comunidade educativa pode se constituir no elemento que pode alavancar a melhoria da qualidade da educação superior.

Compreendemos que a política de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente e de forma democrática para discutir os resultados da avaliação com o corpo social da universidade para tomada de decisões de caráter político-pedagógico e administrativo, voltadas para a emancipação dos sujeitos da comunidade acadêmica e melhoria da qualidade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 37-49, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

BRASIL. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições

de ensino superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Seção 1, p. 20545.

BRASIL. Decreto nº.3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº. 249, de 18 de março de 1996. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mar. 1996. Seção 1, p. 4686.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 108, de 22 de julho de 2004. Institui a sistemática para a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jul. 2004c. Seção 1

Frauches, Celso da Costa. **Educação superior: regulação & avaliação**. [Recurso eletrônico] / Celso da Costa Frauches – 1. ed. – Brasília: IEAL, 2017.

LIMA e GANDIN. **Ciclo de políticas: Focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais**. [s.d]. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Exame Nacional de Cursos**. Brasília, DF, 2003.

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

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem de ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Campinas: 2006. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300019&script=sci_arttext&tlng=pt

MARINHO-ARAUJO, C. M. O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. **Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 4, p. 77-97, 2004.

MAINARDES e MARCONDES. Entrevista com stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/86749928/Entrevista-Com-Stephen-Ball-Jefferson-Mainardes-Maria-Ines-des>. Acesso em: 31 de agosto de 2021

POLIDORI, M. M. *Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*.

2000. 547 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, PT, 2000.

RAEDER,,Savio. **CICLO DE POLÍTICAS:** uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. Belo Horizonte | Vol. VII | Nº 13 | P. 121-146 | jan/jun 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/28410728>. Acesso em: 30 de agosto de 2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Comissão Própria de Avaliação.** cpa.uema.br,2021. Disponível em: <https://www.cpa.uema.br/>. Acesso em:28 de julho de 2021.

DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA PARA COMPREENSÃO DOS TERMOS LITERACIA, LETRAMENTOS E COMPETÊNCIA DIGITAL

Rosiléia Castro Pereira¹

Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues²

INTRODUÇÃO

O mundo tecnológico trouxe para a educação novos desafios e enfrentamentos que colocam os professores em posição de aprendizes desse novo mundo informacional. Dessa forma, as exigências postas pelo avanço tecnológico induzem o professor a buscar novas metodologias e se preparar para atender as necessidades dos alunos em contextos diversos, onde estão digitalmente inclusos ou excluídos.

Na cibercultura são expostas ideias, ações, modos de pensar e de ser. Ocorrem relações onde há a necessidade de habilidades e competências para lidar, por exemplo, com a leitura e escrita das informações que circulam no meio digital. Surge daí a necessidade de preparar as pessoas para interagirem nesse mundo, de torná-los letrados digitalmente.

A cultura trazida pela tecnologia para a sociedade atual e para a educação coloca desafios e possibilidades no processo de formação dos cidadãos do Século XXI para o uso das tecnologias que garantam

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/UEMA/CNPq. E-mail: rosileia019@gmail.com

² Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL/CECEN) da Universidade Estadual do Maranhão. Orientadora. E-mails: sannyarodrigues@professor.uema.br/ rodriguessannyá@gmail.com

a inclusão destes em todas as esferas sociais. Dessa forma, diversos termos (nomenclaturas) surgiram com o intuito de explicar as capacidades que as pessoas devem possuir para utilizar, comunicar e se informar através de aparatos tecnológicos e digitais, contribuindo com a formação de sujeitos participativos e crítico-reflexivos de suas ações diante das demandas das sociais.

Utilizar adequadamente as tecnologias digitais em todos os espaços sociais requer modelo de ensino que se conecte com a era digital e suas demandas sociais, cidadãs e profissionais, que contribua para uma formação mais significativa. Para isso, alguns termos devem ser compreendidos, gerando os questionamentos deste estudo: o que seriam tais capacidades/ habilidades, competências, literacia ou novos letramentos enquadrados na Era Digital? Quais as consonâncias e divergências entre os termos?

Posta estas definições, este trabalho apresenta dados resultantes do desenvolvimento de um protocolo de pesquisa que buscou compreender os termos Literacia, Letramentos e Competência Digital, a fim de perceber similaridades, convergências e singularidades entre os conceitos. Sendo assim, apresentamos a seguinte uma síntese do estudo da arte constituído na pesquisa bibliográfica.

LETRAMENTO, LITERACIA OU COMPETÊNCIA DIGITAL?

O termo letramento passou a ser usado no país na década de 80 através dos escritos de Mary Kato (1986 *apud* SILVA; AZEVEDO, 2018; SOARES, 2009), mais precisamente no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Soares (2009) reforça que foi nessa década que o termo letramento adentrou no Brasil como termo distinto ao de alfabetização, entretanto, a autora informa que esses termos ainda são confundidos.

Distingue-se os termos conscientes de que inicialmente, alfabetização era entendida somente como “[...] ação de ensinar e aprender a ler e escrever” (SOARES, 2009, p.47), embora para Soares (2009, p.20), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...]”. Partindo desse entendimento, a autora (*idem*, p.18) define Letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, uma pessoa sem saber ler e escrever consegue fazer uso da escrita quando se relaciona socialmente.

Com a era tecnológica, o letramento digital é necessário, considerando os “[...] Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.116). Tal habilidade é

necessária naquilo que implicam as ações nas esferas social, política, cultural, econômica, gerando, formas diversas de letramento.

O processo de letramento, conceito plural, em tempos digitais, é chamado de multiletramentos ou uma pedagogia de multiletramentos, que representa um conjunto de conhecimentos e competências que auxiliem os cidadãos do século XXI a serem pessoas ativas e informadas em um mundo em mudança (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016).

O letramento digital se faz necessário, gerando a necessidade do desenvolvimento de habilidades para trabalhar com as informações disseminada nos espaços virtuais e nos diferentes formatos e linguagens, habilidades nem sempre desenvolvidas nos espaços escolares e que podem comprometem o viver cidadão (COSCARELLI, 2009), como se observa no entendimento dos cenários nacionais e internacionais, o impacto na democracia e outros âmbitos.

O Letramento crítico, segundo Sardinha (2018), consiste na habilidade de ler textos diversos de forma crítica-reflexiva, que leve o cidadão a uma compreensão dos problemas de seu mundo através de um posicionamento que busque questionar e propor ações diante das desigualdades, levando a uma mudança social igualitária. Paulo Freire (1989) dizia que antes da leitura da palavra deve ocorrer a leitura de mundo e da transformação desse mundo através das nossas ações que devem se dar de forma consciente.

Há ainda o letramento informacional que proporcionará condições para que o aluno saiba buscar, selecionar e analisar as informações que necessita diante de um arcabouço de informações que estão disponíveis. E o letramento visual é necessário para a capacitação adequada do sujeito no ver, codificar, analisar, criticar e interpretar as imagens nas práticas sociais. Lameirão (2019, p.04) afirma que “[...]o ver é aprendido e ensinado dentro dos grupos sociais. Para compreendermos uma imagem temos que ter um arcabouço de códigos e noções, seja para entendermos sua esfera mais primária até seu significado intrínseco”.

Percebe-se, assim, múltiplos letramentos e outros vem surgindo diante das necessidades da sociedade impactadas pelas tecnologias, onde os textos sofreram modificações em seu formato e competências são exigidas para acompanhar tal evolução. Para Cani e Coscarelli (2016, p.21), “As práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano.”.

O segundo termo estudado nesta pesquisa e usado para tratar da linguagem em diferentes esferas é “Literacia”, apontada por alguns autores como a tradução em outros idiomas da palavra “Letramento”, o que pode ser observado nos escritos de Soares (2009), ao relatar a necessidade de entender e nomear as práticas sociais de leitura e escrita, mais aprofundadas do que o simples ato de codificar e decodificar o sistema de escrita. “Assim, é em meados dos anos de

1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominado de alfabetização, alphabétisation.” (SOARES, 2003, p.06). Nessa citação, a autora coloca letramento e literacia como sendo sinônimas.

Para Benavente *et al.* (apud FRANCISCO, 2008), a literacia não busca saber o que uma pessoa sabe ou não sabe, mas se trata de qual e como tal informação ou conhecimento é utilizado no cotidiano. Oliveira (2015) complementa esse pensamento ao dizer que o uso da leitura e da escrita não deve se pautar no uso técnico, mas é saber usar de uma forma que consiga fazer escolhas das informações pertinentes para o uso nas questões cotidianas.

Uma formação para a inclusão nesse espaço de interação e de cultura diversa é urgente, portanto, demanda competências para lidar com as exigências do mundo tecnológico. Na escola, o professor deve estar preparado para dar suporte aos seus alunos para desenvolver tais competências informacionais. Ferrari (2012, p.03) define competências digitais como:

[...]conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo habilidades, estratégias, valores e conscientização) que são necessários ao usar TIC e mídia digital para realizar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir conhecimento de forma eficaz, eficientemente, apropriadamente, criticamente [...] (Tradução nossa).

Diante disso, o professor além de preparar o aluno para saber ler as informações, deve prepará-los para identificar, refletir e utilizar

os textos em diferentes contextos sociais e culturais. Rojo (2013, p.07) pontua a importância de formação que prepare para o atendimento destas demandas, justificando: “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.”.

Partindo da necessidade de preparar os indivíduos para viver em uma sociedade global, a Associação Nacional de Educação - NEA (2012), dos Estados Unidos, produziu um guia para contribuir com a prática educativa dos professores. Esse documento reúne os 4 Cs da educação do futuro³, a saber: a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade, que são elementos a ser cultivados nos alunos e nos professores para que estes possam desenvolverem-se bem em todas as esferas da vida.

Após esta síntese da primeira etapa do estudo, a pesquisa bibliográfica, apresentamos os passos dados para alcançar o objetivo deste trabalho.

³ Atualmente, os 4Cs foram atualizados para 6Cs, mantendo algumas das competências assinaladas anteriormente: pensamento crítico, comunicação clara, colaboração em rede, utilizar a conectividade, desenvolver a criatividade e abraçar a cultura. Saiba mais em: <https://www.bamradionetwork.com/the-6-c-s-squared-version-of-education-in-the-21st-century/> Acessado em 22/07/2021.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa que, para Minayo (1994), se preocupa com aquilo que não pode ser quantificado, focando em significados, atitudes, valores etc. Divide-se em 3 etapas, sendo a primeira, uma pesquisa bibliográfica que, para Gil (2008, p.50): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”. As leituras iniciais possibilitaram realizar as primeiras aproximações com os temas que atravessam o estudo, situando autores, documentos definidores dos conceitos científicos, como apresentado no capítulo acima.

Munidos dessas informações, passamos para a segunda etapa, que se configurou em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). De acordo com Monteiro (2019) e Galvão e Pereira (2014), a RSL proporciona ao pesquisador/investigador contato com trabalhos já produzidos com a temática em questão, visando identificar, selecionar, avaliar e sintetizar ideias principais disponíveis, gerando um estudo secundário que tem como fonte de dados os estudos primários, como por exemplo, os artigos. Segundo Galvão, Sawada e Trevizan (2004, p.549), “[...] a revisão sistemática da literatura é um recurso importante da prática baseada em evidências, que consiste em uma forma de síntese dos resultados de pesquisas relacionados com um problema específico”.

A última etapa constituiu-se de uma pesquisa documental que, para Gil (2008), “[...] vale-se de materiais que não receberam

ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2008, p.51). Tal pesquisa foi realizada em documentos de países estrangeiros com o intuito de perceber o que é proposto como capacidades para a educação em relação ao uso das tecnologias que promovam uma Educação de qualidade diante das necessidades da era global.

RESULTADOS

Revisão Sistemática de Literatura realizada

Para a implementação da RSL, foi realizado o desenho do protocolo de pesquisa, cujos elementos são descritos no quadro abaixo e que serviram como norte da investigação.

Quadro 1 – Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura

| Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura | |
|--|---|
| Objetivos | Identificar em documentos existentes os conceitos sobre literacia, letramento e competência digital com o intuito de perceber divergências, convergências e singularidades. |
| Descritores da pesquisa | “Literacia digital”, “Letramento digital”, “Competência digital”. |
| Âmbito da pesquisa | Scielo Brasil e Google Acadêmico. |
| Critérios de inclusão | Estudos de caráter científico; trabalhos realizados entre 2009 a 2020; produções escritas em língua portuguesa (Brasil); trabalhos que tragam conceitos que evidencie os conceitos de letramento, literacia e competência digital; trabalhos que sejam artigos. |
| Critérios de exclusão | Estudos de caráter não científico; trabalhos realizados nos anos anteriores a 2009; produções escritas em idioma estrangeiro; Produções que tragam no texto as temáticas |

| | |
|------------------------------|---|
| | Letramento, literacia e competência digital, mas que não abordem seus conceitos; trabalhos que não sejam artigos. |
| Questionamento da RSL | Percentual de produções encontradas nas Bases de Dados; ano de publicação da produção; país de publicação; conceito de competência, literacia e letramento. |

Fonte: baseado em Monteiro (2019).

Com o protocolo de pesquisa definido, partimos para a pesquisa nas bases de dados, visando artigos de acordo com os descritores acima, estudos produzidos que englobassem o tema deste trabalho. No final dessa etapa da RSL, foram encontradas 285 produções. Após a identificação desses documentos foi realizada uma análise dos mesmos, onde se organizou os dados encontrados a partir dos seguintes itens: título do trabalho, nomes dos autores, ano de publicação, tipo de documento, palavras-chave e resumo.

O *Google Acadêmico* não possui o elemento de filtragem “tipo de documento”. Portanto, todos os documentos foram avaliados em particular para selecionar somente artigos. No final da filtragem restaram 44 produções que atendiam os critérios de inclusão e exclusão. Assim, foi realizada leitura na íntegra das produções selecionadas para identificar os conceitos pontuados pelos autores sobre letramento, literacia e competência digital.

Com as definições no protocolo de pesquisa adotado para esta RSL, buscamos identificar os quantitativos de produções encontradas nas bases de dados de acordo com os descritores selecionados. Dessa forma, observou-se que em relação a letramento

digital, foram encontradas 15 produções na base de dados *Scielo* Brasil e 13 no *Google* Acadêmico, totalizando 28 produções. Em relação a Literacia digital, foram 1 na *Scielo* Brasil e 5 no *Google* acadêmico, concluindo 6 trabalhos. Já em relação ao descritor Competência digital foram 3 no *Scielo* e 7 no *Google* acadêmico no total de 10 trabalhos. Diante disso, observou-se um quantitativo reduzido de trabalhos sobre literacia digital.

A RSL procurou identificar os anos de publicações das produções de acordo com os descritores. Foi possível observar que não teve produções selecionadas referente ao ano de 2013 em nenhuma das temáticas descritas. Em relação ao letramento digital podemos destacar o ano de 2018 como o que teve mais produções. Sobre competência digital, observou-se que, somente a partir de 2016 teve artigos selecionados, tendo como maior quantitativo o ano de 2019, sendo 6 produções encontradas. O ano de 2020 teve 5 produções, sendo 4 sobre letramento digital e 1 sobre competência. Esse destaque é relevante diante do cenário pandêmico que assolou o mundo e que apesar desse problema as publicações não pararam em sua totalidade.

Dentre os artigos selecionados, procuramos ainda identificar a origem dos trabalhos de acordo com a temática. Nas duas bases de dados, os trabalhos selecionados sobre Letramento digital são de origem brasileira. Sobre competência digital, apenas dois trabalhos

são de origem estrangeira. Em relação a Literacia digital, dentre 6 produções, apenas duas são de origem brasileira.

Seguindo o foco da RSL, buscamos identificar os conceitos de Letramento, Literacia e Competência digital a fim de perceber similaridades, convergências e singularidades. Entretanto, por ser um quantitativo significativo de produções buscamos neste artigo dá destaque para alguns conceitos que proporcionasse o entendimento dos autores e que contribuísse com o objetivo deste trabalho.

Quadro 2: Conceito de Letramento digital.

| Autor | Conceito |
|------------------------------|---|
| (GLORIA; FRADE, 2015, p.356) | “[...] práticas contemporâneas e usos sociais da escrita, ou seja, estudos sobre o letramento que envolvem novos suportes”. |
| (FREITAS, 2010, p.339) | “[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, [...] muitas vezes compartilhados social e culturalmente”. |
| (SOUSA, 2020, p.497) | “O termo traz um sentido mais amplo do que alfabetizar, pois abarca o ensino da leitura e da escrita enquanto prática ao mesmo tempo dependente e determinante das interações sociais”. |
| (SILVA, 2012, p.4) | “[...] ser letrado é[...] saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional.” |
| (SILVA, 2011, p.42) | “Não basta apenas ter acesso ao computador dentro ou fora da escola, mas é preciso planejar o uso crítico e eficaz dos recursos tecnológicos, visando à autonomia e à cidadania dos sujeitos”. |
| (PIMENTEL, 2018, p.12) | “[...] o letramento digital é uma competência derivada do uso social que o sujeito faz de sua capacidade de codificar e decodificar os signos (letras, números, ícones, emojis, |

| | |
|-----------------------------|---|
| | emoticons, etc.) presentes nos artefatos digitais, propiciando interação e interatividade”. |
| (ALMEIDA; ALVES, 2020, p.7) | “[...] o letramento digital ultrapassa o âmbito do domínio de técnicas, habilidades e capacidades de uso da leitura e escrita na tela, e passa a ser um processo mais amplo, que atua em diferentes espaços e contextos para além dos muros das escolas”. |
| (BOERES, 2018, p.494) | “Um letrado digital é um ser capaz de acompanhar as informações nos mais diversos espaços virtuais, aprendendo a partir das mudanças, dominando os recursos disponíveis à informação”. |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa. (2021)

Observando os conceitos dados pelos autores dos artigos nos trechos acima destacados, pontuamos os termos mais recorrentes para representar letramento: prática social de leitura e escrita, habilidades, criticidade, uso das tecnologias, saber utilizar, contexto social e cultural, participação, avaliação, produção e competências.

Dentre todos os trabalhos analisados, percebemos que todos estão de acordo sobre a multiplicidade de conceitos sobre a temática. Em sua maioria os trabalhos iniciam fazendo uma análise sobre alfabetização e letramento, colocando o primeiro como o processo de codificar e decodificar e o segundo, como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Entretanto, quando o contexto envolve as tecnologias esses conceitos em alguns casos são confundidos, colocando o Letramento digital como características de Alfabetização digital, ou seja, saber utilizar as ferramentas digitais, ligar o computador, entrar em um site etc. Outros já pontuam o Letramento em outro nível, aquele que já considera o contexto, mas em sentido restrito do uso dessa ferramenta. Silva (2012) pontua que

o letramento digital depende do letramento tradicional para ser bem desenvolvido. Alguns centraram-se no sentido mais amplo do letramento digital como o uso crítico, visando a produção de conhecimento e levando em consideração o contexto sociocultural em sua prática. Nas escritas de muitas dessas produções, observa-se que pontuam níveis de letramento digital.

Pimentel (2018) destaca que a diferença entre alfabetização e letramento está no uso que se faz dos códigos dados, e o letramento pode mudar dependendo do contexto ao qual está inserido. Dessa forma, as Tecnologias de informação e comunicação não podem ser utilizadas sem objetivos, pois os letramentos digitais ocorrem dependendo das necessidades sociais diante de um olhar crítico das tecnologias. Esse pensamento vai de encontro com o de Moreira (2012), para quem ser letrado proporciona às pessoas uma comodidade e um posicionamento mais críticos em relação às informações disponíveis nesse ambiente.

Esse posicionamento nos leva a pensar sobre quando uma pessoa pode ser considerada letrada? Para Rezende (2016) não basta colocar uma pessoa em contato com a tecnologia, pois, para a autora, os letramentos tanto influenciam como são influenciados pela cultura e contexto ao qual são inseridos e seus efeitos tanto no sentido cognitivo como social dependem do contexto sociocultural ao qual ele foi exposto.

Almeida (2020) diz que o contexto sociocultural e as práticas sociais determinam o letramento, indo contra a simples prática de leitura e escrita em dispositivos digitais. As práticas de letramento, com foco no contexto sociocultural, proporcionam uma maior participação das pessoas em produzir e disseminar informações. Ela ainda pontua a necessidade de falarmos de letramento no plural, tanto em relação às diversas linguagens e escritas, como de competências necessárias para atuar em contextos diversos.

Silva (2011) pontua que os alunos da atualidade reivindicam novas metodologias de ensino e outras formas de aprendizado, pois fazem parte da cultura digital desde seu nascimento e buscam por aprendizados guiados pelas tecnologias digitais. Dessa forma, as informações perpassam os muros escolares, exigindo do aluno uma percepção mais crítica, o que exige da escola uma educação que prepare para viver na cibercultura.

É exigido da escola um posicionamento sobre não focar só no trabalho com conteúdo, mas articulá-lo ao contexto socioeconômico dos alunos. A escola precisa ser vista não mais como o único espaço de busca de conhecimento e deve preparar o aluno a ter uma visão crítica e reflexiva das informações que ele tem acesso. É nessa perspectiva que Boeres (2018) foca na aprendizagem ao longo da vida, que deve ocorrer em qualquer lugar devido a mobilidade dos dispositivos digitais.

Gloria e Frade (2015), ao tratarem sobre “letramento que envolvem novos suportes”, se referem aos novos Letramentos, mas, focando na mudança da escrita tradicional para a digital. Nesse sentido, Rojo (2013) descreve que “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de Letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p.8).

Seguimos destacando os conceitos dados pelos autores dos artigos selecionados, dando destaque agora para os conceitos de Literacia digital pontuados no quadro abaixo.

Quadro 3: Conceito de Literacia digital.

| Autor | Conceito |
|---|--|
| (ROBERTO; FIDALGO; BUCKINGHAM, 2015, p.46) | “[...] deve implicar não só a utilização do computador, e respetivas aplicações, como também a aprendizagem de capacidades que permitam compreender e dominar a linguagem codificada e subjacente à cibercultura. [...]deixa de estar centrada na utilização instrumental da tecnologia para passar a refletir a literacia digital enquanto prática social”. |
| (LOUREIRO; ROCHA, 2012, p.4) | “saber como aceder a informação e saber como a recolher em ambientes virtuais/digitais; gerir e organizar informação para a poder utilizar no futuro; avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de múltiplas fontes; criar e gerar conhecimento adaptando, aplicando e recreando nova informação [...]”. |
| (SEBASTIÃO, 2014, p.126) | “A literacia digital é mais do que possuir acesso e habilidade para utilizar ferramentas tecnológicas, a mesma implica conhecimentos e habilidades que permitem o uso dos ambientes digitais de forma efetiva, o que por sua vez possibilitará ao/à utilizador/a tornar-se cidadão/ã digital e participar civicamente na sociedade em que se insere”. |

| | |
|---|---|
| (MOURA, 2017, p.328) | “A literacia não é apenas um objetivo em si, mas também um processo contínuo de aprendizagem de habilidades e práticas através das quais as pessoas podem melhorar as suas vidas”. |
| (CARDOSO <i>et al</i> , 2014, p.48) | “[...] a capacidade de compartilhar significados através de sistemas de símbolos, para a plena participação na sociedade” (UNESCO,2015). Nesse sentido, pode ser estendida para literacia digital, que seria essa mesma capacidade, desde que adotado como meio para acesso e transmissão de conhecimentos os equipamentos e ferramentas digitais”. |
| (PEREIRA; PÊSSOA; COSTA, 2012, p.112-113) | “A literacia para os media envolve, portanto, a leitura, a interpretação e a produção no que diz respeito aos media, combinando a análise crítica e a produção criativa”. |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa. (2021)

Identificamos alguns termos utilizados para retratar o conceito de Literacia digital, que, em sua maioria, referem-se a: habilidade, aplicação, utilização, capacidade, domínio, prática social, informação, transmissão, conhecimento, participação, criticidade e produção.

Muitos autores pontuam a Literacia digital como meio para diminuir a exclusão digital. Roberto, Fidalgo e Buckingham (2015) pontuam que os nativos digitais que vivem em um contexto social e cultural e econômico desfavorável tendem a ser excluídos da cibercultura. E que garantir uma formação focada na literacia digital desses sujeitos proporciona uma participação efetiva dos grupos sociais na cultura digital. Sebastião (2014) destaca que o reconhecimento como pertencente a uma nação se configura quando o sujeito tem a possibilidade de participação efetiva no contexto inserido e com o avanço das TICs exigem-se competências que possam possibilitar essa participação.

Já Cardoso *et al.* (2014) destacam que as iniciativas em possibilitar o acesso dos alunos ao livre acesso à informação e produção de conhecimento se configuram no reconhecimento do direito de participação social, entretanto ela critica o acessar por acessar, pois ter acesso às informações não garantem ao sujeito o conhecimento. É preciso competências para transformar essas informações em conhecimento para que as desigualdades sociais se estreitem. Esse posicionamento corresponde ao de Rezende (2016), ao pontuar que não se é letrado pelo simples contato com as tecnologias, deve-se garantir um olhar crítico sobre as informações, saber utilizá-las de acordo com as necessidades do contexto social e cultural ao qual está imerso, somente assim podemos garantir uma participação efetiva e eficaz.

Diante disso, observa-se que tanto Letramento como Literacia tem seus conceitos colocados na mesma linha, sendo que os autores pontuam que ambos os termos não são algo estáticos, mas que estão em constante transformação, de acordo com as necessidades colocadas pelo contexto social e cultural vivido. Não se limitam na simples habilidade de saber manusear, usar os dispositivos tecnológicos, mas, conhecer e saber fazer uso crítico das informações disponíveis na rede na busca por produção de novos conhecimentos. O acesso às informações não é dado de forma linear e, portanto, o sujeito deve saber buscar essas informações, selecionar as que melhor

se adequem as suas necessidades e refletir olhando para seu contexto em busca de soluções plausíveis para determinada situação.

Os conceitos de letramento digital e Literacia digital coincidem também ao pontuarem que os sujeitos imbuídos desses termos deixam de ser consumidores de informação, seres passivos, e passam a ser sujeitos ativos, produtores de conhecimento.

Loureiro; Rocha (2012) pontuam que o conceito, prática e atitude de literacia digital sofre mudanças de acordo com as necessidades que vão surgindo. Esse sentido dado a literacia digital corresponde ao de Competência digital, pois é na ação que a competência digital se apresenta.

Na tabela abaixo destacamos os conceitos pontuados nos trabalhos sobre competência digital.

Quadro 4: Conceitos de Competência digital.

| Autor | Conceito |
|--------------------------------------|--|
| (LUCAS <i>et al</i> , 2019, p.36) | “[...] a competência digital que vai além de meras habilidades técnicas, pois envolve uma maneira específica de agir e interagir com as tecnologias (e, portanto, requer atitudes específicas), de as compreender (e, portanto, requer conhecimentos específicos) e de ser capaz de as usar (requerendo, assim, habilidades específicas)”. |
| (SILVA; BEHAR, 2019, p.26) | “[...] as Competências Digitais estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais. [...]”. |
| (MACHADO <i>et al</i> , 2019, p.942) | “Competência é a mobilização de elementos como conhecimento (saber), habilidade (saber fazer) e atitude (saber ser) com o intuito de resolução de um problema”. |

| | |
|--|--|
| (PEREIRA; CONTE; DIAS, 2017, p.143) | “A competência digital e humana exige do professor habilidades que vão além da simples manipulação e mediação de diferentes dispositivos tecnológicos, pois implica em provocar a participação, em incentivar e motivar novos significados à aprendizagem, despertando um olhar crítico da cultura digital”. |
| (CANTABRANA; CERVERA; QUIROZ, 2020, p.29) | “O uso eficaz e crítico das tecnologias digitais [...] implica em mobilizar conhecimentos relacionados às habilidades digitais básicas”. |
| (DA PAZ, 2019, p.29) | “A competência digital (CD) é aquela que envolve o uso criativo, crítico e seguro das tecnologias de informação e comunicação para atingir os objetivos relacionados ao trabalho, empregabilidade, aprendizagem, uso do tempo livre, inclusão e participação na sociedade”. |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa. (2021)

Diante dos conceitos que representam o entendimento de competência digital pontuados acima, destacamos alguns termos centrais identificados nos trabalhos analisados: habilidades, uso, conhecimento, criticidade, atitude, saber usar tecnologias e as informações, conscientização, participação, tomada de decisão, criatividade, produção. Portanto, podemos perceber que são termos utilizados em sua maioria nos três temas centrais desta pesquisa. O termo tomada de decisão(ões) aparece somente nos conceitos sobre competência digital.

Tardif (2014, p.31) define competência como sendo:

[...] um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz.

Dessa forma, competência digital necessita de prática para ser evidenciada, pois é na ação, diante de uma determinada situação que as habilidades, os saberes, conhecimentos adquiridos são utilizados para formular uma melhor estratégia para resolver a situação. A tomada de decisão de forma crítica e autônoma só é possível se esse sujeito estiver preparado para perceber as nuances desse processo digital e suas influências no contexto vivenciado.

Análise documental

Para contemplar esta seção e complementar o entendimento sobre os termos estudados, buscou-se documentos que contribuíssem com este estudo, sendo selecionados 5 documentos de outros países, cujas referências estão postas no quadro abaixo.

Quadro 5: Referências dos documentos analisados.

| Nº | País | Referência |
|----|----------------|---|
| 1 | Estados Unidos | National Education Association. (2012). Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to "the four Cs." Washington, DC: Author. |
| 2 | Espanha | MARINA, J. A; PELLICER, C.; MANSO, J. Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. 2015. |
| 3 | Chile | VALENCIA-MOLINA, T., et al. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali – Unesco Oficina de Santiago. |
| 4 | França | UNESCO. Padrões de Competência em TIC para Professores. Tradução: Cláudia Bentes David. Versão 1.0. Paris: UNESCO, 2009. |
| 5 | Portugal | Lucas, M. Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA. |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa. (2021)

O documento americano, da *National Education Association*, traz algumas orientações, ideias e recursos necessários para que os professores possam preparar os alunos para atuarem na sociedade da tecnologia digital, para que sejam capazes de dominar o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade. Defendem uma formação que consiga acompanhar as mudanças geradas pela tecnologia.

O documento espanhol, *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*, trata do mundo que envolve o docente e da necessidade do debate sobre o que contribui para essa atuação pela escola, comunidade, ambiente etc., assim como os aspectos necessários para que a atuação do docente aconteça. Defende que o ensino escolar deva ser integral, que envolva todas as esferas sociais, um ensino para a vida.

O documento, *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*, vem contribuir com a discussão sobre a melhoria da formação docente no que refere ao uso das TICs em sua prática para uma qualificação para uma vida na sociedade da informação. Com as TIC, o professor deve saber utilizá-las para extrair todas as suas potencialidades de uso, o que só será possível se o professor possuir capacidades necessárias para seu domínio e assim, poder trabalhar nos alunos a aquisição de competências para atuar na sociedade.

O documento francês, Padrões de Competência em TIC para Professores, consiste em diretrizes para o planejamento de programas educacionais e também para a preparação dos professores em realizar ações docentes de forma que leve os alunos ao domínio de habilidades em tecnologia. E para tanto, os professores devem possuir competências que proporcionem aos alunos uma aprendizagem significativa através do uso adequado dessas ferramentas. Isso se dá devido a percepção de que os métodos até então utilizados não suprem as necessidades dos alunos da era digital.

Já o documento português, *DigCompEdu*, aponta as competências digitais, vistas como necessárias para que professores possam desenvolver um ensino de qualidade e proporcionem uma aprendizagem ao longo da vida, de forma inclusiva e significativa.

Observou-se em todos os documentos que as tecnologias digitais proporcionaram mudanças no modo de vida das pessoas. E alerta que mesmo possuindo familiaridade com as tecnologias digitais, os estudantes originalmente imersos nos contextos digitais não dominam todas as competências para um uso eficaz diante das necessidades presentes. Assim, estudantes e professores requerem o domínio dessas competências para se favorecer das potencialidades que as TDIC podem proporcionar para um ensino condizente às necessidades da era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se que o artigo gerado do plano de trabalho ora finalizado tinha como intenção constituir um estudo que dê conta das convergências e similaridades entre os termos literacia, letramentos e competências digitais.

Diante do que foi exposto nas seções anteriores, especialmente a partir da Revisão Sistemática de Literatura realizada, podemos perceber que Letramento e Literacia digital são conceitos pontuados como sinônimos pois, são capacidades que envolvem a mobilização não somente habilidades técnicas, mas habilidades em saber fazer uso das informações que surgem no espaço digital, de forma crítica de acordo com o contexto sociocultural, e visam uma participação efetiva na busca por produção de conhecimentos necessário na sociedade atual. Já competência digital segue essa linha de entendimento, entretanto requer atitudes e valores no uso dessas habilidades, dos conhecimentos adquiridos e que se evidencia na prática, mas deve pautar-se na tomada de decisão para a resolução de problemas. A criticidade é um ponto comum entre os conceitos dessas três temáticas. Não podemos falar em produção de conhecimentos para uma mudança das práticas sociais sem esse termo.

Essas temáticas se constituem como competências digitais necessárias para uma inclusão dos sujeitos na cultura digital, tornando-os capacitados para a produção e participação conscientes

na sociedade do conhecimento e não como meros reprodutores de informação. A escola não pode deixar de lado as tecnologias digitais, pois os alunos necessitam incorporar estratégias metodológicas que os possibilitem participar da cultura digital.

Com a análise documental foi possível perceber que o uso das tecnologias é visto como um meio para favorecer uma educação de qualidade, entretanto, para tal alcance, os professores e alunos devem estar contemplados com capacidades que favoreçam o uso crítico, reflexivo e criativo de tais ferramentas.

Assim, decorrente do que foi visto nas 3 etapas da pesquisa, conclui-se que para atuar na sociedade do digital, saber, ler, escrever e contar não são mais suficientes. Deve-se juntar a essas capacidades outras que estejam de acordo com as exigências da nova era.

As nossas instituições escolares devem promover um ensino em que professores devem estar capacitados para serem os mediadores do conhecimento e promovam situações que permitam seus alunos a desenvolver capacidades que favoreçam seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto, ser crítico, criativo, saber se comunicar, ser colaborativo, saber selecionar informações, saber compartilhar, etc., são capacidades importantes a serem desenvolvidas para saber fazer uso correto dos instrumentos digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O; ALVES, R.G.A. Letramento Digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, Nº. 28, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 30 set. 2021.

BOERES, S. A. A. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 16, n. 2, p. 483-500, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8651507>. Acesso em: 15 jan. 2021

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016. p. 7-187.

CANTABRANA, J. L. L.; CERVERA, M. G.; QUIROZ, J. E. S. Critérios para avaliar a competência digital do professor universitário no contexto latino-americano. **AEC&D-Arte, Educação, Comunicação & Design**, v. 1, n. 1, p. 57-68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/dcae/article/view/7648>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARDOSO, A. M. P. et al. FACIL: Modelo para avaliação da literacia digital e informacional. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 03, p. 46, 2014. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2467>. Acesso em: 24 jan. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. [Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio](#). In. Araújo, Júlio César (Org). **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL / UNISUL. vol 9 nº 3, set. / dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2021.

DA PAZ, C. Competência Digital e Necessidades de Formação em TIC para o Ensino: Professores do Ensino Secundário de São Vicente. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, v. 2, n. 1, p. 26-35, 2019. Disponível em: <http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2019N1/4-%20V2N1online2019.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

DEMO, P. APRENDIZAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Vol. 1, n. 1, p.53-75, 2009. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagens_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERRARI, A. **Digital Competence in Practice: an analysis of Frameworks**. 2012. Sevilla: JRC IPTS. Disponível em: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. Acesso em: 04. fev. 2021.

FRANCISCO, R. **Literacia**. Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Fontes de Informação Sociológica da Licenciatura em Sociologia. FACULDADE DE ECONOMIA, Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp->

content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol Serv Saude. 2014 jan-mar;23(1):183-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwwWR8cpDmRWQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GALVÃO, C.M; SAWADA, N.O; TREVIZAN, M.A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem 2004 maio-junho**; 12(3):549-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021

GLÓRIA, J. S.; FRADE, I. C. A. S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 31, n. 3, p. 339-358, julho-setembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/fFvWqsbCnsFrX8L363WxHFp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOUVEIA, João. Manual de Avaliação da Formação. **AEP – Associação Empresarial de Portugal**. 1. ed. Jan. 2005. Disponível em: <https://www.fea.pt/files/094f5b292b9ed86309947ceb3b603eec6f92ff91.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LAMEIRÃO, D. T. Letramento visual e uso de imagens nas aulas de história. **ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – RECIFE, 2019.** https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553557067_ARQUIVO_LETRAMENTOVISUALEUSODEIMAGENSNASAULASDEHISTORIA.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LOUREIRO, A.; ROCHA, D. Literacia digital e literacia da informação-competências de uma era digital. In: **Atas do ticEDUCA2012-II Congresso Internacional TIC e Educação**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 2726p.-2738, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/758>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LUCAS, M. *et al.* Utilização de tablets e desenvolvimento de competências digitais: que impacto? **Observatorio (OBS*) Journal**, vol.13, n.3, p. 34-51, Lisboa ago. 2019. Disponível em: <https://blogs.ua.pt/cidttf/?p=25118>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LUCAS, M; MOREIRA, A. (2018). **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA. Disponível em: https://www.academia.edu/39607478/DigCompEdu_Quadro_Europeu_de_Comp%C3%A2ncia_Digital_para_Educadores. Acesso em: 20. jun. 2021.

MACHADO, L. R. *et al.* Competência digital de idosos: mapeamento e avaliação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 941-959,

2019. Disponível em:
<http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1332>.
Acesso em: 24 jan. 2021.

MARINA, J. A.; PELLICER, C.; MANSO, J. **Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Espanha. 2015. Disponível em:
<http://dimglobal.net/revistaDIM33/docs/libroblancomarina.pdf>.
Acesso em: 15. jun. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994. Disponível em:
http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Pesquisa_Social.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2620?mode=full>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOURA, A. Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional. **CECS-Publicações/eBooks**, p. 324-336, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/321426361_Promocao_da_literacia_digital_atraves_de_dispositivos_moveis_experiencias_pedagogicas_no_ensino_profissional. Acesso em: 24 jan. 2021.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. (2012). **Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to "the four Cs."** Washington, DC: Author. Disponível em: https://www.academia.edu/36311252/Preparing_21st_Century_Students_for_a_Global_Society_An_Educators_Guide_to_the_Four-Cs_Great_Public_Schools_for_Every_Student. Acesso em: 04. jun. 2021.

OLIVEIRA. M. M. REVISÃO DE LITERATURA: LITERACIA DIGITAL. EDUCERE- XII congresso nacional de educação. PUCPR, 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17085_9196.pdf. Acesso em: fev. 2021.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 1, p. 7-16, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/8545>. Acesso em: 04 jan. 2021.

PEREIRA, S. F.; CONTE, E.; DIAS, M. G. Competência humana e digital-fronteiras ao aprender cooperativo. **Revista Educação e Emancipação**, p. 122-146, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/739> o. Acesso em: 24 jan. 2021.

PEREIRA, S.; PESSÔA, C.; COSTA, P. Literacia digital e tecnologias criativas: um estudo qualitativo com crianças dos 10 aos 13 anos a partir do 'Ateliê de Formas para Animação'. **Comunicação e Sociedade**, v. 22, p. 110-130, 2012. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/126> o. Acesso em: 16 ago. 2021.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. Texto livre: **linguagem e tecnologia**, Minas Gerais, vol. 9, nº 1, p. 94-107, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>.
Acesso em: 04 jan. 2021.

ROBERTO, M.S; FIDALGO, A; BUCKINGHAM, D. De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. **Observatorio** (OBS*), vol.9, nº1, p. 043-054, Lisboa jan, 2015. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/819>. Acesso em: 24 jan. 2021.

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo, Parábola, 2013.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

SARDINHA, P. M. M. LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DOS TEXTOS. **Linguagens & Cidadania**, v.20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SEBASTIÃO, S. P. A literacia digital e a participação cívica. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 42, p. 111-132, 2014. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_S_P_Sebastiao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, I. Tecnologias e letramento digital: Navegando rumo aos desafios. **Educação Temática digital, Campinas**, v.13, n.1, p.27-43, jul.-dez. 2011. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1164/pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SILVA, K. K.A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v.35, e209940, p.1-32, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: jan.2021.

SILVA, M.A.B; AZEVEDO, C. Desigualdades educacionais e letramento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e171299, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NGKSqMDjvrk3sdgwzYZgfP/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n. 8, jun. 2012. Disponível em: <http://arquivo.hipertextus.epizy.com/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-PatriotaSilva.pdf?i=1>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema de Três Gêneros**– 3ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/29016114/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tr%C3%AAs_g%C3%AAneros. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUSA, R. J. P. L. Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016). **Caderno de pesquisa.**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 494-514, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5xtMP5XLpbzfXYZtTcxW6LB/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**. Tradução: Cláudia Bentes David. Versão 1.0. Paris, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012845.pdf>. Acesso em: 04. jun. 2021.

VALENCIA-MOLINA, T., *et al.* (2016). **Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica**: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali – Unesco Oficina de Santiago. Disponível em: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>. Acesso em: 20. jun. 2021.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES E FAZERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO FORMATIVO

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda¹

Maurício Rocha Santos²

INTRODUÇÃO

Durante a graduação, o aluno se apropria de muitos conhecimentos necessários para sua formação acadêmica, todos esses conhecimentos são válidos e ajudam o futuro professor a entender mais sobre a sua futura área de atuação, no entanto, surgem inúmeras dúvidas dos acadêmicos sobre o ser professor, principalmente daqueles que nunca estiveram em uma sala de aula na condição de professor. A formação do professor fornece saberes fundamentais para embasar teoricamente a prática docente, contudo, é notório que com o passar dos tempos a educação traz novos desafios e requer profissionais que atendam às novas demandas da sociedade contemporânea.

Os estágios Curriculares Supervisionados possibilitam ao futuro docente o contato com essas novas demandas, essa aproximação com a realidade da sala de aula produz uma nova aprendizagem contextualizada e capaz de fazer com que o aluno-professor reflita e crie estratégias de acordo com a realidade vivenciada. O momento em que os discentes irão unir a teoria com a

¹ Professora Dra. Em Educação – UFPI Professora do Departamento de Educação da UEMA/CNPq. Email: shir_mari@hotmail.com

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/UEMA/CNPq. Email: mauriciopedag2018@gmail.com

prática será nos Estágios Curriculares Supervisionados, que também compõe a grade curricular dos cursos de licenciaturas.

Desta forma, este estudo tem como objetivo principal investigar as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação e construção da identidade docente. A questão norteadora que nos levou a discutir este tema partiu do interesse em procurar responder à seguinte questão: como se constitui a identidade profissional docente no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados?

Buriolla (2011), em seus escritos nos fala que o estágio é campo de treinamento, espaço rico para aprendizagens profissional, dentro dele o aprendiz desenvolve funções que geram a identidade profissional, para tanto, o autor enfatiza que é necessário que estes estágios sejam bem organizados, a fim de garantirem o desenvolvimento de suas ações.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado desenvolverá no aluno aprendiz novas habilidades que propicia uma melhor performance quando este estiver atuando no chão da escola na condição de educador. As mudanças acontecem de forma contínua na sociedade e afetam a educação, pensando nisso, há uma responsabilidade sobre os cursos formadores de professores, estes devem diplomar professores com os mais variados perfis para lidar com as mais diversas situações no ambiente escolar. Novas exigências surgem com estas mudanças sociais, econômicas e

políticas, e geram novos desafios ao trabalho da profissão docente. Pimenta e Lima (2017).

De acordo com Passerini (2007, p. 30) “O estágio Supervisionado é aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso [...]”. Nesse sentido, entende-se que o estagiário deva enxergar o campo a qual irá estagiar como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos embasados nas teorias aprendidas na graduação. É necessário que o estagiário veja esse momento como uma oportunidade para aperfeiçoar seus saberes, e perceba os Estágios Curriculares Supervisionados como um campo de pesquisa, onde ele possa associar as teorias aprendidas durante a graduação com a prática docente.

Pimenta e Lima (2017) apontam que o exercício da profissão docente também é prático. Ou seja, para a realização do exercício de professor a prática é tão fundamental quanto às teorias. Essa prática será oportunizada durante os Estágios Curriculares Supervisionados, pois se trata de um momento que proporcionará ao futuro docente o contato com a realidade da sala de aula e também a aquisição de novos conhecimentos que contribuirão de forma significativa para a formação do futuro professor crítico-reflexivo, bem como a sua identidade docente.

METODOLOGIA

Para se alcançar respostas em qualquer investigação científica é necessário adotar os métodos corretos para um resultado satisfatório de uma pesquisa, diante disso, esta investigação é de natureza qualitativa e narrativa, para a produção de dados utilizamos a entrevista narrativa de 04 participantes envolvidos com a problemática. De início, recorreremos aos estudos bibliográficos e fichamentos dos textos, e em seguida a produção do questionário.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, realizamos a pesquisa bibliográfica buscando autores que contribuíram para avançar o conhecimento na área em que se pretende estudar, trazendo autores como Pimenta e Lima (2017); Pimenta (1999); Tardif; (2014); Silva (2018); Maciel (2012); Passerini (2007), entre outros autores que versam sobre a temática pesquisada. A análise e discussão dos dados coletados foram feitas com base na análise de conteúdos de Poirier *et al.* (1999) e Bardin (1995).

A pesquisa bibliográfica segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 142) “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestido de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes de acordo com o tema”. Assim sendo, realizamos buscas em sites acadêmicos de acordo com a nossa problemática com o objetivo de localizar livros, artigos científicos, teses, para poder fomentar nossos estudos.

Como instrumentos para a coleta de dados, optamos pelos questionários com perguntas abertas produzidas no Word e enviadas via e-mail, e o formulário online produzido na plataforma *Google Forms*.

Os questionários além das perguntas norteadoras continham um cabeçalho explicando a natureza da pesquisa, os objetivos e a ética com os nomes dos envolvidos, além dos telefones dos pesquisadores para esclarecimento de qualquer dúvida. A plataforma *Google Forms* trata-se de uma ferramenta online e gratuita do Google que vem sendo muito utilizada nesse período de pandemia para aplicação de pesquisas.

Mota (2019, p. 273), descreve algumas características da plataforma *Google Forms* que podem facilitar a coleta de dados. São elas: “[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”.

A amostra é composta por 04 discentes recém-formados do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Três do sexo feminino e um do sexo masculino. Utilizamos como critérios para escolha dos interlocutores os seguintes critérios: estar matriculado; vivenciado a disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; aderir voluntariamente à pesquisa.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

As análises tratam-se das respostas obtidas por meio dos questionários que enviamos via e-mail. Para obtermos êxito em nossos objetivos o questionário aplicado continha 10 perguntas abertas com intuito levantar opiniões a respeito do tema investigado que julgamos essenciais para a análise dos dados.

A partir dos dados coletados, organizamos e sistematizamos os dados em três eixos temáticos que estão interligados. No primeiro eixo analisamos a influência dos estágios para a formação e construção da identidade docente, bem como a sua importância; o segundo eixo analisa as dificuldades encontradas pelos estagiários durante os estágios; no terceiro e último discorremos sobre os saberes e fazeres aprendidos durante o exercício dos estágios.

Para preservar a identidade dos interlocutores, utilizaremos os codinomes PARTICIPANTE 01, PARTICIPANTE 02, PARTICIPANTE 03 E PARTICIPANTE 04.

Eixo 01: A importância dos estágios para a construção da identidade e formação docente.

Os estágios se configuram como um elemento de extrema importância na formação do futuro professor, um momento valioso que desafia o acadêmico a confrontar a teoria com a prática vivenciando os desafios da profissão docente no chão da escola.

Pimenta e Lima (2017 p. 25), nos fala que “[...] os estágios possuem aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade [...]”. Na compreensão das autoras, os estágios são um eixo fundamental para tornar-se professor, pois existem saberes e fazeres que são intrínsecos ao chão da escola.

Para muitos acadêmicos, os estágios curriculares são o seu primeiro contato com a sua futura profissão, portanto, este pode se tornar uma experiência pela qual pode se tomar muitas decisões sobre seu futuro profissional.

É nítido que o conhecimento advindo dos estágios fortalece a formação do aluno estagiário e o insere dentro da realidade que é composta não só pela sala de aula, mas por todo o contexto escolar. Assim sendo, podemos perceber nas narrativas da PARTICIPANTE 01 ao nos revelar que os estágios permitem essa inserção nas salas de aulas para então, “[...] conhecer como de fato é a realidade, e consequentemente aprender como lidar com as turmas.” Entendemos a partir dos fragmentos da narrativa da PARTICIPANTE 01 que o estágio foi de grande importância para alavancar o seu conhecimento sobre a realidade da sala de aula, além de aprender mais sobre a profissão docente.

O PARTICIPANTE 03 descreve os estágios como “experiências marcantes, boas ou ruins, que podem definir o ingresso ou não nessa profissão”. Percebe-se na fala do PARTICIPANTE 03 o valor dos

estágios para a tomada de decisão de tornar - se ou não um professor. Pimenta e Lima (2017, p. 95) corroboram com esse entendimento ao discorrer que “[...] essa caminhada pelas atividades de estágios se constitui em possibilidades de reafirmação da escolha por essa profissão [...]”. Com este argumento, percebemos o quão decisivos são as experiências vividas nos estágios para a tomada de decisão de aluno-professor.

Em nossas análises podemos perceber também nos relatos dos participantes o quão importantes foram os estágios para a sua construção identitária e formação docente. A PARTICIPANTE 02 ao ser indagada sobre a importância dos estágios para a sua construção da identidade e formação relata que: “Foi fundamental para o processo de construção da minha identidade docente [...]”. De acordo com o PARTICIPANTE 02, os estágios foram uma importante oportunidade para colocar em prática aquilo que aprendeu nas disciplinas teóricas, e essa oportunidade foi essencial para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

As narrativas da PARTICIPANTE 02 coadunam com o pensamento de Buriolla (2011), quando a autora explica que é nos estágios que a identidade docente se constrói. Pensando assim, podemos inferir que no percurso dos estágios a construção da identidade também acontece com mais ênfase diante das experiências proporcionadas pelos estágios.

Podemos analisar nas narrativas do PARTICIPANTE 03 que o participante faz uma ligação com o que se pratica durante os estágios com o que é aprendido na graduação e que o campo dos estágios é um espaço para a construção da identidade docente quando ele narra que: “É ali que praticamos aquilo que é ensinado para nós na graduação e construímos nossa identidade frente à realidade escolar.” Com essa colocação, o participante nos leva a entender que a construção da identidade também se desenvolve diante da realidade escolar e que os desafios que ocorrem no chão da escola são fatores determinantes para sua identidade docente. O participante ainda ressalta que o estágio é uma oportunidade para confrontar a teoria aprendida no chão da sala de aula da universidade com a prática.

Diante dessas narrativas do PARTICIPANTE 03, evidencia-se o pensamento de Pimenta (1999), quando a autora nos fala sobre essa preparação que o curso deve oferecer para o futuro professor.

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Compreende-se diante da citação acima, que o chão da escola é um espaço cheio de surpresas e que o futuro professor deve ser preparado para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Até a chegada do acadêmico aos estágios, há toda uma preparação que compete ao curso formador, pois tais desafios que serão enfrentados

serão fundamentais para torná-los professores e prepará-los para a realidade vindoura.

Entendemos a partir das narrativas dos participantes o quão valerosos são os estágios, pois propiciam a aproximação com a realidade escolar, fortalece o desejo com a futura profissão. A realidade vivenciada é muitas vezes uma oportunidade de aprender aquilo que não foi ensinado na graduação, mas que não deixa de ser uma atividade teórica conforme citam Pimenta e Lima (2017, p. 36), quando dizem que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação [...]”. As autoras ainda reforçam dizendo que “[...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 37).

Eixo 02: Os empecilhos apontados pelos estagiários durante o percurso dos Estágios Curriculares Supervisionados

As dificuldades podem se apresentar em diferentes momentos dos estágios, superar essas dificuldades faz parte do processo de formação do indivíduo, tendo em vista que o aluno enfrentará situações semelhantes quando este assumir uma sala de aula na condição de professor regente.

[...] a experiência do estágio representa um importante aspecto na formação do futuro docente, mesmo com todas as dificuldades que possam encontrar durante o estágio, são dificuldades normais no seu futuro profissional, onde apenas com mais experiência

consegue administrar melhor esta situação.
(SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 06).

Os estágios para muitos se configuram com um momento tenso, visto que para muitos dos futuros professores é o seu primeiro contato com a futura profissão e com a realidade do chão da escola, é neste momento que o aprendiz irá vivenciar e experienciar os conhecimentos teóricos em articulação com a prática colocando em prática todos os seus saberes que adquiriu ao longo da graduação. Os estágios é também um momento desafiador, pois nem sempre esse primeiro contato é amigável ou fácil para alguns, como apontam os relatos dos investigados. Ao adentrar os portões da escola, o futuro docente irá trilhar uma jornada de desafios e dificuldades, sejam elas pessoais ou burocráticas.

A PARTICIPANTE 02 nos relata que se sentiu “perdida” ao adentrar no campo, pois segundo ela “alguns fundamentos deixaram a desejar”. Compreendemos a partir da fala da estagiária pesquisada a fragilidade de sua formação teórica, e isso dificultou o seu desenvolvimento nos estágios, o que nos leva a entender que as teorias aprendidas na graduação por mais necessárias que sejam para a formação docente não são suficientes para capacitá-lo por completo. Pimenta e Lima (2017, p. 35) asseveram que “[...] as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. Mesmo havendo essa diferença entre o escrito e o vivido, é necessário considerar que os estágios também são componentes curriculares e que complementarão a formação do professor em formação, como citam

os autores Colombo e Ballão (2014, p. 173), que “[...] a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática”.

Ainda que os estágios reforcem a formação e aprendizagem do estagiário, é de extrema importância que ele tenha uma base teórica para então adentrar ao campo com mais segurança e determinação para que cumpra os estágios de forma proveitosa.

O PARTICIPANTE 03 comenta que há várias dificuldades para quem está adentrando pela primeira vez no campo, em suas experiências, por exemplo, ele ressalta que uma de suas maiores dificuldades foram as turmas indisciplinadas e que se viu na obrigação de tentar corrigir esta falha em tão pouco tempo.

O participante ainda comenta que durante o estágio no ensino fundamental a sua experiência não foi muito proveitosa, principalmente no que diz respeito a sua relação com o professor regente, mesmo relata que “[...] no estágio do ensino fundamental a relação foi pouco amigável e como consequência foi uma relação de pouca interação, sem nada de troca de experiências. [...]”. Mais adiante, o estagiário cita outra dificuldade quando diz que o que “[...] dificulta o percurso dos estágios em alguns casos é a não colaboração do titular, que entende o estagiário como o seu substituto naquele dia e por isso, não faz caso algum de sua presença”.

As dificuldades apresentadas pelo PARTICIPANTE 03 nos leva a questionar e refletir sobre como os profissionais experientes, no

caso, o professor regente, enxerga o seu papel enquanto formador daquele estagiário e o papel do estagiário dentro de sua sala de aula. É de extrema importância que o professor regente perceba sua importância no processo de formação do futuro professor e compreenda que o estagiário está ali na condição de aprendiz e que para um melhor desempenho precisa do *feedback* do professor regente. É necessário que haja uma boa comunicação e trocas de experiências para que assim o estagiário possa se sentir mais seguro.

De acordo com França, (2009), a tarefa de acompanhar e orientar o estagiário são primordiais para o aluno estagiário aprender a ensinar, ou seja, o professor regente detém parte de um conhecimento que adquiriu ao longo das suas experiências como professor titular, tais conhecimentos podem contribuir de forma significativa para a formação do futuro pedagogo. A tarefa de acompanhar o estagiário também é do professor regente, pois este é quem irá lhe apresentar a turma e orientá-lo neste primeiro momento, e muitas vezes o estagiário se sente perdido e nem sempre o professor regente poderá orientá-lo, como descreve o PARTICIPANTE 03. Sobre a importância do professor regente no processo formativo do estagiário, Sousa e Bernardes (2016) comentam:

[...] a figura do professor regente (o que recebe o estagiário em sala de aula) é de fundamental importância, pois é na troca de experiências entre estagiário e o professor já em atuação que podem ser observadas as reais necessidades do ensino e, em consequência disso, propor meios para uma formação

de qualidade ao futuro profissional docente [...].
(SOUSA; BERNARDES, 2016, p. 122).

Partindo desse pensamento dos autores, entendemos que, no contexto dos estágios curriculares supervisionados, os saberes transmitidos de um professor experiente, são essenciais para o processo de formação do estagiário desde que compartilhados, pois é notório que muitas vezes o aluno toma como exemplo o professor formador (educação básica), apoiando-se nas metodologias que aquele professor utiliza em sua sala de aula, dito isto, fica evidente que o professor regente possui uma vastidão de conhecimentos para transmitir para o estagiário, são saberes e fazeres da profissão docente que são intrínsecos ao chão da escola.

Infelizmente ainda há professores que recebem os estagiários com essa ideia errônea de que estes estão ali para substituí-los e acabam negligenciando e deixando de lado, enfraquecendo assim a formação do aluno aprendiz, como podemos ver no relato do PARTICIPANTE 03 quando descreve que em sua experiência no estágio curricular no ensino fundamental não houve colaboração alguma do professor regente, logo não houve troca de experiências.

Diante dessas evidências, evocamos o pensamento de Silva (2018, p. 52) ao destacar que [...] “o futuro professor é alguém que está em processo de construção do ser professor e precisa de encaminhamentos do professor formador para construir sua ação formativa”.

É imprescindível que o professor formador colabore com o aluno estagiário, seus conhecimentos e suas experiências são de grande valia para aqueles que estão ingressando na área docente e certamente fortalecerão os conhecimentos deste.

Ao entrar em contato com a sala de aula pela primeira vez, é normal que o aluno se sinta inseguro mesmo tendo uma base teórica que sustente o seu trabalho. É evidente que o bom profissional deve se apropriar dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas os saberes adquiridos nesse percurso não são suficientes para legitimar a sua futura profissão.

Mesmo que o estagiário chegue munido de todo o conhecimento teórico, planos de aulas organizados, projeto de intervenção, orientações do supervisor e muitas expectativas para aquele momento, é de se esperar que surjam empecilhos que possam mudar toda a sua rota e gerar uma quebra de expectativas quanto a este momento desafiador.

Pensando assim, é oportuno destacar o que Silva (2018, p. 130) disserta em sua pesquisa de doutorado: “O estágio supervisionado é o momento de iniciar e conhecer a profissão que traz em seu bojo momentos de descobertas, inseguranças, incertezas e aprendizagens”.

Podemos perceber a insegurança e quebra de expectativas durante este momento nos escritos da PARTICIPANTE 04 quando ela nos traz a seguinte narrativa: “A timidez foi sempre uma das

minhas dificuldades, mas até lá consegui me desenvolver com as crianças. Outra foi a minha insegurança com os planos de aula que nem sempre saiam do jeito que eu queria”.

É notório o descontentamento e frustração da estagiária em relação aos seus planos de aula, contudo, podemos observar que apesar da timidez, a estagiária conseguiu lidar com seu problema, ou seja, podemos dizer que houve uma conquista em meio a uma de suas dificuldades.

Diante das adversidades presentes nos estágios, o pedagogo em formação começa a fazer diversos questionamentos sobre como proceder durante suas atividades nos estágios. São inúmeras as variantes e desafios dentro da escola, cabe ao professor em formação buscar utilizar da melhor forma tudo aquilo que aprendeu durante a academia e colocar em prática dentro de suas possibilidades, pois é preciso entender não só a realidade do ambiente no qual está inserido, mas também como funciona o sistema educacional no país. Todo esse aparato teórico para compreender como funciona o sistema educacional é fornecido dentro de sua formação, conforme citam Pimenta e Lima (2017) quando nos trazem a seguinte colocação:

Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 97).

Sendo assim, compreendemos a partir do pensamento das autoras, que a partir da formação recebida na graduação começa o preparo do futuro docente para lidar com as possíveis dificuldades que serão encontradas durante a rotina dos estágios. Apesar da palavra “dificuldade” ter uma conotação negativa, nesse contexto, as adversidades também possibilitam oportunidade de aprender e se superar, como podemos perceber nas entrelinhas da fala da PARTICIPANTE 04, que as dificuldades também preparam e contribuem para o seu processo formativo.

Uma das dificuldades apontadas pela PARTICIPANTE 04 foi a distância de sua residência para a escola campo, a participante relata que este foi um fator que a incomodou, pois, a escola a qual foi alocada era distante de sua residência, a estagiária relata ainda que, muitas vezes, não tinha transporte para se locomover, mas que isso foi superado no decorrer dos estágios. “Nos dois primeiros estágios (Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), a maior de todas era a distância até chegar à escola.” (PARTICIPANTE 04).

Nos estudos de Scalabrin e Molinari (2013), podemos compreender que a escola ideal para a realização dos estágios deve ser a mais próxima de sua residência. Para os autores:

Normalmente a escola escolhida para a realização do estágio é aquela mais próxima da sua casa, onde além de facilitar a realização da ação pedagógica, provavelmente é onde o aluno fez seus estudos iniciais e, depois de formado, retorna como estagiário e mais adiante,

provavelmente, como professor. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 06)

Neste sentido, compreendemos que a escolha da escola mais próxima facilita a realização dos estágios do aluno-professor, no entanto, percebemos nas narrativas da estagiária que não houve essa facilidade para a acadêmica, contudo, ela ainda relata que mesmo com esse empecilho conseguiu realizar os estágios, quando ela descreve mais a frente que “no final, tudo deu certo”. Neste caso, percebe-se que houve a superação.

Eixo 03: Os saberes docentes compreendidos pelos estagiários durante os estágios curriculares supervisionados

Os saberes docentes são provenientes das mais variadas fontes, incluindo aqueles aprendidos no curso de formação de professor, são saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais (TARDIF, 2014).

Desenvolver habilidades para exercer a ação docente com maestria requer uma pluralidade de saberes e mobilizar todos esses saberes é uma tarefa complexa, mas não impossível. Entendemos que para o pleno desenvolvimento do docente no ato de ensinar requer conhecimentos, habilidades, posturas, competências e saberes. Tardif (2014), nos mostra que a fonte de saberes da profissão docente provém de diversas fontes, perpassando por momentos diferentes da vida do docente, incluindo a sua carreira profissional.

Maciel (2012, p. 45), em sua dissertação de mestrado acrescenta que: “O conjunto de saberes é oriundo da formação inicial e contínua, do currículo, dos processos de socialização do conhecimento, das disciplinas a serem ensinadas, da experiência, da cultura pessoal e profissional, entre outras fontes.” Seguindo a linha de raciocínio dos professores Tardif e Maciel, podemos concordar que os saberes docentes são múltiplos, ininterruptos e engloba saberes não só advindos da academia, mas também da vida pessoal e de suas experiências sociais e profissionais.

Diante desta breve explanação acerca dos saberes necessários à docência, apresentamos as respostas dos interlocutores quando indagados sobre os saberes aprendidos durante os estágios. Os alunos estagiários comentam:

Na verdade, eu acredito que todos! Desde as observações nós estágios, já se aprende alguma coisa. E quando chega o momento de comandar a turma, não é somente o aluno que aprende, mas quem ensina também e eu aprendi, os estágios me ensinaram a tomar posturas e atitudes de um professor! (PARTICIPANTE 01)

O planejamento de ensino e encarar os alunos enquanto sujeitos sociais. Aprendi a tomar posturas mais rígidas diante de situações conflitantes. Mais da metade da minha prática docente devo aos saberes aprendidos durante meu processo de formação nos estágios. (PARTICIPANTE 02).

O conhecimento das atividades lúdicas como instrumento de ensino e aprendizagem. Aprendi a ouvir meus alunos, estar atento às suas necessidades, ensiná-los de maneira divertida. [...] entender que cada um tem seu tempo e sua forma para aprender, ter a percepção e sensibilidade para compreender que metodologia utilizar em cada situação específica [...] (PARTICIPANTE 03).

Os saberes pedagógicos, por exemplo, a didática, saber como faz um plano, saber como avaliar, organizar o tempo das aulas, etc. [...] aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado. E nos estágios, eu pude ressignificar muitos saberes que aprendi no meu curso. (PARTICIPANTE 04).

A partir dos relatos apresentados, percebemos a importância dos estágios em diferentes momentos e situações para cada estagiário. Podemos perceber nas narrativas da PARTICIPANTE 01 que, a partir das observações em sala de aula houve aprendizagem.

A observação é um processo pelo qual o aprendiz passa a fazer suas primeiras análises sobre a turma e as práticas pedagógicas do professor regente. Segundo Maciel (2012), as observações contribuem no processo de investigação e reflexão sobre a prática. Essa prática de observação deve ser realizada com cautela. Pimenta e Lima (2017) nos chama atenção para que o aluno não se prenda a repetição de modelos já existentes.

A PARTICIPANTE 01 enfatiza que ao assumir a turma aprendeu a conduzir a turma e ao ensinar também aprendeu. De acordo com Freire (1996, p 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Como podemos perceber, os estágios proporcionaram para a PARTICIPANTE 01, posturas de um professor e saberes necessários da docência. Partindo disso, salientamos o que Pimenta e Lima (2017) defendem sobre a importância dos estágios no processo formativo, pois segundo as autoras supracitadas, o estágio apresenta

aspectos indispensáveis para a construção do ser profissional no tocante a sua construção identitária e dos saberes e posturas essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

Analisando a narrativa da PARTICIPANTE 02, compreendemos que os estágios lhe proporcionaram uma significativa aprendizagem no que diz respeito a sua prática docente, a estagiária comenta que aprendeu a tomar posturas diante das situações conflitantes e que grande parte de sua prática docente foi desenvolvida dentro dos estágios.

O planejamento é fundamental em qualquer atividade, é possível com um bom planejamento antecipar possíveis problemas que possam surgir. Dentro da educação ele se torna uma ferramenta imprescindível ao docente, ainda mais dentro da escola contemporânea. Ressaltamos que aprendemos durante o curso teórico os mais diversos tipos de planejamentos educacionais, contudo, salientamos que na prática podem ocorrer situações não previstas pela teoria, e isso gera descontentamentos ao aluno estagiário.

Sobre esse saber planejar dentro da prática, evocamos o pensamento de Santos e Freire (2017):

[...] durante o estágio o licenciando aprende na prática sobre o convívio da sala de aula, tendo a responsabilidade de planejar como serão as aulas ministradas por ele, qual metodologia de ensino será utilizada, a organização das aulas, quanto ao tempo e as atividades realizadas com os alunos, de que forma serão feitas as explicações e como será feita a verificação do

aprendizado dos alunos. (SANTOS; FREIRE, 2017, p. 265).

Partindo do princípio de que a PARTICIPANTE 02 já tinha embasamento teórico para realizar o planejamento, compreendemos que durante os estágios a participante pôde na prática realizá-lo. Dessa forma, inferimos que os saberes docentes foram aperfeiçoados nos estágios.

Outro ponto que a estagiária relata, é que aprendeu a “encarar os alunos como sujeitos sociais”. Essa é uma visão que se adquire no convívio com os alunos, ao se deparar com a realidade social que a escola está inserida, o futuro professor passa a ter outros olhares sobre cada um de seus educandos. A PARTICIPANTE 02 ao tomar essa visão compreende a importância das relações entre o aluno e o mundo enquanto sujeitos que vivenciam a realidade.

O PARTICIPANTE 03 relata que um de seus aprendizados foi se apoiar nas metodologias que aprendeu durante os estágios para utilizar nas situações específicas. Segundo Pimenta (1999, p. 26) Os saberes pedagógicos “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Desta forma, percebemos que durante o desenvolvimento de ações nos estágios houve o confronto com a teoria que gerou resultados positivos tanto para o seu aprendizado como docente como para a sua prática com a turma.

Como podemos observar na fala da PARTICIPANTE 04, os saberes pedagógicos foram constituídos nas práticas dos estágios. Tais conhecimentos necessários para a prática docente são iniciados

ainda no curso formador, o futuro pedagogo chega ao campo embasado de conhecimentos teóricos aprendidos na sala da faculdade, podemos definir esses saberes como “saberes disciplinares” que são saberes aprendidos durante o curso, são saberes que mais tarde serão integrados à prática docente. (TARDIF 2014).

Almeida e Pimenta (2014, p. 73), também corroboram com esse entendimento acerca dos saberes disciplinares unidos à prática docente, como apresentados nas narrativas da PARTICIPANTE 04. Segundo os autores: “Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]”.

A participante ainda ressalta a necessidade de que se aprofundem os saberes aprendidos durante o seu processo de formação quando ela descreve que “aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado.” No entendimento da estagiária os saberes aprendidos na graduação não são suficientes, e a mesma pôde comprovar isso nos estágios, no entanto, relembramos que o estágio possibilita essa reflexão que a participante trouxe à tona. Para Silva (2018), os estágios são momentos oportunos para despertar no futuro docente essa reflexão crítica e da formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revisões bibliográficas nos trouxeram sustentação para melhor compreendermos à luz dos pensamentos dos autores como os estágios curriculares supervisionados são essenciais para a formação e a construção da identidade docente. As leituras por si só trazem resultados pertinentes para os resultados desta pesquisa, contudo, as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados reforçam aquilo que já havíamos constatado nas primeiras análises bibliográficas desta investigação.

Evidenciou-se nas narrativas dos participantes que os saberes e fazeres são potencializados no chão da escola e também que os saberes necessários para a efetivação do ser professor, são construídos ao longo de toda a sua formação. Diante dessa constatação, fica claro o quão importante são os estágios curriculares supervisionados para a formação do futuro pedagogo. Em nossas análises, podemos observar que a construção da identidade docente se constitui diante da realidade que o aluno-professor é colocado. O estagiário nesse momento tem a oportunidade de confrontar a teoria aprendida com a realidade, pensando em novas estratégias e soluções para solucionar as adversidades. Os empecilhos que foram superados pelos estagiários também ajudaram no seu processo formativo, pois a partir dos desafios e dificuldades da profissão docente, também se adquire conhecimentos, saberes e fazeres.

Em relação aos desafios, evidencia-se um ponto importante que se faz necessário discutir, visto que em nossas análises constatamos que a figura do professor regente é essencial para a formação do futuro docente, isso acontece quando há uma boa relação, trocas de experiências e diálogos para reforçar o conhecimento de ambas as partes.

Embora a maioria dos nossos participantes tenham tido uma boa relação com os professores regentes, como nos revela as análises, obtivemos uma exceção, não podemos concluir que a não contribuição do professor regente atrapalha no seu processo formativo, mas com base no referencial teórico dos autores que versam sobre o tema estágio no processo formativo e nas análises das respostas dos pesquisados que relataram uma boa convivência com os professores regentes, podemos reforçar que a boa relação entre professor regente e estagiário contribui de forma significativa para o seu processo de formativo.

Não descartamos os empecilhos para o processo de formação e construção da identidade docente do aluno-professor, pois estes também colaboram com a formação, uma vez que as adversidades enfrentadas no decorrer dos estágios são motivadoras ou desmotivadoras para a decisão de tornar-se ou não professor.

Diante dos resultados desta pesquisa, fica imprescindível a importância dos estágios curriculares supervisionados para a construção da identidade docente, pois são momentos integradores

que trazem contribuições relevantes como saberes e fazeres para as suas futuras práticas pedagógicas. Ressaltamos ainda a relevância das pesquisas sobre os estágios curriculares supervisionados para avançar ainda mais o conhecimento nessa área, tendo em vista que os espaços escolares estão sempre em transformações e a sociedade em que as escolas se inserem também, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante para os estudos no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio supervisionado**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

CÂMARA, R. H. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANÇA, D. de S. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. IX Congresso Nacional de Educação - **EDICERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, Atlas 2010.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação), 106 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa: **acadêmica Revista Humanidades e Inovação**, Palmas- TO, v.6, n.12. p. 371 - 382 fev./ago.2019

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

SOUZA, R. V; BERNARDES, M. B. A. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 119 - 134, jan. / jun. 2016

SANTOS, E. A. dos; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

SILVA, S. M. B. **O Estágio Supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras**. Doutorado (Doutorado em Educação). 198f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2018.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, São Paulo, v.7, n.1, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

**FOLGUEDOS CAXIENSES EM DIÁLOGO NO CAMPO
UNIVERSITÁRIO: Cultura e Educação entre acadêmicos de
História e Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de
Caxias – CESC/UEMA**

Cleidiane dos Santos Fernandes¹

Maria Lúcia Aguiar Teixeira²

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, os estudos e pesquisas na área de Ciências Humanas têm se dedicado cada vez mais enfaticamente à Cultura, a fim de conhecer e compreender as manifestações existentes na sociedade brasileira, visto que elas não só representam as práticas populares, mas, principalmente, simbolizam a história, voltada significativamente ao que é e ao que faz um povo. Frente a isso, destaca-se que este trabalho, fruto de um projeto de pesquisa científica, com plano de trabalho intitulado “De tela em tela, os Folguedos se desvelam: registrando as impressões dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de História”, desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias, volta-se aos estudos culturais, um campo de extenso debate na cultura brasileira, principalmente por sua contribuição no entendimento sobre a realidade da mesma.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em História (8º Período) no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC na Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista FAPEMA ciclo 2020/2021. E-mail: cleidianesantos1412@gmail.com.

² Profa. Dra. Adjunta do Departamento de Educação do CESC/UEMA. Orientadora. E-mail: mariateixeira@professor.uema.br

Neste sentido, buscou-se se apropriar da discussão acerca dos estudos culturais, de maneira bastante particular, pois nossos principais objetos são os “Folguedos”, caracterizados como festas populares do Folclore brasileiro que podem carregar diferentes origens, visto que nossa formação histórica aconteceu da união de diferentes sociedades (indígenas, portuguesas e africanas). Em sua maioria, as festas acontecem em datas específicas do calendário, variando em suas formas e nomeações em cada região do país, mas, em sua essência, trazem a música e a dança de forma bem marcante. Há grandes exemplos na sociedade brasileira: o Bumba-meu-boi, o Reisado, também conhecido como Folia de Reis, Congadas, Pastoril, Cavalhadas e, conseqüentemente, uma infinidade de Danças específicas em diferentes localidades.

Para melhor ajudar neste conceito de “Folguedos”, Cascudo (2008), em “A sabedoria Popular”, afirma que “a palavra abarca jogos, autos, danças e cortejos folclóricos” e define-os como “manifestações lúdicas da nossa gente”, que possuem um “caráter de legítima expressão do povo” (CASCUDO, 2008, p. 28), levando também a perceber as manifestações de patrimônio imaterial, como um processo dinâmico marcado pelas formas de vida, lugares, saberes, em que o cotidiano se transforma em verdadeiras expressões de arte e cultura, o que, conceitualmente, também se alinha ao que destaca Cortês (2000):

[...] Folguedos indicam as brincadeiras, sortes, jogos, danças e representações dramáticas e coreográficas,

exercendo determinada função na sociedade que se interessa por sua criação e manutenção. O caráter interativo e abrangente do folclore permite a mistura de diversos folguedos, observando-se numa mesma festa diferentes manifestações, como músicas danças, teatros, crendices superstições, cujos cenários são sempre os locais públicos (p. 14-15).

O presente artigo se volta particularmente a discutir sobre as festividades, danças, ritos encontrados em contexto local, que neste caso, trata-se da cidade de Caxias, no Maranhão. Objetiva-se conhecer e compreender as manifestações encontradas como verdadeiras expressões da vida de sujeitos que se doam às suas práticas, entendendo, a partir disso, a importância que os Folguedos carregam na vida e história de um povo, e a apresentação e valorização das devidas práticas culturais. Buscar compreender as práticas culturais dentro de toda sua história de pessoas e ações conduz ao que Santos (2003) enfatiza em “O que é cultura?”:

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos quem são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam se com as condições materiais de sua existência (...) (p. 08).

Diante desses aspectos, assimila-se que tais manifestações são importantes representações da sociedade, onde os sujeitos não apenas se reúnem para “jogar conversa fora” ou “brincar”, mas que,

em conexão a isso, reúnem suas tradições, seus “saberes e fazeres”, que até então eram presentes apenas de forma rotineira em seus lares. Importante compreender suas práticas como verdadeiros símbolos de sua identidade, entendendo-a como um dos elementos fundamentais e mais importantes para pensar e analisar a cultura na contemporaneidade. Assim como afirma Oliveira (2001), a identidade cultural seria uma espécie de “sentimentos de pertencimento”, que, neste sentido, são demonstrados nas representações culturais às quais os sujeitos “pertencem”, significativamente observadas de forma relacional, ou seja na relação com o outro, totalmente presente na formação e realização dos Folguedos, em que os sujeitos brincantes se põem à frente de uma nova representação do brincar e viver, em conexão a suas próprias histórias de vida, entrelaçadas ao próprio conhecimento de si e dos outros, visto que as relações são fortemente apresentadas nos grupos de cada comunidade.

Em todo o contexto, antes de mais nada, é preciso pensar a Cultura como uma construção, principalmente quando se trata da referência ao conceito de “Identidade”, que, como já destacado anteriormente, constitui-se de forma “relacional”. Para isso, deve-se entender como ocorre o processo de construção, quais seriam de fato sua origem, suas particularidades e suas finalidades. Neste sentido, afirma Castells (2008):

A construção de identidade vale-se da matéria prima fornecida pela História, geografia, biologia, instituições

produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão, tempo/espaço (p. 23).

A construção de identidade e o resgate da cultura em contexto educacional se tornam uma relação que deve ser discutida como eixo fundamental na formação do indivíduo, pois, por meio do conhecimento sobre sua própria cultura, o sujeito acadêmico pode, de maneira mais eficaz, entender a sua realidade, construir sua personalidade não só no campo acadêmico, mas em todo o contexto social, político, cultural, fornecendo a este uma melhor vivência em ambiente coletivo. Dessa forma, faz mais do que necessário que, em trabalho conjunto, as instituições, sejam elas acadêmicas ou não, reconheçam os valores culturais, possibilitando que o estudante, como sujeito presente e ativo em sociedade, conheça-os e faça as suas escolhas frente ao que lhe representa.

Em contexto local, na realidade caxiense, há uma forte presença de diferentes folguedos, entre eles: Reisado, Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula, Dança do Lili (própria da cidade), as quais representam a enorme riqueza cultural da cidade, caracterizada como a Terra de Gonçalves dias e “Princesinha do sertão”, local conhecido por ter um povo forte, que cria, recria, produz grande herança cultural, o que significativamente precisa ser (re)conhecido

em sociedade, a fim de se preservarem as tradições, crenças e valores culturais, por meio dos quais se identificam enquanto sujeitos.

Acredita-se que, assim como a construção de Identidade é elemento fundamental, a memória também se insere neste contexto, uma vez que se caracteriza em forma coletiva, assim como destaca Halbwachs (2003), segundo o qual a memória é uma “representação psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”.

Deste modo, pensar a cultura em suas relações, em especial neste caso, com a educação, leva a considerar-se que a construção da memória é elemento auxiliar e fundamental na vivência e experiência dos brincantes, pois, por meio da construção memorialística, consegue-se manter viva a história e discussão da cultura. Inseridos em contexto social, familiar, os sujeitos tendem a construir sua memória, e a conviver com as demais memórias, construindo um ambiente coletivo e necessário para a construção de sua própria identidade e respeito ao “outro”.

Deste modo, afirma-se a urgência e necessidade de discussões sobre a realidade da cultura local, principalmente em ambientes de grande acesso e conhecimento cultural. Neste trabalho, destaca-se o campo universitário, local específico desta pesquisa. Nessa perspectiva, dentro deste trabalho, concorda-se inteiramente com a

professora da área de História, Joana Batista de Souza do campo universitário CESC/UEMA, que destaca em sua dissertação “Educação Patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias - MA”:

Toda essa riqueza cultural, agregada ao fato de a comunidade não reconhecer e não valorizar tais manifestações evidencia a necessidade de realização do levantamento, do registro e da documentação dos patrimônios materiais e imateriais, bem como a inserção da temática do patrimônio no currículo escolar, através de um programa de Educação Patrimonial, procurando discutir e definir com a comunidade as formas de resgate, identificação e preservação dos seus bens culturais. O diálogo com essa temática, além de permitir aos acadêmicos o contato direto com a realidade empírica e com as necessidades através das ações de Educação Patrimonial, pode incentivar a construção da identidade local, por meio do (re)conhecimento da trajetória histórica e da apropriação dos bens culturais que os representam (SOUZA, 2016, p. 16).

Observar questões como essas dentro da pesquisa, portanto, foi ponto fundamental ao longo deste trabalho, pois dessa forma conseguimos, buscamos compreender grande parte da nossa realidade cultural. Desta forma, a pesquisa se encaminhou na tentativa de analisar as colocações de diferentes personagens, entre os quais foram destacados os acadêmicos dos cursos de História e Pedagogia, a fim de esclarecer as relações entre as pesquisas desenvolvidas em torno da Cultura local. Diante das questões que foram buscadas, destacaram-se: De que forma a Universidade, Centro de Estudos Superiores de Caxias articula o conhecimento popular com o conhecimento científico? Como os Folguedos são

conhecidos e valorizados no campo acadêmico? questionamentos que permitiram conhecer a relevância da cultura em âmbito educacional, entendendo que ambas devem manter vivas as relações para levar aos estudantes uma devida conscientização de sua própria realidade histórica local.

EDUCAÇÃO E CULTURA: Uma relação possível e significativa na Educação Patrimonial

Percebe-se, cada vez mais, a importância da relação entre a Cultura e a Educação, tendo em vista que as duas possuem funções complementares, como a função e conscientização dos sujeitos em torno de sua própria realidade. Quando se pensa nos folguedos Caxienses, aqui em discussão, logo se percebe que, em meio à riqueza Cultural existente, é preciso que exista também a realização de estudos, levantamentos, trabalhos, ou seja, ações, em especial, educacionais, que promovam não só o conhecimento da realidade cultural, mas principalmente sua valorização e consequente preservação. Pensando nessa relação, Forquin (1993) esclarece que:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (p. 14, grifos no original).

Desse modo, pensando na Cultura local em ligação com a educação, principalmente no que se refere ao ensino de História ligado ao Patrimônio, percebe-se que há um “grande interesse, tanto de pesquisadores quanto professores, aos quais utilizam frequentemente a expressão ‘Educação Patrimonial’ para dar sentido às práticas educativas nos espaços escolares e também fora deles” (SOUZA, 2016, p. 15, grifos no original). Ainda para Souza (2016), a discussão sobre a preservação do patrimônio local e da memória dos lugares tem se tornado frequente no meio acadêmico, portanto:

Nesse contexto, faz-se necessário envolver a escola, as autoridades, a comunidade em geral no trabalho de fortalecer a preservação de seus bens culturais. Notadamente, a educação tem papel importante na formação dos sujeitos e nos coloca em condições preponderantes de desenvolver a comunidade e o espaço em que se vive (p. 15).

A discussão de uma Educação Patrimonial e suas possíveis ações “pode incentivar para a construção de uma identidade local, por meio do (re)conhecimento da trajetória histórica e da apropriação dos bens culturais que os representam” (SOUZA, 2016, p. 16). Nesse sentido, apresentar aos acadêmicos a cultura caxiense em relação com o processo educacional é possibilitar ações não só para o devido momento em que se realiza a discussão, mas pensar também as ações que devem ser realizadas dentro do espaço escolar, tendo em vista que os acadêmicos são sujeitos em constante preparação para os desafios e possibilidades da área educacional.

Conforme caracteriza o Guia Básico de Educação Patrimonial, a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização Cultural”, que tem como finalidade fazer com que cada indivíduo realize uma leitura do mundo que o rodeia (HORTA, 1999, p. 6). Nesse sentido, é possível considerar as ferramentas, metodologias e áreas do conhecimento que os próprios acadêmicos podem utilizar para conhecer e se aproximar de uma Educação Patrimonial relacionada à própria identidade.

Acredita-se aqui que, para realizar ações efetivas de educação para patrimônio, é preciso permitir que essas ações se integrem à vida dos indivíduos, para que eles se apropriem dos patrimônios e exerçam a qualidade de saber resguardar, transmitir e significá-lo. Por isso, mais uma vez, não se deve pensar uma Educação sem pensar na Cultura ou vice-versa. Pelo contrário, é nítido que, por meio dessa relação, seja construída uma nova realidade em torno da Educação Patrimonial, voltada para o conhecimento e valorização da Cultura.

É válido ressaltar que a relação entre a Educação e a Cultura não deve estar pautada apenas em informar, mas em fazer com que os sujeitos sejam capazes de refletir sobre o que possuem ao seu redor, na sua própria cidade. Não basta olhar uma bela foto de um museu ou passar em frente a lugar histórico, é preciso interpretá-lo, compreender o valor que aquilo possui para a sua vida. Nenhum patrimônio é para falar apenas de si, mas para representar uma história. Nesse sentido, destaca Silva (2019):

Nesse contexto em especial, o papel cultural no processo ensino-aprendizagem pode ser de direcionador da sua posição frente ao mundo e desenvolvendo sua real aprendizagem com seus conhecimentos preambulares, pois tem a finalidade de estruturar uma educação ampla, fundamentado em construir a identidade e o caráter do homem como cidadão (p. 121)

Entende-se então que a Educação Patrimonial é um processo educativo, em que se busca trabalhar com diversas metodologias, tendo em vista que o foco é levar em consideração as particularidades de cada grupo, artista ou espaço cultural. Portanto, analisar as práticas socioculturais é passo fundamental para entender a relação entre a Educação e a Cultura.

O objetivo em entender a relação entre a Cultura e a Educação é também analisar como esta tem sido vivenciada pelos acadêmicos, neste caso em especial, pelos acadêmicos de História e de Pedagogia, percebendo que dentro de suas especificidades as áreas se interligam e promovem ainda mais a relação aqui discutida. Cabe salientar também a participação dos acadêmicos em projetos de pesquisa que hoje contribuem, em muitos momentos, para o conhecimento e valorização local.

Tendo em vista o próprio projeto que deu início a este trabalho, é possível afirmar a importância de ações da educativas em torno da Cultura, pois a cada momento que um estudante é colocado a pesquisar sobre sua própria cultura que até então não lhe era familiar, ele, mesmo diante das dificuldades que venha a encontrar, consegue ter um novo olhar para a realidade que o cerca, passando

não apenas ver a diversidade cultural existente, mas também interpretando e levando em consideração a sua história conectada a diferentes práticas ou grupos culturais. Como afirma Pastori (2010)

A educação e sua organização pedagógica é uma das maneiras mais presentes de transmissão da cultura. Além da educação, há muitos outros processos culturais que também são ativamente transmissores de cultura, esses outros processos são: museus, filmes, livros, publicidade, artes visuais, a mídia geral. Ocorre equiparação entre a educação e essas outras instâncias ou processos culturais, o que permite dizer que, o cultural torna-se pedagógico e o pedagógico também torna-se cultural (p. 30).

Nesse sentido, a Universidade torna-se um meio de ação para uma possível Educação Patrimonial que atenda às necessidades de uma relação constante e significativa entre a Educação e a Cultura, promovendo ao aluno um espaço de diálogo e prática em torno não apenas de um conhecimento, mas uma conscientização daquilo que deve ser discutido, apresentado e valorizado em seu meio. Como espaço de formação, a Universidade deve ter, entre seus principais objetivos, apresentar aos acadêmicos a realidade cultural em que está inserido, levando em consideração a diversidade existente e buscando uma maior e melhor aproximação entre o sujeito e seu próprio meio de vivência e atuação.

A CULTURA E A EDUCAÇÃO SOB AS IMPRESSÕES DE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA

Com objetivo de registrar oralmente as impressões de alguns acadêmicos, houve a realização de entrevistas online que

investigaram o seu conhecimento e aproximação com a realidade na cultura local, a fim de questionar qual a relação dos estudantes com a Cultura Caxiense, de modo a compreender também como estes acadêmicos percebem a valorização e reconhecimento da cultura pela população e também pelo governo. Quando questionado “Qual o seu ponto de vista sobre a valorização da Cultura de Caxias – MA?”, ficou visível entre as respostas que a grande maioria concordava em dizer que falta valorização tanto do setor público, quanto da própria população. Para mais, destaca-se a fala da acadêmica de história Eva Erlene Franco de Sousa, que pontua:

Diante da Escassez de conhecimento da própria cultura, a comunidade desconhece tais folguedos e de certa forma isso repercute na valorização da cultura, principalmente local. Nesse período de pandemia, as práticas culturais ficaram mais raras e a visão governamental tentou amenizar isso com políticas públicas para o reconhecimento daquelas pessoas que praticam a cultura de Caxias cotidianamente. Envolver o ambiente escolar é uma forma de disseminar conhecimento para nova geração e fazer conhecê-la (Entrevista online, 2020).

Observa-se não só nas palavras desta acadêmica, mas em muitas outras, o quanto ainda se precisa caminhar para uma possível valorização da cultura local. Ainda nos relatos, observou-se na seguinte questão “o que precisa ser feito para mudar as condições de nossa Cultura Popular?”, a opinião da acadêmica de pedagogia Erika Viana Neves, que ressaltou a importância das medidas que devem ser realizadas para a valorização da cultura:

São necessárias muitas medidas de valorização cultural de Caxias, primeiramente na educação tendo a cultura

como um instrumento pedagógico ótimo a ser trabalhado com os estudantes. E também por parte dos nossos representantes políticos, garantido que as leis que asseguram a preservação cultural sejam colocadas em prática, e dando apoio financeiro para os artistas, brincantes e todos aqueles que fazem parte da Cultura Popular Caxiense (entrevista online, 2021)

Em semelhança a participações nos projetos de pesquisa oferecidos na Universidade, o acadêmico de Pedagogia Francisco Valdenilson da Silva Vieira destacou que sua aproximação com a Cultura Caxiense iniciou ainda na infância, mas foi com sua participação como voluntário em projeto, que ele conseguiu se aproximar ainda mais de sua cultura local, destacando ainda a importância da mesma, como se observa no trecho de sua fala abaixo:

Na minha vida acadêmica que se iniciou em 2018 e está até agora, eu me aproximei ainda mais da cultura da princesinha do sertão, ao participar de um projeto como voluntário intitulado Balaio de Memórias: de tela em tela os folguedos se desvelam. Neste projeto eu pude vivenciar ao acompanhar grupos como Dança do Lili, Reisado e entre outros. Desta maneira, ao ter experiência eu conseguir captar que cada grupo é singular e importante para a cidade, mas estes grupos precisam ter o apoio e o compromisso da sociedade caxiense e dos órgãos públicos para assim poderem transmitir em cada momento cultural sua riqueza que faz assim a cidade brilhar ainda mais. Falar com os líderes e com os brincantes foi bem empolgante no sentido que seria muito enriquecedor saber de onde surgiu, como é feita às vestimentas e etc., ao mesmo tempo preocupante visto que eles estavam exaustos de procurar ajuda e fazer com que o grupo continuasse de pé, mas eles falam que é importante manter viva a cultura de Caxias (Entrevista online, 2021).

Diante da impressão do acadêmico, percebe-se o quão importante se faz o contato dos universitários com a cultura

caxiense, ainda em curso, pois, mesmo tendo ou não uma experiência anterior, o jovem destaca que foi por meio do contato pessoal na experiência do projeto, que conseguiu perceber a singularidade de cada grupo, entendendo assim a importância disso para a própria cidade. Consegue também observar que a realidade enfrentada pela comunidade cultural é marcada por dificuldades, que muitas vezes o desmotivam a continuar representando a cultura local, mas, apesar dos problemas, com força de sua história e luta, consegue manter viva as tradições, passadas de geração em geração.

Por meio das impressões dos referidos acadêmicos aqui em destaque, foi possível conhecer as impressões e construir diálogos em torno da nossa realidade cultural, a fim de se buscar abrir fronteiras frente ao conhecimento das práticas que regem a história de diferentes povos e, principalmente, a identidade de um povo que constrói e reconstrói sua vida por meio da cultura, demonstrando suas crenças, valores e tradições, que, muito mais do que simples danças ou brincadeiras, são representações de grandes histórias que merecem ser ouvidas e preservadas, pois é parte fundamental de nosso legado histórico. Falar disso, reviver e trazer ao diálogo é missão dos alunos e futuros professores, bem como educar e disseminar o conhecimento à população.

Quando se fala de cultura e, principalmente, do resgate dela nos ambientes da sociedade, principalmente educacionais, deve-se considerar que a cultura também possui uma significação de

memória em que “contribui com a harmonia dos atores sociais e cria o sentimento de pertencimento: ético, territorial, de valores, entre outros” (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Ao falar também da importância de registrar as impressões dos acadêmicos, logo se lembra da Educação Patrimonial, que se constitui como importante instrumento para o conhecimento e preservação dos saberes, das memórias e práticas culturais da população, principalmente no ponto em que se considera a presença e necessidade da relação entre a Cultura e a Educação. Nesse sentido, concorda-se com Soares (2004) ao afirmar:

A melhor forma de conservar a memória é lembrá-la. A melhor forma de contar a história é pensá-la. A melhor forma de assegurar a identidade é mantê-la. Tudo isso se faz através da educação, e educar para a preservação e valorização cultural é denominado de Educação Patrimonial (p. 25).

A Universidade é ferramenta indispensável para promover a disseminação do conhecimento, levando em consideração não apenas os próprios acadêmicos, mas construindo laços que possibilitem a todos, acadêmicos, sujeitos produtores culturais e a população que assiste às apresentações acerca das quais sabe tão pouco, um conhecimento válido de sua própria cultura. Acredita-se que as ações realizadas devem possibilitar com que o conhecimento chegue a todas as áreas, seja escola, Universidade, praça, ou tantos outros lugares em que a relação entre a Cultura e a Educação pode e deve ser explorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Folguedos, sejam eles de natureza imaterial ou material, são reflexos da identidade de um povo. Sendo assim, representam a diversidade cultural que deve ser conhecida, preservada, registrada, construída e compartilhada, pois, seja como comunidade, como estudantes ou sujeitos atuantes na cultura, deve-se manter os folguedos em constante movimento, principalmente quando se considera a relação e importância da Cultura vista sob o olhar da educação ou vice-versa.

Ao registrarmos as impressões dos acadêmicos, considerou visualizar o conhecimento e as experiências que estes vivenciaram em torno de seu contato com os folguedos, mas também procurou-se observar como os estudantes percebem a relação da Educação com a Cultura. Nesse sentido, foi possível perceber que os acadêmicos têm se aproximado cada vez mais de uma possível relação com o seu meio sociocultural, conhecendo o que até então passava despercebido.

Por fim, considera-se que os diálogos realizados são passos fundamentais para construir e manter viva a relação aqui discutida neste trabalho. Acredita-se que essa construção deve ser realizada por meio de trocas e compartilhamentos, levando ao estudante a cultura que antes não lhe era familiar, como também levando esse estudante a conhecer e atuar na pesquisa da cultura, como tem acontecido dentro dos projetos de pesquisas. Assim, será possível uma formação ampla, identitária e significativa, que levará cada aluno

à possibilidade de refletir sobre aquilo que ele vê e se sente representado.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORTÊS, G. P. **Dança, Brasil!** Festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

HALBCHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HORTA; M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

PASTORI, Fernanda. **A identidade Cultural e a Educação**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNESP: Bauru, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos Antonio da Conceição. Influência da Cultura na Educação. **Revista Científica Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed.10, v.11, p. 114 – 128. Outubro de 2019.

SOUZA, Joana Batista. **Educação Patrimonial**: passados possíveis de se preservar em Caxias – MA. Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

NARRATIVAS DE PROFESSORES DA SALA REGULAR E DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS-MA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Marcia Raika e Silva Lima¹
Francivania do Nascimento Araújo²
Suellen Cristina Figueredo Queiroz³

INTRODUÇÃO

Este estudo possibilita reflexões acerca dos diferentes pontos de vista educacionais sobre educação especial e inclusiva. Surge de recortes de trabalhos desenvolvidos pelo programa de bolsas de iniciação científica-PIBIC da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA⁴, onde discutimos sobre o tema: as narrativas sobre a inclusão de alunos da educação especial mediada pelo atendimento educacional especializado: significações de professores de escolas públicas de Caxias.

Assim, despertamos o interesse de nos aprofundarmos nesse tema na busca de novos conhecimentos na área da educação especial e inclusiva. Nesse sentido, foram desenvolvidos trabalhos entre os

¹ Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Caxias.

² Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Caxias.

³ Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Caxias.

⁴ Dois trabalhos intitulados: A educação especial e inclusiva e o atendimento educacional especializado: o que dizem os professores da sala regular de escolas públicas de Caxias-MA, pesquisa executada pela bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e A educação especial e inclusiva e o atendimento educacional Especializado: o que dizem os professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas de Caxias (MA), pesquisa executada pela bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão-FAPEMA.

anos de 2020 e 2021, nas quais pesquisamos sobre a educação especial e inclusiva e o atendimento educacional especializado. Entendemos que, o contexto educacional inclusivo ainda é um assunto que muito se discute em meio às esferas educacionais, sobretudo no que se refere ao acesso, à participação e a aprendizagem dos alunos PAEE.

O trabalho foi desenvolvido a partir de análises bibliográficas e da aplicação de questionários a fim de entender melhor como o professor de ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE) significam a inclusão do aluno PAEE diante da perspectiva da educação inclusiva.

Trazemos como objetivo geral, analisar as narrativas docentes acerca das atividades desenvolvidas na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais que realiza o atendimento educacional especializado-AEE na relação com a inclusão de alunos PAEE. E como objetivos específicos: compreender os significados e os sentidos que os professores da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais dos anos iniciais do ensino fundamental entendem sobre o AEE e inclusão escolar de alunos públicos-alvo da educação especial; identificar como os professores significam a prática pedagógica que desenvolvem para o ensino e aprendizagem de alunos da educação especial incluídos na escola regular; e descrever como os professores entendem suas atribuições docentes na contribuição para o processo de inclusão escolar de alunos PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho desenvolvido consiste em pesquisa qualitativa, cuja abordagem pautou na Teoria Sócio-Histórica, tendo como base de estudo as teorias de Blanco (2003), Amaral (2001) e Lima (2013, 2020), que subsidiaram os aspectos teóricos dessa pesquisa. O foco na abordagem Sócio-Histórica, teoria criada por Vygotski (2010) e psicólogos soviéticos possibilitaram a análise e reflexão acerca dos registros das narrativas coletadas dos participantes da pesquisa. Esta abordagem tem como princípio orientador a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Desvelamos nessa perspectiva, o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies. (VYGOTSKI, 2010)

Esse estudo apresenta a seguinte estrutura: esta introdução, onde destacamos, brevemente, o que e como foi desenvolvida essa pesquisa. A primeira seção intitulada linhas teóricas sobre a educação especial e inclusiva: delineamentos históricos e a subseção consolidando o surgimento da educação especial e inclusiva: da segregação ao processo de inclusão, onde podemos analisar que nem sempre alunos PAEE tiveram oportunidades de escolarização, isso porque a educação sempre foi privilégio de poucos. Na segunda seção, estudamos sobre A escola mediada pelo atendimento educacional especializado-AEE, com a subseção intitulada Os professores de ensino regular e AEE: formação e atribuições, possibilitando o conhecimento sobre a relevância do trabalho realizado na sala de recursos multifuncional-SRM, com o AEE, e na

sala de aula regular como possibilidades para uma inclusão escolar de alunos PAEE com qualidade.

Na sequência, destacamos sobre a metodologia da pesquisa, cuja base metodológica foi a pesquisa descritiva analítica, de cunho qualitativo. Consolidamos que a pesquisa descritiva requer, dentre outros, que o pesquisador observe, registre e descreva acerca do fenômeno investigado. Destacamos como instrumento e técnica de pesquisa o questionário. Nas análises e discussões dos dados, refletimos, com as narrativas dos professores, que a educação especial e inclusiva na cidade de Caxias-MA, tem sido colocada em prática em algumas escolas, mas que, ainda, apresenta desafios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Por fim, as considerações finais.

LINHAS TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: Delineamentos históricos

Falar sobre educação especial e inclusiva é desafiador. Quando se trata dessa modalidade de ensino são constantes as reflexões que surgem em relação ao tema, tais como: o que é de fato a educação especial e inclusiva? Qual a formação e atribuições dos professores para atuarem em contexto inclusivo? Quais recursos didáticos são utilizados nas salas de aula da educação especial? As reflexões que conduzem as respostas são as mais diversas e tem

relação com os sentidos que cada pessoa constitui ao longo de sua vivência, diante de sua profissionalização docente.

No tocante ao exposto, para compreender melhor sobre a educação especial e inclusiva, analisamos como Lima (2016) de que é preciso entender o seu processo histórico, passando pelo período em que as pessoas eram consideradas inaptas ao convívio social, ao surgimento das escolas especiais até o atual paradigma educacional: o da educação inclusiva. O movimento para que exista hoje esse modelo de educação, o da educação inclusiva, foi árduo, de lutas constantes e que persistem até os dias atuais.

Com o avanço social notamos que as famílias de pessoas com deficiência se envolveram em movimentos sociais para que houvesse a inclusão delas nas escolas, no entanto não foi uma história linear. Assim, ao estudar o processo de escolarização de alunos PAEE ao longo da história da educação, encontraremos períodos desde a exclusão social e educacional desses alunos até a inclusão escolar, presente nas políticas educacionais da atualidade.

O cenário da educação especial e inclusiva no Brasil começou a ter avanços significativos após a implementação das políticas públicas, sobretudo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Documento legal que favorece a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, isto é, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, favorecendo a

garantia dos direitos desses alunos de terem acesso e permanência à escola regular, com qualidade.

Diante do crescimento da Educação Especial no Brasil, o Maranhão logo passou a seguir as diretrizes das políticas nacionais. De acordo com Bonfim (2016), neste Estado a legitimação da escolarização dos alunos PAEE tinha caráter integrativo, pois o que predominava na época era o atendimento em ambientes restritos, em classes especiais do ensino regular comum.

No entanto, consubstanciamos que a educação especial maranhense só obteve ganhos significativos em meados dos anos 60, especificamente, entre 1962 e 1964 quando ocorreu o primeiro atendimento aos alunos PAEE, e que se restringia a alunos com deficiência auditiva, visual e mental no ensino regular privado. Ensino este, que disponibilizava classes especiais para o acolhimento apenas de alunos da classe média, marginalizando alunos oriundos de cidades do interior do estado, de condições menos favoráveis.

A educação especial, no Maranhão, teve seu ponto alto no ano de 1969, quando surgiu o Projeto Plêiades de Educação de Excepcionais, advindo da Portaria nº 423/69. Segundo Carvalho (2004), o projeto que teve como intuito promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial. E mediante a abertura de classes especiais, esse Projeto foi ampliado em 1971, passando a atender outros públicos da educação

especial, só sendo possível por que "o estado aumentou as oportunidades de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas" (FERREIRA, 1993, p. 32).

Consideramos como avanço, no que se diz respeito à inclusão de alunos PAEE no contexto escolar, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma parceria entre o profissional especializado e o professor da sala regular. Estes profissionais ao trabalharem em conjunto, encontram metodologias de trabalho adequadas para a escolarização desses educandos, viabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento desses discentes e que em nenhuma hipótese deve ser comparado ao reforço escolar.

Consolidando o surgimento da educação especial e inclusiva: da segregação ao processo de inclusão

Contextualizando acerca da história da educação de alunos PAEE ressaltamos que no século XVII, as pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência mental, eram totalmente excluídos da sociedade, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos "acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes" (AMARAL, 2001, p. 32).

Durante a Idade Média, compreendemos que foi o período histórico que começaram a aceitar que as pessoas com deficiências não fossem levadas a óbito, que saíssem de suas casas e pudessem

frequentar espaços educacionais específicos para pessoas com deficiência, ficou conhecido como fase de segregação (MINETTO, 2010). Período em que as pessoas com deficiência foram segregadas, afastadas do convívio com os alunos sem deficiências e das atividades formais que culminavam à aprendizagem escolar, isto sob a alegação de que esses alunos não conseguiam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem realizado na escola regular.

Esse momento histórico teve como característica o crescimento das escolas especiais, que se multiplicavam e recebiam diferentes pessoas que apresentavam cegueira, surdez, deficiência física, intelectual e outras deficiências. É possível entender que essas pessoas estavam ainda presas/isoladas, pois o sistema de ensino ainda não havia aprimorado a educação para que esses alunos convivessem em sociedade, estando eles encarcerados em instituições específicas para elas.

Destarte, ponderamos que a preocupação com a educação especial surgiu no ano de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. Este centro foi criado com finalidade de proporcionar um melhor atendimento aos alunos PAEE.

A partir de meados do século XX, começaram a surgir movimentos significativos que contornaram a situação de exclusão e segregação que aconteciam no país. Entre as décadas de 1970 e 1980 surge mais uma fase no campo da educação para os alunos PAEE: a integração. Proposta cuja finalidade consistia em proporcionar as

peças com deficiência o acesso às oportunidades sociais, profissionais e educacionais, preparando-os assim para conviver em sociedade (BRASIL, 1994).

Salienta-se que, a fase de integração pode ser analisada como um ponto muito importante para chegar à educação inclusiva. Com base nessa assertiva, ancoramos ao que “o paradigma de integração desses alunos com deficiência na rede regular de ensino, e sua inserção na sociedade como fator preponderante no processo social e educacional desses” (MINETTO, 2010, p. 46). A autora faz críticas a essa fase, da integração, destacando que nela há entraves, visto que essas crianças tinham que se adaptar ao ambiente escolar, às escolas e ao sistema de ensino que se encontravam sem condições para receber esses alunos.

Durante a fase de integração, os alunos público-alvo da educação especial “só podiam estar integrados no ensino regular, desde que se adaptassem a escola e ao ensino e não causassem nenhum problema dentro do âmbito escolar” (BLANCO, 2003, p. 28). Podemos analisar que as palavras de Blanco (2010) ratificam as de Minetto (2010) sobre essa fase de integração.

Se não havia um sistema de ensino adequado para esses alunos, fica claro que tais dificuldades faziam com que tivessem um mau rendimento no seu currículo escolar. Nesta compreensão, todas “as pessoas, apesar de apresentarem características distintas, tem condições de aprender” (FACION E MATOS, 2009, p. 144).

Sem muito avanço no processo de escolarização dos alunos PAEE, analisamos que as condições educacionais ofertadas para esse público, na maioria, oriundos de escolas ou de classes especiais, contribuíram para que os alunos PAEE chegassem com uma grande defasagem de conhecimentos acadêmicos e de desenvolvimento. E, além de todas as dificuldades inerentes de sua própria condição econômica e física, outro agravante é que tinham que se adaptar à rotina da sala de aula, aos métodos de ensino, pois a própria escola não sofria qualquer adaptação para acolhê-lo (MENDES, 2006).

Contrapondo a essas duas fases da história da educação de alunos PAEE, a segregação e integração, incitamos que, durante os últimos trinta e cinco anos, as escolas brasileiras têm buscado formas de viabilizar a inclusão de alunos PAEE no ensino regular. Desde então, inúmeras políticas voltadas para a educação especial e inclusiva vem sendo desenvolvida com o intuito de auxiliar para que a sociedade seja mais inclusiva.

Notamos que, foi aos poucos que se notou a necessidade de aperfeiçoamento do modelo educacional que incluíssem todos os alunos, indistintamente. Essa preocupação, impulsionou mudanças no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial incluídos na escola regular.

Partindo desse pensamento e preocupação, surgiu a necessidade de uma educação especializada. Exaltamos a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996, por se entender que fizeram com que

em nosso país a educação especial e inclusiva ganhasse força, garantiram a participação dos alunos com deficiências de estarem inseridos no âmbito escolar e na sociedade de maneira ativa (BRASIL, 1996).

Nesta deixa, ressaltamos que a educação especial e inclusiva tem por objetivo acolher a todos, além de promover sua aprendizagem e desenvolvimento. E que, é resultado de movimentos que vieram tentar romper com a exclusão de toda minoria (BRASIL, 1996).

A ESCOLA MEDIADA PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Para que a educação especial e inclusiva acontecesse de maneira satisfatória, que possibilitasse a inclusão de alunos PAEE foi necessário a oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Institucionalizado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, expõe que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo acesso às condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

Liliane Garcez (2020), explica que o AEE não é um reforço e nem uma sala em separado na escola, mas é um serviço desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com o educador

da turma regular verifica as barreiras para a aprendizagem e escolhe ambiente e formas de trabalho adequado para cada estudante. O AEE, ao contrário do que muitos pensam, consiste em atendimento destinado aos alunos com deficiência intelectual, mental ou sensorial, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os que possuam síndrome de Asperger, síndrome de Rett, alunos com autismo clássico, aqueles com transtornos desintegrativos da infância (psicose) e aqueles com transtornos invasivos, entre outros (BRASIL, 2008). A oferta deste atendimento deve estar no projeto pedagógico da escola e em sua organização (BRASIL, 2008).

Ressaltamos a relevância do AEE e acrescentamos que, para que esse atendimento aconteça de forma eficaz, como rege o Decreto, nº 6.571/08, os alunos PAEE serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB. Para que isso ocorra esses alunos necessitam estar matriculados em classes comuns de ensino regular da rede pública e matriculados no atendimento educacional especializado-AEE. Dessa forma, nesse Decreto os alunos PAEE são contemplados com:

Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público; Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos. (BRASIL, 2008, p. 2).

Compreende-se por meio desse documento legal que só assim com AEE o aluno PAEE terá participação ativa dentro das escolas do ensino regular.

Os professores de ensino regular e do AEE: formação e atribuições

O trabalho acerca da inclusão escolar vem sendo reconhecido em meio à sociedade e obtendo saltos positivos nas políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos PAEE. Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, as pessoas com deficiência tiveram seus direitos assegurados e a partir de então surge possibilidades para a inclusão escolar e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No AEE os serviços de apoio especializados têm como finalidade disponibilizar recursos próprios para esse atendimento, onde o maior objetivo é "orientar os alunos e professores quanto à utilização desses recursos em todos os contextos escolares, possibilitando a partir desse serviço, a ampliação de oportunidades" (BRASIL, 2008, p. 6). Além de formar e inserir o sujeito no mercado de trabalho e garantir a efetiva participação de todos os alunos no contexto social.

Nesse atendimento, como aborda Lima (2020), ocorre à elaboração, organização e disponibilização recursos pedagógicos e de acessibilidade que objetivam eliminar as barreiras de aprendizagem

dos estudantes PAEE, considerando cada demanda específica. Funciona como ação educativa complementar ou suplementar aos processos formativos dos alunos, com a finalidade de tornar esse aluno autônomo no seu processo de ensino aprendizagem. E essa é uma condição que se constitui imperativa dentro de instituições escolares públicas que almejam tornarem-se inclusivas.

Para o exercício da docência no AEE, deve-se atentar para algumas atribuições dos professores, embasadas nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dentre as atribuições, ressaltamos:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.
- Elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional, dentre outras funções.

Depreendemos que a sala de recursos multifuncionais-SRM é essencial para o atendimento educacional especializado-AEE, pois segundo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial se identifica que esse atendimento proporciona

aos alunos público-alvo da educação especial o direito de serem incluídos na escola regular em um turno e no outro terem acesso ao AEE na sala de recursos multifuncionais. Esta sala deve disponibilizar recursos de tecnologias assistiva, tais como: “tecnologia de informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, o soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagem [...]” (BRASIL, 2008, p. 4).

Esses equipamentos facilitam o aprendizado e desenvolvimento dos alunos PAEE, assim auxiliam também os docentes no processo de ensino e aprendizagem. Garantir a eles esse acesso e permanência, com qualidade na escola regular é garantir um aprendizado de qualidade.

Outro documento a exaltar é o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), que apresenta na estratégia 4.3, especificação de que a implantação da sala de recursos multifuncionais vem com a garantia de dar aos alunos PAEE o direito de terem participação ativa no AEE. Essa estratégia tem o objetivo de implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Além da estratégia 4.3, o PNE ainda menciona na estratégia 4.4 a garantia ao AEE em salas de recursos multifuncionais, em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

Nesse contexto educacional, de possibilidades legais e sociais de inclusão escolar dos alunos PAEE compreendemos que trabalhar com alunos PAEE nos instiga a refletir sobre a profissão de professor, diante da necessidade de qualificar-se para a atividade de docência na sala de aula regular e no AEE. Isto, diante das reformas educacionais que acontecem constantemente no campo educacional em que a formação de professores se torna base para mostrar como esses profissionais necessitam ser preparados para essa modalidade de ensino (LIMA, 2013).

Na área da inclusão escolar percebemos que não existe algo pronto, mas sim que todos os dias um fato importante poderá surgir na escola, na sala de aula e o professor do AEE, que deve conhecer os alunos PAEE, ao identificarem suas dificuldades de aprendizagem, devem se permitir buscar meios para que esses alunos consigam aprender e se desenvolver. Nesta perspectiva, se possibilita a esses educandos PAEE que alcancem sucesso em sua escolarização, pois terão suas necessidades específicas entendidas, valorizadas e respeitadas.

Considerando tais pensamentos instigamos que os professores que atuam na perspectiva da educação especial e

inclusiva precisam ter uma formação que os ensine como pensar, sentir e atuar profissional de modo que incluam todos os alunos nas atividades pedagógicas da escola.

METODOLOGIA

O estudo consistiu em uma pesquisa descritiva analítica, de cunho qualitativo. A pesquisa descritiva requer, dentre outros, que o pesquisador observe, registre e descreva, analiticamente, o fenômeno investigado. Utilizamos como instrumento e técnica da pesquisa o questionário, realizado de forma on line, pelo whatsApp e e-mail, diante do cenário de pandemia da Covid-19.

Com o exposto, nos embasamos na abordagem qualitativa, visto que possibilita entender os fenômenos e os significados das narrativas descritas pelos participantes da pesquisa. Corroboramos com Gil (1999 p. 27) ao ressaltar que a pesquisa descritiva e analítica tem a finalidade de “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Especificamos que, a pesquisa bibliográfica ocorreu a partir de buscas de teorias publicadas por meios escritos e eletrônicos. E que, por meio da pesquisa descritiva há possibilidade do pesquisador coletar os dados e registrar as características do fenômeno investigado, inferindo reflexões analíticas sobre o mesmo. Os dados coletados, por meio de questionário, e registrados, foram

organizados e analisados com a literatura apresentada no referencial teórico.

Este estudo foi realizado entre os anos de 2020 a 2021, seguindo as etapas: levantamento acerca de matrículas de alunos PAEE em escolas públicas de Caxias-MA na Secretaria Municipal de Educação deste município; identificação dos participantes da pesquisa nas escolas identificadas na etapa anterior; aplicação dos questionários para coleta e registro dos dados; análise e discussão dos dados coletados. Desenvolvemos as análises e discussões dos dados por meio da pesquisa descritiva analítica, para compreender como os professores das SRMS realizam o AEE na relação com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial-PAEE na sala regular.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trilhando pela metodologia da pesquisa foi possível desenvolver, no presente trabalho, a compreensão acerca do que dizem os professores das salas de aula regular e das salas de recursos multifuncionais, que realizam o AEE, de escolas públicas de Caxias-MA sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Destacamos que a pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas da rede regular de ensino na cidade de Caxias-MA. Tendo como participantes 04 (quatro) professoras que trabalham nas

escolas pesquisadas, sendo 02 (duas) do ensino regular e 02 (duas) do AEE. Vale ressaltar que todas apresentavam formação que as habilitavam ao exercício da docência com a educação especial e inclusiva.

Esclarecemos que, neste estudo, primeiramente apresentamos 03 (três) perguntas feitas para as professoras da sala de aula regular. E logo depois mais 03(três) perguntas direcionadas as professoras do AEE. Com essa explicação passamos a expor os questionários aplicados às professoras, seguido das respostas e análises.

Questionamos sobre como as professoras analisavam o cenário educacional diante da educação inclusiva de alunos público-alvo da educação especial? Em que obtivemos as seguintes respostas:

Para os professores da rede, ainda temos um cenário bem preocupante. Em que temos professores sem preparo algum e sem nenhum recurso financeiro para ir a busca dessa capacitação. As leis não são cumpridas/respeitadas pelos gestores da escola e o professor é obrigado a estar em turmas numerosas atendendo todos os alunos da sala comum (Professorado Ensino Regular 1).

Vejo um cenário com um bom desenvolvimento. Apesar de enfrentarmos grandes desafios, vejo grandes avanços que já tivemos (Professora do Ensino Regular 2).

Diante das respostas das professoras podemos analisar que, apesar de todos os avanços adquiridos acerca da educação inclusiva, a formação do professor se torna basilar para que esses profissionais possam sentir-se com capacidade para a inclusão de alunos PAEE. Salientamos que, o sistema educacional brasileiro passou por

transformações diante do paradigma inclusivo e, de alguma forma, vem conseguindo respeito às adversidades da sociedade, garantindo assim a convivência e a aprendizagem desses alunos.

Podemos relacionar que “esse contexto torna evidente o novo campo de atuação da educação especial, não visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, tornando-se um sistema de suporte permanente” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 12). Embora haja desenvolvimento em meio às experiências que encorajam a educação inclusiva, a maioria dos sistemas de ensino tem necessidade de assegurar condições institucionais que respaldem um ensino de qualidade e efetivo, mas na prática, podemos analisar que essa ainda é uma possibilidade longe de ser totalmente veiculada.

Ao questioná-las como foi se deparar, pela primeira vez, como alunos público-alvo da educação especial em sua sala de aula, e como você descreve esse momento? As respostas foram:

Ao me deparar com tal situação, foi um momento de muita aflição, pois não tinha nenhuma capacitação para lidar com tudo aquilo (Professora do Ensino Regular 1)

Difícil, assustador, sem noção alguma de como iria trabalhar, foi muito complicado mesmo (Professora do Ensino Regular 2)

Notamos que o despreparo pode assustar até mesmo professores que estão há anos na profissão, tornando a insegurança uma das maiores dificuldades para quem leciona, levando a frustração pessoal e conseqüentemente emocional. O professor que não sabe enfrentar ou controlar esses sentimentos sente-se perdido

e incapaz de transmitir conhecimentos tanto morais quanto social, independentemente da capacidade cognitiva e motora do aluno incluso.

Para que essa insegurança não se torne empecilho diante da falta de preparo pedagógico docente, um dos primeiros passos é buscar métodos que tornem o ensino bem mais acolhedor. Com base nas respostas docentes, analisamos que esses sentimentos, de insegurança e de incapacidade, transmitem inseguranças educacionais, se tornando um empecilho para a educação especial e inclusiva aconteça de forma pertinente. Para esta educação, surgida tardiamente, as inseguranças devem, também, ser instigadora no sentido de superar os sentidos da educação segregadora de que os educandos PAEE é que tinham que se adaptar à rotina da sala de aula, aos métodos de ensino, pois a própria escola não sofria qualquer adaptação para acolhê-lo (MENDES, 2006).

Questionando como ocorre a relação professor da sala regular com o professor da sala de recursos multifuncionais – AEE? Os professores relataram que:

Na escola em que eu trabalho infelizmente a relação não é das melhores, os professores ainda debatem muito a questão das atividades adaptadas. (Professora do Ensino Regular 1)

Fazemos reuniões, fazemos relatos sobre os avanços, buscamos com nossa equipe melhores estratégias para trabalhar com as dificuldades apresentadas. (Professora do Ensino Regular 2)

Em síntese como que foi narrado pelas professoras, fica evidenciado o quão necessário é a articulação entre professores da

educação regular e professor especializado, pois é preciso que aconteça planejamento de maneira que os auxilie onde seja possível que os dois professores discutam e estabeleçam métodos eficazes para que o desenvolvimento do aluno em situação de inclusão seja alcançado. Desta forma, acreditamos que a prática pedagógica articulado entre professor da sala regular e o professor do AEE, especializado, tornam o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial e o desenvolvimento profissional dos professores bem mais efetivo.

Assim, fica perceptível que ainda há necessidades a serem cumpridas no que se refere ao ensino público, principalmente no campo da educação especial e inclusiva no ensino regular, sobretudo no que tange à formação de professores. Neste enlace, Jesus e Effigen (2012) ratificam a importância da formação continuada como processo formativo docente em que esse processo, quando bem estruturado, favorece o pensamento crítico, reflexivo e contextualizado, além de fortalecer a participação e o diálogo entre professor e aluno sobre a realidade vivenciada por ambos. Com essa assertiva entendemos que, por meio dessa formação é possível que os docentes tenham conhecimentos sobre as inovações que acontecem no campo educacional.

Destarte, intentamos para a reflexão de Lima (2013, 2020) de que a sociedade sempre está em constante transformação e a escola deve sempre acompanhar essa transformação. Assim, se o

profissional tem conhecimentos, com propriedade, sobre o que seu exercício profissional demanda, há possibilidade de desenvolver atividades educativas exitosas, no caso em estudo, com alunos PAEE incluídos.

Na questão sobre como as professoras entendem o trabalho que desenvolvem com o AEE no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial incluídos? As respostas foram:

Sempre pensamos em estratégias para que essa construção de conhecimento seja a mais satisfatória possível, mas com o cuidado de não tornar o AEE um reforço escolar. O AEE não se resume em ensinar o aluno a ler ou escrever, mas trabalhar suas dificuldades, respeitando suas deficiências, de forma que esse trabalho venha refletir dentro da sala de aula comum. Então temos o cuidado de selecionar atividades que trabalhe a percepção, curiosidades, raciocínio lógico, entre outras estratégias (Professora AEE 1).

Procuro sempre fazer o melhor possível para que os alunos se sintam em seu ambiente familiar (Professora AEE2)

Podemos perceber que as professoras entendem que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. É importante salientar que a política que define o AEE o caracteriza como apoio, e não como um reforço escolar (BRASIL, 2008). Fica claro que as professoras desenvolvem seus trabalhos com AEE, no que tange o processo de ensino e aprendizagem de forma correta, com o cuidado de não tornar o atendimento educacional especializado um reforço escolar.

Além disso, quando a professora 2 traz em sua narrativa *procuro sempre fazer o melhor possível para que os alunos se sintam em seu ambiente familiar[...]*, ressaltamos que a “educação recebida na família, na escola e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos” (VYGOSTKY, 2000, p. 87). Levando em consideração a fala do autor podemos entender que a família é a primeira instituição educacional e é parte importante na construção da identidade desse aluno, pois ela tem papel decisivo em seu caráter e sua formação.

No entanto, consideramos que muitas pessoas não veem a escola como segunda etapa da formação da educação desses alunos, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. Com isso se esquecem de “fazer sua parte como família e primeira instituição educacional” (FREITAS, 2011, p. 20).

Instigamos as docentes responderem como analisam suas atribuições profissionais na contribuição para o processo de ensino-aprendizagem diante do contexto da inclusão escolar de alunos PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental? As professoras narraram:

A nossa contribuição vai além do aluno, perpassa pelos professores, pois o profissional do AEE, também deve apoiar aos professores da sala comum, mais nunca ultrapassar o limite deste apoio, pois nós enquanto profissional do AEE, podemos estar ajudando os professores com ressignificações de atividades, aconselhando os professores, ajudando o mesmo a sanar alguma dúvida, auxiliando na construção de recursos que possa ajudar o professor, além de todo o acompanhamento com o aluno no contraturno. Que são

as estratégias que utilizamos e que foram supracitadas na questão anterior (Professora AEE 1).

Meu papel na sala de recursos multifuncional é eliminar as barreiras que impedem que os alunos se desenvolvam na sala de aula regular, criando estratégias e recursos pedagógicos que facilitam no processo de ensino e aprendizagem (Professora AEE 2).

Diante das respostas acima citadas, consideramos de grande importância o que foi dito pelas entrevistadas, pois identificamos que elas têm consciência de que o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes PAEE matriculados no ensino regular, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Esse atendimento deve ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição educacional, polo ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2009).

O contato com as docentes com os alunos PAEE possibilita a identificação de dificuldades enfrentadas por estes alunos, pois para que haja melhor aprendizagem e desenvolvimento deles, precisamos rever e elaborar estratégias que possibilitem resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino-aprendizagem desse público. Dentre esses recursos e suas funções, entende-se que é preciso elaborar, executar e avaliar o Plano do AEE do aluno contemplando:

À identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária,

individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2010, p. 04).

No que tange à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial os sistemas de ensino ratificam que cabe às escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, cabe ao professor do AEE orientar os demais professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

Na sequência foi perguntado como ocorre a relação dos professores do AEE com os professores do ensino regular? E, identificamos as seguintes respostas:

A minha realidade é ótima, temos livre acesso aos professores, eles nos procuram para dúvidas, nos pedem ajuda, sempre tentamos manter um diálogo. E essa relação se deu a parti do momento que a equipe adentrou a escola, realizamos reuniões, rodas de conversas e explicamos a toda a equipe escolar qual o nosso papel, essa ação facilitou muito nossa relação com os professores da sala comum. A Comunicação e empatia tem sido nosso ponto principal, para que o trabalho seja desenvolvido de forma satisfatória (Professora AEE 1)

O contato que tenho como os professores é pouco, pois trabalho no turno inverso e quase eles não me procuram (Professora AEE 2).

A finalidade do ensino do professor da sala de aula comum e do professor do AEE é diferente, no entanto devem andar em parceria para o melhor desenvolvimento dos alunos. Notamos que a resposta da professora AEE₁ alinha-se com o que estar estabelecido por leis

que embasam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) ao especificar que há necessidade do contato entre os professores da sala comum e do AEE. Por meio dessa interação há possibilidades para que se identifiquem e desenvolvam técnicas e métodos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Outro argumento relevante se traduz na voz da professora AEE 2 onde ressaltou que *esse contato entre o professor da sala comum e do AEE, quase não existe[...]*, apesar da professora não se prolongar em sua fala, fica claro que a falta desse contato pode dificultar seu trabalho, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE. Para que haja um melhor desenvolvimento desses alunos, os processos formativos desses dois profissionais são basilares, pois permitirá que haja a troca de conhecimentos, de ideias e estratégias de ensino que facilitem o aprendizado dos alunos PAEE.

Ratificamos a necessidade de trabalho conjunto entre os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais com fins à escolarização de alunos PAEE. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do atendimento educacional especializado-AEE cabe complementar e suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e

independência nas turmas comuns do ensino comum. (BRASIL, 2009).

Do exposto, podemos considerar nas narrativas das professoras de escolas públicas da cidade de Caxias-MA, que se tem colocado em prática a educação inclusiva para alunos PAEE em algumas escolas, no entanto ainda faltam estruturações acerca de recursos humanos e materiais para ajudar esses professores no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Podemos acrescentar também que, se deve investir mais na formação continuada de professores sobre a temática da educação especial e inclusiva, com foco no AEE, bem como se torna necessário fazer uma análise mais crítica das formações que existem no município. Ressaltamos que, a maioria dos professores sempre está à procura de mais conhecimentos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE incluídos na escola regular.

Entendemos que a educação especial e inclusiva foi e têm sido um dos assuntos de enormes repercussões no contexto escolar e das políticas públicas que hoje preveem o acesso, permanência e a aprendizagem de todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe comum (KASSAR, 2011). Como reflete Lima (2016), trabalhar com diversidade de alunos em sala de aula regular, não é tarefa fácil, mas também não é impossível.

Através da pesquisa em tela, consideramos que mesmo diante de avanços na educação de alunos PAEE até chegar à educação inclusiva, ainda gera inúmeros questionamentos, pois não é simplesmente inserir esse aluno no ensino regular, e garantir acesso ao AEE. Antes de tudo requer pensar na estrutura física da escola, para receber esses alunos, garantindo a eles plena aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos constatar que, para o processo da inclusão acontecer efetivamente é necessário remover as barreiras que vem impedindo a inclusão de ser efetivada dentro da escola e sociedade. Dentre essas barreiras, chama-nos atenção as atitudinais, pois elas impedem que esses educandos PAEE sejam aceitos e compreendidos como seres sociais, capazes de aprenderem e conviverem socialmente.

CONCLUSÃO

Partindo do que fora exposto, compreendemos que diante dos avanços e conquistas da educação especial há muito a ser construído para que a educação inclusiva seja estruturada dentro das escolas regulares. Notamos a importância das salas de recursos multifuncionais nas escolas, com a oferta do AEE, pois servem como apoio principal para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEE.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa analisamos que são poucas as escolas com salas de recursos multifuncionais na cidade de

Caxias-MA, principalmente no sistema público municipal de ensino. Evidenciamos a carência de materiais didáticos e a necessidade de formação contínua para professores no município, o que dificulta o trabalho do professor, no que diz respeito à identificação das particularidades de cada educando. Essas dificuldades tornam-se barreiras para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, incluídos na sala comum, seja realizado com eficácia.

Consideramos que, as escolas devem se adaptar as especificidades e singularidades apresentadas pelos alunos PAEE, pois são evidentes as diferenças entres esses alunos, o que torna basilar a necessidade de que o processo de escolarização desses educandos aconteça em ambientes inclusivos. Entendemos que, é importante para todas as pessoas aprenderem juntas, assim o ensino cumpre com seu dever de assegurar os direitos à escolarização e a aprendizagem de todos, independentemente se eles são da educação especial e inclusiva ou não, além de possibilitar uma vida digna e de igualdades, sem discriminações ou exclusões.

Por tanto, consideramos que este estudo sobre as narrativas de professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais de escolas públicas de Caxias-MA sobre a educação especial e inclusiva, surge como possibilidades de contribuição para a escola, família e sociedade de modo a clarificar o acesso e permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares, garantindo seus direitos, como o

acesso a recursos pedagógicos que os auxiliem em sua aprendizagem e seu desenvolvimento, de modo a promover sua inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: CONIPED, 2001.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em 08 de mar de 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Especiais**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, ano 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1 E.

BONFIM, M. N. B. Educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FREITAS, I. A. **Família e escola: A parceria Necessária na Educação Infantil.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

GLAT, R.; MASCARENHAS, E. F. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas Educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista inclusão.** Rio de Janeiro, n° 1, 2005, MEC/ SEESP.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

JESUS, D. M; EFFIGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões.** Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 17, p. 41-58, 2011

LIMA, M. R. S. **Alunos da educação especial incluídos na escola de educação básica: Significações de Professores.** Curitiba: Appris, 2020.

LIMA, M. R. e S. **Fundamentos da educação especial.** Teresina: FUESPI, 2013.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O FAZER ACADÊMICO: a difícil arte de elaboração do trabalho de conclusão do curso

Cinthia Regina Nunes Reis¹
Laenny Cristina Ferreira Fonseca²
Lais Isabella Monteiro Mendes³

INTRODUÇÃO

Alunos e alunas de graduação precisam redigir e apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para uma banca examinadora, composta por três professores, para só então integralizar seus créditos e obter o grau de bacharel e/ou licenciado em uma determinada área do conhecimento. A proposição de um trabalho científico para graduandos busca atender a uma necessidade de experiência acadêmica por parte destes, como forma de levá-los a vivenciar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, que formam o tripé das Instituições de Ensino Superior (IES) (COSTA; SOARES, 2008).

Esse trabalho científico, que na maioria das vezes ocorre na modalidade denominada de Monografia, tem-se constituído em obstáculo para uma parcela significativa dos alunos e das alunas concludentes dos cursos de graduação, atrasando a finalização dessa etapa do processo de formação profissional.

¹ Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA, professora do Departamento de Educação e Filosofia da UEMA. E-mail: cn-reis@uol.com.br

²Graduanda em Pedagogia pela UEMA. E-mail: laennyfonseca.pedagogia@gmail.com

³ Graduando em Pedagogia pela UEMA. E-mail: lais.isabellamm@gmail.com

No curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, dos 30 discentes matriculados na disciplina TCC, público-alvo do nosso estudo, no primeiro semestre de 2020, apenas oito concluíram o trabalho e, portanto, aproximadamente, 73% dos alunos que estavam na reta final não conseguiram concluir o curso de graduação. Apesar de o semestre ser atípico, em função da pandemia da Covid-19, que impossibilitou, dentre outras tarefas, a realização de pesquisas de campo, esse dado não difere muito de outros semestres, quando a média máxima de defesa da monografia girava em torno de 50% dos alunos matriculados, fato que tem gerado um acúmulo de discentes retidos na Instituição.

As dificuldades que os discentes encontram para conseguirem desenvolver e concluir a monografia têm sido uma preocupação para os cursos de graduação, tornando-se objeto de investigação, a exemplo da pesquisa de iniciação científica orientada pela Prof.^a Dr.^a Cinthia Reis, intitulada O FAZER ACADÊMICO: a difícil arte da elaboração do trabalho de conclusão de curso, desenvolvida no período de 2019/2020. Os resultados obtidos com esta pesquisa apontaram algumas dificuldades dos discentes, mas detectamos lacunas que procuramos resolver para podermos ter um panorama mais completo dos obstáculos que dificultam a realização do TCC. A pesquisa desenvolvida, da qual resulta o presente artigo, visou, então, compreender as dificuldades apontadas pelos graduandos do Curso

de Pedagogia Licenciatura, Campus Paulo VI, para a elaboração do TCC. Para tal, foi necessário atualizar a identificação dos discentes que se encontram em situação de retenção na graduação em virtude apenas da elaboração da monografia; acompanhar a etapa de elaboração da monografia; mapear as dificuldades apontadas pelos graduandos e observadas durante a realização da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo a abordagem qualitativa, dando voz aos nossos entrevistados, por meio de um questionário composto por 42 perguntas fechadas e semiestruturadas. Considerando três grupos de questões: o perfil socioeconômico, o domínio do capital cultural e questões subjetivas, como a relação entre orientador/a e orientando/a.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

A escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é a etapa final para muitos cursos de graduação e de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução CNE/CES nº10/04 em seu Art. 9º, dispõe que:

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso (BRASIL, 2004).

Desse modo, autor como Severino (2007) ressalta a relevância do TCC no processo de construção do conhecimento, uma vez que,

ao ser parte integrante da atividade curricular, esse trabalho, para alguns estudantes, é a primeira experiência com pesquisa.

Segundo Neves e Russi (2007), o TCC se constitui como uma ferramenta fundamental para consolidação das competências adquiridas no curso. Com o desenvolvimento do TCC, segundo Peixoto *et al.* (2014), o aluno passa a se familiarizar com a postura científica, dessa forma, sendo uma oportunidade para compreender na prática os métodos e técnicas de desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho de conclusão de curso não precisa ser sobre um tema completamente inédito, mas deve atender às exigências e especificações do curso de graduação. No entanto, não existem limitações para uma abordagem relacional com outros temas, nem para as várias possibilidades de abordagem sobre o tema (DIEHL, 2004).

No processo de elaboração do TCC o orientador também é uma ferramenta importante, como enfatiza Teixeira *et al.* (2011), ao destacarem que, por mais que a autonomia do orientando seja condição imprescindível, não se pode desconsiderar a importância do diálogo e da discussão entre o orientador e o orientando, pois o orientador é quem conduz o trabalho sob bases sólidas.

Dessa forma, Severino (2002, p. 78-79) afirma que:

O papel do orientador não é o papel de pai, de tutor, de protetor, de advogado de defesa, de analista, como também não de feitor, de carrasco, de senhor de escravos ou coisa que valha. Ele é um educador, estabelecendo, portanto, uma relação educativa (...) A verdadeira relação educativa pressupõe

necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem. Trata-se de uma relação de enriquecimento recíproco. É necessário que ocorra uma interação dialética, em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão (SEVERINO, 2002, p. 78-79).

Desse modo, o desenvolvimento e conclusão do TCC é uma atividade desafiadora na conclusão da graduação, sendo importante que a relação orientador/orientando seja harmônica para que dessa forma o graduando possa sanar todas as suas dúvidas e obter sucesso na realização do trabalho, considerando, inclusive, que o trabalho, embora seja do aluno, pode-se perceber a condução do orientador, seja na forma de abordar o tema e no referencial teórico/metodológico.

Porém, a relação orientador/orientando é apenas uma das facetas do desenvolvimento de um TCC, muitas outras variáveis que podem facilitar ou dificultar o processo estão presentes. As variáveis consideradas aqui se concentram sobre três blocos de questões: o primeiro gira em torno de questões socioeconômicas que possibilitam ou dificultam o acesso a bens tecnológicos e materiais para a realização do trabalho; o segundo está voltado para o domínio do capital cultural exigido para a realização de um trabalho científico e; o terceiro está centrado nas relações pessoais, sobretudo, na relação orientador/orientando, mas também relações familiares.

Esses blocos de questões foram construídos a partir do pressuposto de que a compreensão do fenômeno da dificuldade dos alunos elaborarem o TCC deve se dar com base em uma abordagem

sociológica centrada na ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu destino localizando-se dentro do seu período histórico e contexto social (MILLS, 1982, p. 10-12), conectando biografia e história, nesse sentido, adotamos uma perspectiva mais ampla de análise que escapa das limitações da vida privada, ou seja, das dificuldades individuais, uma vez que o problema tem afetado um número significativo de concludentes, muito embora, o ponto de partida para a análise seja as informações prestadas individualmente.

Para tal, recorreremos aos conceitos de campo, capital cultural, capital econômico e *habitus* em Pierre Bourdieu. O campo é compreendido enquanto um espaço social estruturado e conflitual no qual os agentes sociais ocupam uma posição definida pelo volume e pela estrutura do capital eficiente no referido campo, no caso do campo acadêmico é o capital cultural/escolar, definido como os recursos culturais que permitem a um indivíduo apreciar os bens e as práticas próprias à cultura erudita (BOURDIEU; PASSERON, 2018), que é valorizado e adotado pelo sistema educacional e que deveria estar incorporado nos alunos sob a forma de disposições, de saberes e de habilidades constitutivos do *habitus*, uma vez que cada espaço social se constitui um campo de força, dotado de regras de funcionamento operacionalizadas por agentes investidos de *habitus* específicos, que podem ser entendidos, enquanto um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que geram práticas para além

do campo de origem (BOURDIEU, 2009). Já o capital econômico refere-se ao conjunto de recursos patrimoniais e de rendas, propriedade material e poder aquisitivo, associados ao capital financeiro ou ao exercício de uma profissão remunerada. O capital econômico tende a facilitar aquisição de capital cultural, uma vez que pode possibilitar ao seu possuidor e aos seus dependentes acesso a bens culturais, como livros, materiais tecnológicos e didáticos complementares, cursos de idiomas, dentre vários outros instrumentos de conhecimento.

Os conceitos expostos são relacionais e nos ajudam a compreender o funcionamento do campo acadêmico, jogando luz sobre as dificuldades do corpo discente para operacionalizar as regras desse campo, materializadas aqui na elaboração do TCC. Bem como, a articulação desses quatro conceitos nos permitiu relacionar origem familiar e seus recursos materiais e culturais com domínio de habilidades constitutivas do mundo acadêmico, orientando nossa análise sobre os três blocos de questões.

Assim, partimos do pressuposto de que o TCC tem se constituído enquanto um problema para determinados alunos na medida em que o seu fazer envolve questões que estão para além dos muros da universidade e que não são apenas limitações pessoais, mas envolve dificuldades de cunho social, econômico e cultural, que dificultam a incorporação do *habitus* acadêmico, que podem ser entendidos, enquanto um sistema de disposições duráveis e

transponíveis, que geram práticas para além do campo de origem (BOURDIEU, 2000).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados do questionário de múltipla escolha em relação ao perfil dos entrevistados e o aspecto socioeconômico, revelaram que: 100% são do sexo feminino, solteiras, sem nenhum filho, estudantes no período noturno, com apenas uma no vespertino. A maioria se considera parda/mulata e oriundas de escola pública, apenas uma estudou em escola privada. Além de pertencerem a classe econômica mais baixa, considerando que a renda familiar delas, varia de 1 salário-mínimo até mais de 3.

O curso de Pedagogia está no ranking dos mais procurados pelo público feminino. Essa realidade pode ser explicada por fatores históricos. Em um dos cadernos do GEA (Grupo Estratégico de Análise), que retrata sobre a mulher no ensino superior, Assumpção (2014, p. 42) diz:

Os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações” (ASSUMPÇÃO, 2014, p.42).

Ao longo dos anos, pudemos perceber a ascensão das mulheres, principalmente nos âmbitos acadêmico e profissional, mas em contrapartida, muitas profissões ainda são pouco visadas por mulheres por vários motivos, dentre eles, encontra-se o peso da determinação social para a classificação de atividades conforme o sexo.

Assim como o gênero, a raça também é concebida como uma construção social. Os resultados do perfil apontam o predomínio de pardas e negras no curso de Pedagogia. Considerando outra variável do perfil como a classe social mais baixas dessas alunas, podemos relacionar o predomínio desse perfil com o programa de cotas raciais e socioeconômicas, que é um importante mecanismo de inserção da população mais desfavorecida no ensino superior, tendo sido implantado no Brasil com o intuito de superar as desigualdades produzidas pelo racismo (GOMES, 2010). Por outro lado, a elite branca ocupa consideravelmente os cursos que formam para as profissões mais valorizadas socialmente, a exemplo de medicina.

No que tange ao trabalho, a maior parte respondeu que trabalha e contribui com o sustento da família, 17% disseram que trabalham e recebem ajuda da família e 17% não trabalham e os gastos são financiados pela família. Com a menor porcentagem, está a que trabalha e se sustenta. Dentre os meios de transporte mais utilizados, o transporte público foi o mais citado como o mais usado

para chegar à universidade. O resultado converge com os dados anteriores da questão da renda mensal e do trabalho.

Dessa forma, a maioria das alunas desenvolve algum tipo de trabalho. Levando em consideração que as alunas estão no processo de escrita do TCC, conciliar estudo com o trabalho pode não ser tarefa fácil. Outro fato é sobre o *habitus* acadêmico, ou seja, dentro da universidade são oferecidos projetos, bolsas e atividades complementares, mas pela falta de tempo, muitas delas não podem participar. Enquanto aqueles alunos que não precisam trabalhar têm maior possibilidade de vivenciarem mais experiências do fazer acadêmico, e, assim, acumulam uma bagagem maior dentro da academia.

Assim, o perfil socioeconômico identificado dialoga com a análise realizada por Bourdieu e Passeron (2014), quando os autores afirmam que a origem social dos indivíduos influencia tanto no acesso ao ensino superior quanto nas trajetórias que estes percorrem no interior desse nível de ensino, uma vez que as categorias mais desfavorecidas tendem a ingressarem menos no ensino superior, pois tendem a serem, segundo os autores, “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares, devido à necessidade financeira que os obriga a entrarem no mercado de trabalho precocemente, por não conseguirem sucesso acadêmico, uma vez que o capital cultural familiar não corresponde ao exigido na escola, dificultando o processo ensino/aprendizagem, provocando um insucesso

educacional que, por sua vez, é concebido como falta de mérito individual. Por outro lado, as desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas nas escolhas dos cursos, o que é apresentado pelos mesmos autores (2014, p. 16) como uma “forma mais oculta de desigualdade”, que levaria a uma distribuição desigual entre os diferentes cursos ou áreas de formação, assim, os estudantes de origem social mais abastada teriam uma “restrição de escolha”, nas palavras dos autores, concentrando-se nos cursos de menor prestígio social, como Letras e Ciências, em detrimento de opções como Medicina e Direito. Situação essa que representa bem o nosso achado para as alunas do curso de Pedagogia, que se assemelha ao de Letras e Ciências, na medida em que estão na área das Licenciaturas.

As questões relacionadas com o capital cultural, na perspectiva de Pierre Bourdieu e Passeron (2013), a maioria das alunas não lê frequentemente. A leitura é imprescindível na vida do acadêmico. Ela enriquece o vocabulário, traz novas compreensões e nos torna seres mais informados. Dentro da universidade, nos deparamos com diversos tipos de livros, textos, artigos, sobretudo no curso de Pedagogia, pois há muitas teorias. Para a construção do TCC, essas fontes são essenciais. Mas ao questionarmos sobre os livros que são mais lidos por elas, os livros técnicos e as obras literárias de não ficção, não foram citadas pelas alunas. Isso pode ser um fator gerador de dificuldade na escrita do TCC, pois além das

demais leituras são necessários textos técnicos para sua fundamentação teórica

Sobre as fontes de pesquisas utilizadas para a escrita do TCC, a internet foi a resposta de 100%. A internet oferece um enorme acervo de artigos, revistas, livros, sobre temas variados, mas mesmo com toda essa facilidade de acesso, os estudantes podem enfrentar dificuldades na hora de escolher os sites confiáveis. A biblioteca não é visitada com frequência, e uma aluna não soube avaliar se o acervo é atualizado. Em relação a frequência que utilizam computador, as respostas foram sempre, frequentemente e as vezes.

Quanto ao acesso à internet, todas responderam que possuem, porém, ele pode ser feito através de outro dispositivo, com o celular, pois nem todas possuem um computador de uso exclusivo seu.

Além disso, todas disseram possuir 'bom' conhecimento sobre os programas aplicativos de texto, porém, quanto ao domínio das regras da ABNT e da língua portuguesa, as respostas foram iguais. A maioria delas não possui domínio em nenhum dos dois. Restando assim, apenas duas que afirmam ter. Essa carência, revela que o ensino escolar vivenciado por essas alunas, deixaram lacunas durante toda a formação e que na trajetória percorrida na universidade não foi suficiente para a incorporação do *habitus* acadêmico, dificultando a realização do TCC. Assim, ter acesso às ferramentas tecnológicas são basilares, mas saber operacionalizar as regras do campo

acadêmico também são imprescindíveis para a obtenção de sucesso na finalização da graduação, conhecimento que se adquire também participando de projetos de extensão e de pesquisa, pois estes possibilitam aos alunos vivenciar o tripé das universidades.

Outro dado importante diz respeito ao tempo dedicado à escrita do TCC. 50% das alunas afirmaram dedicar de uma a duas horas semanais, enquanto as outras 50% afirmaram dedicar de três a cinco horas semanais. Dado que parece revelar ser insuficiente para a conclusão da monografia, tanto que das entrevistadas, apenas uma aluna conseguiu concluir, apesar de já estarem retidas na graduação entre 3 a 6 anos.

Um ponto muito importante na pesquisa foi em relação às perguntas semiestruturadas, que, segundo Alves-Mazzotti e Gwandsznajder (2001), deixa o entrevistado mais livre para responder em seus próprios termos, dessa forma, foram realizadas três questões semidiretivas com o intuito de compreender quais as principais dificuldades encontradas para a elaboração do TCC.

Sobre a relação com o orientador, as respostas variaram entre: boa, muito boa, ótima, excelente e maravilhosamente bem. Porém, tendo em vista o cenário que se formou ano passado, tornou-se necessário questionar sobre como essa relação ficou durante o período de isolamento. Obtivemos as seguintes respostas: muito boa, boa e ruim. Sobre os principais desafios para elaboração do TCC, os itens citados foram: regras da língua portuguesa, falta de

concentração, abalo psicológico devido a covid. Além desses, foram citados: normatização, internet, ansiedade, medo de plágio, falta de ajuda da família e mudança de orientador no início do processo.

Ao analisarmos os dados percebemos que as dificuldades são geradas desde a formação básica até à formação superior. Observamos também que o período de isolamento trouxe diversos prejuízos, sobretudo na questão psicológica dos discentes. Somado a isso, os outros empecilhos fizeram com que a escrita desse trabalho seja difícil, comprometendo a sua conclusão. Para, além disso, percebemos que o domínio da escrita, das regras da ABNT, a falta de tempo, a desconcentração em ambiente familiar, a não participação nos projetos de bolsas científicas e as questões financeiras foram as principais questões citadas pelos investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados aqui apresentados concluímos que a finalização do TCC é acompanhada de inúmeras dificuldades que fazem parte da realidade de muitos brasileiros, as questões sociais nos revelam a dualidade da educação no Brasil. Que a entrada no espaço acadêmico é difícil e sua saída, para muitos, é cheia de obstáculos que às vezes demandam um tempo maior do que se esperava, e isso causa inúmeros prejuízos tanto para os discentes, os professores, a instituição e para o Estado.

Diante dos achados da nossa pesquisa, sugerimos um plano de ação que poderá ser adotado pela direção do curso no intuito de reduzir algumas dificuldades, tais como: disponibilizar o laboratório de informática com computadores em quantidade suficiente e acesso à internet nos três turnos, contemplando, assim, as disponibilidades de horários dos alunos e alunas; trabalhar nas disciplinas as regras da ABNT, exigindo trabalhos que sigam rigorosamente essas regras, o que as deixaria de ser uma desconhecida para os alunos e alunas na hora da escrita do TCC; incentivar a participação do corpo discente em eventos científicos, com apresentação de trabalhos; promover eventos científicos, seminários envolvendo os(as) alunos(as) desde a organização até a participação como palestrantes, como ministrantes de minicursos, oficinas, com orientação e participação dos professores; iniciar o trabalho de discussão sobre o TCC já com os(as) alunos(as) do quinto período, para que o corpo discente tenha tempo de amadurecer suas escolhas temáticas e mergulhem teoricamente nelas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ASSUMPÇÃO, A. dos S. B. M. de. **A MULHER NO ENSINO SUPERIOR: DISTRIBUIÇÃO E REPRESENTATIVIDADE.** In: Cadernos do GEA. – n.6 (jul./dez. 2014), Rio de Janeiro: FLACSO,

GEA; UERJ, LPP. Disponível em:
http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf.
Acesso em 10 de maio de 2021.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2013.

_____. **A Reprodução**, Elementos para uma teoria de sistema de ensino. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. (2004). Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em 25 de set. de 2019.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em Administração: a perspectiva dos alunos. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 47- 60, janeiro/março 2008.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **Modos de fazer**, p. 19, 2010.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1982.

NEVES, J.M.S.; RUSSI, L.N. O TCC como ferramenta para consolidação das competências adquiridas no ensino de tecnologia na Fatec Guaratinguetá SP. In: **I Encontro de ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Recife: ENEPQ, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Cinthia; FONSECA, Laenny. **O FAZER ACADÊMICO: A DIFÍCIL ARTE DE ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**: Desvendando as dificuldades da elaboração do trabalho de conclusão de curso. Out de 2020.

REIS, Cinthia; MENDES, Laís. **O FAZER ACADÊMICO: A DIFÍCIL ARTE DE ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**: As dificuldades da elaboração do trabalho de conclusão de curso sob análise. Out de 2020.

OS BRINQUEDOS DE ONTEM E HOJE NAS VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE CAXIAS-MA

Ana Leticia Araujo Goes¹

Maria Lourdene Paula Costa²

No brinquedo a criança consegue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis.

(Lev Semionovitch Vigotski)

INTRODUÇÃO

Brincar sem sobra de dúvidas é uma das melhores coisas de nossa infância. Mesmo com o passar dos anos, ainda pode ser uma lembrança marcante. É muito comum ouvir as pessoas falarem: coisa boa é ser criança ou eu brincava muito disso.

O ato de brincar pode acontecer de diversas maneiras, pode ocorrer de uma forma tradicional como brincadeiras de rodas, pula corda, pega-pega, com as mãos etc. Deste modo, são infinitas as brincadeiras, porém, brincar também conta com um elemento a mais, que são os brinquedos. Nesta modalidade se incluem objetos como bonecas, bonecos, miniatura de carrinhos, panelinhas e suas infinitudes. Aliás, alguns destes brinquedos podem ser

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias. Foi bolsista PIBIC/UEMA (2020-2021). E-mail: analeticiaaraujogoes@gmail.com.

² Profa. Ma. em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Maranhão e chefe do Departamento de Educação. Foi orientadora da pesquisa em pauta. E-mail: mariacosta3@professor.uema.br

confeccionados em nossa casa com os nossos pais, amigos, na escola, ou comprar em uma loja.

O brincar e o brinquedo se complementam, pois eles são meios de divertimento. Já o brincar é uma ação voluntária, livre e espontânea, ou seja, é natural do ser humano. O brinquedo não é apenas um objeto simples, eles são elementos de evolução para a criança. Muitos adultos não têm consciência disto. Por isso, é importante conhecer suas atribuições na hora de comprar um brinquedo para uma criança. No decorrer do trabalho será possível compreender essas atribuições.

Na vida de uma criança os brinquedos são importantes para o seu desenvolvimento. Neles “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 69). Nesse sentido, eles exercem atividades saudáveis para o crescimento psíquico e social. O brinquedo é uma ferramenta que ajuda na integração com outras crianças e de interação com o que está ao seu redor. Eles servem como objetos de divertimento e entretenimento, que ajudam na imaginação e ludicidade das crianças.

Nas análises de Vygotsky “no brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores” (VYGOTSKY, 1991, p. 85). Quer dizer, que os brinquedos aceleram muitas habilidades infantis, que se complementa por intermédio do imaginar permitindo que a criança realize atividades

mediante o mundo exterior dos adultos estimulando suas criatividade e a capacidade de compreensão.

No entanto, a pandemia mudou significante nossa rotina e com isso a rotina das crianças no dia a dia também foram modificadas. As crianças foram afetadas em todos os sentidos desde as interações físicas há emocionais. O Ministério da Saúde em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz expõe, em várias cartilhas, a forma como isso pode ser trabalhado para amenizar esse impacto de pandemia do Covid-19:

[...] Sugere a importância de incluir familiares ou cuidadores nas estratégias de atenção psicossocial voltadas a todas as crianças, sobretudo durante a pandemia. É possível apoiá-los por meio de escuta sensível, incentivo à busca por apoio junto a seus pares e intervenções para promoção de práticas parentais positivas. [...].

Pensando nisso, a socialização da criança com os adultos podem ajudar para o seu desenvolvimento intelectual. O ato de brincar com os brinquedos se tornou uma rede de apoio para aproximar os pais de seus filhos.

Os brinquedos são objetos presentes na nossa infância e para uma criança qualquer objeto significa um brinquedo elas recriam explorando o mundo ao seu redor com suas imaginações. Os brinquedos podem ser industrializados ou confeccionados. Eles são pertinentes para adquirir conhecimento no do dia a dia dos pequeninos, tanto no contexto familiar quanto educacional. Sendo auxiliadora no desenvolvimento social e cognitivo da criança.

O presente projeto começou a ser produzido entre o período de (2020/2021), tendo duas problemáticas norteadoras quais os brinquedos utilizados por pais na infância e usados atualmente pelos seus filhos no contexto de pandemia do Covid-19? E quais as contribuições dos brinquedos no desenvolvimento da criança, tendo como parâmetro o momento atual causado pelo Novo Coronavírus?

O presente projeto de pesquisa se justifica pela relevância do tema, uma vez ao analisarmos a trajetória de sua utilidade e produção compreendemos que são históricos- culturais. Os brinquedos vão além do que podemos enxergar no senso comum. Eles fazem parte de uma construção social e cultural das crianças. Tal como atesta o Filósofo e Antropólogo Gilles Brougère de que “não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (2001 p. 97).

Destaca-se outra relevância primordial neste tipo de pesquisa que são utilizados como práticas educativas que contribui para um crescimento intelectual e saudável das crianças. Tizuko Kishimoto é outro autor que também afirma essa relevância do brinquedo como “instrumento para situações de ensino – aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (1997, p. 36).

Sendo assim, estudar este objeto de estudo nos faz compreender que brinquedos e brincadeiras ainda são peças elementares e que não é apenas um produto material. Os brinquedos valem muito, quando criamos e inventamos no ato de brincar

estimulamos sem sombra dúvida nossa aprendizagem. Através disso, é justificável dizer que a fase infantil não pode ser considerada como a infância de uma criança se não for envolvida por brinquedos e brincadeiras. Estudar este artefato é quebrar ideias estabelecidas por alguns adultos de que eles não são importantes no crescimento saudável do ser humano.

Para fundamentar a pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico e de entrevistas. No que se trata das bibliografias teórico-conceituais sobre o objeto deste estudo, buscamos dialogar com os autores Elizangela Bueno (2010); Tizuko Kishimoto (1994), (1997); L. S. Vygotsky (1991); Walter Benjamin (1984); Gilles Brougère (2004); Gabriel Antune (2020); Tania Grassi (2008), dentre outros. Já para a obtenção dos resultados, foi construído um questionário em ferramentas eletrônicas para ser respondido através de um link enviado pelo WhatsApp e E-mail, ser o acesso possível por celulares, computadores e tabletes³. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativa e quantitativa.

Para os autores Lakatos e Marconi (1996) a abordagem qualitativa é uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornece análises mais detalhadas sobre a investigação. Já na pesquisa quantitativa de acordo com os autores Diehl e Tatin “caracteriza-se pelo uso da quantificação tanto na coleta quanto no tratamento das informações por meio de

técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão [...]” (2004, p. 51).

Foram entrevistados 20 (vinte) pessoas com idade que variam entre 20 a 42 anos sendo todos eles pais. Para coletar os dados foi elaborado um questionário contendo 13 (treze) perguntas, tendo como referência as problemáticas norteadoras³.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

O trabalho buscou compreender como os brinquedos estão contribuindo para amenizar o impacto do isolamento social em tempos de pandemia. A realização do trabalho ocorreu com alguns desafios. Não teve um contato direto com as pessoas por conta da crise pandêmica no mundo provocado pelo COVID-19. A distância entre pesquisador e o pesquisado se fez necessário diante destas circunstâncias. O caminho mais seguro que encontrei para obter respostas adequadas a que venho propondo na pesquisa foi por meio do formato eletrônico.

Um questionário foi construído mediante o contexto atual. Era respondido e enviado por meio do link. Dentro deste salvou-se todos os resultados, ficando armazenados para análise dos dados. Ao analisar as repostas é notório que os brinquedos não são novidade

³ O link do questionário foi disponível aos pais: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>.

para os nossos pais, avós e filhos. Eles estão presentes na sociedade e contribuem muito para autonomia e aprendizagem dos sujeitos, é um grande aliado de nossas crianças em momentos de lazer. São tão almeçados pelas crianças, por razão de lhes proporcionarem alegria e recreação.

Mas o que é o brinquedo e qual sua importância? Segundo o *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras*, organizado por Evanildo Bechara, os significados são descritos: “1. Objeto com que as crianças brincam. 2. Brincadeira, divertimento, folguedo” (2011, p. 233). Ao nos questionar sobre o seu significado é comum ouvir isto das pessoas. Mas para uma resposta mais elabora Kishimoto compreende que:

[...] O brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não-estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança. (1994, p. 52).

O brinquedo leva ao ato da brincadeira e, conseqüentemente, é importante para o desenvolvimento, estímulos e imaginação da criança. Com este instrumento lúdico a criança passa assimilar ideias, começa a criar coisas, aprende estabelecer regras e sentidos mediante o mundo real, dando suporte de integração, do saber humano. Assim, todo brinquedo é um significado de vida, como também declara a autora Bueno sua importância:

A criança amplia no brinquedo todas as suas sensibilidades, pois este vai permitir a ela curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. Sendo assim, é através do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca, com isso, o conhecimento dos elementos. (BUENO, 2010, p. 25).

O brinquedo é uma invenção humana e o brincar é algo natural do ser humano desde muito cedo. Por exemplo, os bebês já começam a brincar usando suas pernas, as mãos e quando vão se tornando maiores contam com os brinquedos, objetos de divertimento. A primeira ação quando se tem um brinquedo em mãos é colocar na boca, admirar e dependendo do brinquedo achar graça. O brinquedo aproxima as pessoas, foi motivo de interesse de estudiosos em várias áreas do conhecimento por psicólogos, educadores, médicos antropólogos, filósofos etc. Com o passar dos anos os brinquedos foram evoluindo passando de geração em geração. Os brinquedos são atos culturais, no questionário é notório como eram seu formato em tempos atrás. Vale ressaltar, que eles nunca perdem o seu sentido, mas foram reinventados, é o mesmo carro com pneus de quadro rodas e a mesma boneca com cabelos, braços e mãos. Porém, com o surgimento da indústria se tornaram mais sofisticados e elegantes, contendo uma nova tecnologia e formatos.

Na pesquisa verifica-se que os brinquedos ficaram mais modernos, e que hoje são poucos confeccionados pelas famílias. No questionário os pais respondem o entendimento sobre a finalidade dos brinquedos. Mediante isso, é possível identificar que

alguns os entendem como uma atividade prazerosa, outros como uma ação Educativa para ajudar no raciocínio, na aprendizagem para melhor desenvolver suas atividades no dia a dia. Sendo assim,

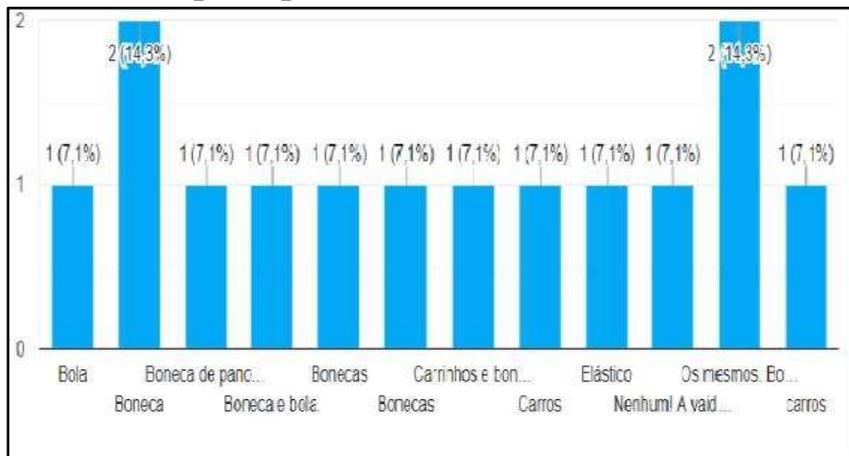
Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 1997, p. 36).

No contexto da pandemia do Covid-2019, os brinquedos se tornaram aliados para o lazer das crianças, segundo alguns pais ajudaram para a distração de seus filhos por motivos de não poderem sair de casa. Na nossa infância os nossos parentes tinham brinquedos bem diferentes da nossa atualidade, os brinquedos normalmente são feitos pelos adultos, mas nem sempre era assim. Os brinquedos se originaram de diversos lugares. Então, para cada tipo específico há um lugar: “Do Egito, herdamos o jogo-da-velha, boneca e as bolinhas de gude.

Da China, o dominó, os cata-ventos e as pipas. Da Grécia e da Roma, vieram às pernas-de- pau e as marionetes” (PLENARINHO, 2014, s.p.). Eles foram criados com a finalidade de abstração para os homens.

Com a Revolução Industrial no século XIX foi possível à fabricação em massa de brinquedos. No questionário os brinquedos mais utilizados pelas mulheres eram as bonecas como demonstra abaixo:

Gráfico 1: Gráfico com o percentual dos brinquedos usados pelos pais na cidade de Caxias.



Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do site docs.google.com.

Um elemento que se observa mediante a pesquisa é que de quinze mulheres entrevistadas nascidas na década de 90 ainda utilizavam bonecas confeccionadas como boneca de pano, milho ou de mandioca. Já no século XX essas bonecas deixam de ser mais produzidas em casa e passam ser compradas no mercado industrial com um material agora de plástico mais favorável para o uso. Mesmo com a inovação destes brinquedos as brincadeiras não mudaram, mas o modelo já não é o mesmo. Para os homens aconteceram da mesma forma, os brinquedos mais manuseados eram os carrinhos também construídos.

Na entrevista que pude realizar com pessoas mais próximas descrevem que, por exemplo, uma lata de sardinha era transformada em um carrinho e para essa criação era necessário arame e tampa de

litros descartáveis. Foi relatado que alguns brinquedos eram feitos com ajuda de um adulto por pais e avós, outros eram feitos pelas próprias crianças. Nesta ótica, os brinquedos vão além do que podemos imaginar conforme Grassi explica que “o brinquedo pode ser desde um sofisticado produto industrial até uma simples caixa de fósforos, funciona como suporte para brincar-lo, para a brincadeira” (2008, p. 45).

Os brinquedos fazem parte do nosso universo há séculos, em função disto, são culturais e simbólicos. Sociólogos dizem que eles estão relacionados com a indústria cultural e que através das mídias convence seus usos muitas vezes não muito desejados, seus estímulos estão voltados apenas para o consumo sem ao menos importar que benefícios eles contribuíam. O que muitas vezes não é compreendido pelas pessoas é que os brinquedos tem uma forte relação com o mundo, eles representam algo na sociedade, são reflexos da realidade, é isto depende do lugar que a criança faz parte (BROUGÈRE, 2004).

Diante deste panorama os brinquedos atuam um papel importante na vida de uma criança. A pandemia do Coronavírus trouxe muitas agitações negativas para a nossa mente, além do medo, tínhamos que ficar isolados. Dados estáticos comprovam que a ansiedade., cresceu consideravelmente, quer dizer que, “o número de

pessoas com crises de ansiedade e sintomas de estresse agudo praticamente dobrou entre março e abril de 2020⁴.

Para os adultos foi muito difícil esta nova dinâmica e para as crianças foi da mesma forma. Elas podem ficar estressadas por não poderem sair de casa, de gastar suas energias correndo, brincando e pulando, por não poderem ir à escola e ver seus colegas para brincar e conversar com eles.

Por conseguinte, eles merecem uma atenção especial, os brinquedos industrializados podem chegar um momento de serem cansativos para elas. Já foi mencionado no início que o ato de brincar faz a criança imaginar e se desenvolver. As crianças gostam de inventar e fazer novas maneiras de brincadeiras, por isso é natural da criança desmontar brinquedos, é natural ela usar os pertences em casa e usar como brinquedos. Na situação de crise pandêmica é interessante criar atividades para brincarem: Com elementos que podem se tornar brincantes tais como: folhas das árvores, pedaços de tronco, flores, pedras, água, o seu próprio corpo, o corpo da mãe ou do pai. Com bolas, sacos, utensílios de cozinha, vassouras, panos, papéis, cartões, as roupas, sapatos, acessórios dos pais, embalagens de alimentos não perecíveis, no sentido de estimular a imaginação e a criatividade da criança. Ou seja, para a criança o brinquedo é ação. (ANTUNE, 2020, s.p.).

⁴ Ver: PANDEMIA aumenta casos de depressão e ansiedade no Brasil! 02/ 03/2021. Disponível em: <https://www.nossasaude.com.br/dicas-de-saude/pandemia-aumenta-casos-de-depressao-e-ansiedade-no-brasil/>. Acesso em: 13/06/2021.

O questionário produzido eram perguntas voltadas para os pais em relação sua infância sobre quais os brinquedos que eles mais utilizavam e quais os mais presentes nas vivências dos seus filhos agora no contexto de pandemia do Covid-2019. Seguindo este caminho foi perguntado aos pais: I) neste contexto de pandemia para amenizar o impacto do isolamento social você brincou com seu filho (a)? II) Ensinou ou ajudou confeccionar algum brinquedo?

III) Se a resposta for sim, qual? Como demonstra algumas respostas:

Mediante as respostas do questionário é certo dizer que 80% dos pais brincaram com seus filhos e 20% não brincaram. E quanto a ajudarem a confeccionar algum brinquedo, 40% das pessoas responderam que sim, e 30 % disseram que não brincaram.

No que diz respeito à resposta de quais brinquedos os pais brincaram com seus filhos, apenas 30% responderam. Entre eles estão classificados os brinquedos industrializados e os confeccionados como bonecas de pano, boneca de milho, carrinhos, confecção de jogo da velha e atividades escolares que trazem benefícios pedagógicos.

Isso significa dizer que uma grande parcela dos pais moradores de Caxias-MA está tendo esse contato próximo com seus filhos, estão abrindo espaços para a imaginação e criatividade, principalmente quando são confeccionados. Atitudes como estas fazem com que se estabeleça convívio com os pais de lazer e

ludicidade. Tudo isso favorece uma interação entre os laços familiares e quando isso acontece é “possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (BNCC, 2018, p. 39).

O brinquedo não é um objeto qualquer ele tem um poder significativo, por tal entendimento busquei elaborar uma pergunta que pudesse alcançar o que além das teorias científicas os pais poderia dá uma devolutiva a respeito disso segundo o seu entendimento. A pergunta lançada foi: Em que os brinquedos têm ajudado na sua vida e na vida da sua família?

Gráfico 2: Análise da resposta sobre qual a finalidade dos brinquedos para as famílias na cidade de Caxias- MA.



Fonte: produzido pela pesquisadora a partir do site docs.google.com.

O que se pode observar no percentual das respostas é que os pais compreendem a importância do brincar na sua vida e de seus filhos. Cada um apontou as qualidades que eles podem proporcionar, pensando principalmente neste contexto de pandemia.

Podemos concluir até o presente momento da pesquisa que os brinquedos têm um papel fundamental para o desenvolvimento de uma criança. Uma professora pedagoga de 42 anos que também é mãe e que pude entrevistar respondeu, como demonstra no quadro II, que os brinquedos têm atuado em vários aspectos no crescimento de sua filha de cinco anos. Ela ressaltou que os brinquedos têm ajudado em processos da linguagem, na sua socialização, na sua intelectualidade e emoções.

E na opinião de alguns adultos compreendem que mediante este tempo difícil, esses objetos servem para que seus filhos fiquem em casa para não terem tanto anseios de brincar com o coleguinha e correr riscos. Logo, eles auxiliam como um instrumento de distração, para outros ajuda aproximar as famílias, e neste momento difícil de isolamento social se tornou um forte aliado.

Portanto, entende-se que os brinquedos ajudam em infinitas possibilidades. Uma vez que, “desperta seu interesse, sua curiosidade, possibilita momentos de prazer, realização e felicidade, bem como permite a vivência de sentimentos de angústia, desprazer, frustração, medo, tristeza que poderão ser simbolizados e elaborados” (GRASSI, 2008, p. 45). Por razão disto, podemos dizer

sem sombra de dúvidas que o contato com os brinquedos proporcionam ao saber das coisas mais simples do dia a dia e são essências como elementos constitutivos da nossa mente e corpo.

A importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança: Demonstração dos brinquedos

Os brinquedos utilizados pelos pais na infância como carrinhos e bonecas ainda são utilizados pelos seus filhos na atualidade, porém, com mais tecnologia. Os brinquedos são o universo para as crianças. Elas podem recriar o que quiserem com suas imaginações e com eles aprender diversas coisas.

Segundo o psicólogo francês e coordenador do Sistema de Classificação de Brinquedos, André Michelet (1992), são numerosos os tipos de brinquedos e jogos no mundo. Existe um universo de categorias de brinquedos que se torna até mesmo uma tarefa difícil de ser catalogada. E sem contar que ao longo do tempo as formas e concepções de brincar foram sendo modificadas. Muitas foram se superpondo e substituindo de uma forma mais modernizada. Os brinquedos podem ser classificados em duas perspectivas suplementar, que é o caso da classificação por famílias de brinquedos e a classificação psicológica.

A classificação dos brinquedos tem como objetivo agrupá-los por especificidades diferentes. Todos os brinquedos, com suas formas variadas, terão uma finalidade diferente para o

desenvolvimento da criança. Desde a dimensão psicológica, intelectual, afetivo, criativo e social. Existe um leque de classificações e qualidades dos brinquedos. E, claro, poucos sabem o verdadeiro significado.

Além disso, os brinquedos são muitos utilizados como elemento pedagógico e educativo. Suas definições são bem específicas, mas todos tem a mesma finalidade que é desenvolver habilidades no crescimento da criança. Cada um pode ser definido em:

1. Brinquedo pedagógico conta com o auxílio de um adulto para realizar suas atividades. Exemplos desta classificação é o jogo de memória, quebra-cabeça, brinquedos pedagógicos de madeira etc. Segundo a autora Campos:

É um processo complexo e significativo na construção do universo infantil, pois é por meio destas atividades que a criança recria e inventa novas realidades, construindo e reconstruindo-se em uma incansável estruturação e reestruturação da sua dimensão cognitiva. (2009, p. 20-21).

2. Já os brinquedos educativos atuam de uma forma livre sem a necessidade de regras. Eles desempenham o desenvolvimento da coordenação motora, raciocínio e percepção de formatos sons e cores. Desta forma, “o brinquedo educativo se auto-define como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas às crianças

pelos brinquedos” (OLIVEIRA, 1984, p. 44). Cada formato de brinquedo fornece características específicas para a construção do conhecimento infantil. Eles possuem as mesmas finalidades que é transmitir conhecimento.

Atesta a autora Bueno:

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo. (2010, p. 25).

Podemos concluir, então, que não existe brinquedo certo ou o melhor. Isto vai depender do gosto de cada criança e do jeito de aprender. Contudo, todos têm um estilo de agir, sentir, refletir e aprender que vai atribuir sentidos psicológicos e familiares.

Para Maria Ângela Barbato “o que ficou conceituado no mercado como educativo é o brinquedo com objetivo de desenvolver algumas habilidades ou conhecimentos específicos, o que não quer dizer que outros brinquedos não façam a mesma coisa”⁵. Isto é, por mais simples que o brinquedo possa ser, o mesmo desenvolve capacidades importantes. Por exemplo, o ato de pular corda, vestir a roupinha da boneca, combinação de cores, usar sapatos, arrumar o

⁵ HORTA, Maurício. *Todo brinquedo pode ser educativo*, 2012. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2012/09/12/todo-brinquedo-pode-ser-educativo-veja-os-mais-adequados-para-criancas-de-ate-noveanos.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>. Acesso em: 19/08/2021.

cabelo é uma demonstração de que através dos brinquedos eles ajudam no progresso da criança.

No contexto de pandemia, segundo análises do questionário, constata que foram utilizados tanto brinquedos educativos quanto pedagógico. O brinquedo estimula a imaginação da criança, como já foi mencionado acima, e deixa a brincadeira às vezes muito mais interessante. Infelizmente alguns sujeitos não levam isto em consideração e acabam esquecendo que em sua fase de crescimento também já foram crianças e que gostavam muito dos objetos que remetiam a concepção de um brinquedo.

Todavia nem sempre o desprezo dos brinquedos é uma regra geral na opinião de determinadas pessoas. Para muitos, o brinquedo é algo essencial na vida de uma criança. Reconhecem que tais objetos além de deixarem seus filhos felizes e satisfeitos, sabem da importância para o desenvolvimento cognitivo na fase infantil. A presença dos pais no momento da brincadeira ou até mesmo de outro adulto é importante porque vai motivar a criança aprender e deixa-a mais criativa.

A participação do adulto nas brincadeiras com a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, podendo também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras. A criança sente-se, ao mesmo tempo prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto, este, por sua vez, pode levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado. (MALUF, 2004, p. 30).

Por isto, é responsabilidade dos progenitores permitir o tempo de brincar. Devem acompanhar e proporcionar o lazer a elas. Cabe os responsáveis criarem possibilidades de distrações no dia a dia. No mundo das crianças, o momento mais prazeroso e feliz é poder brincar. É preciso, contudo, determinar o tempo de brincar, caso contrário elas se esquecerão das atividades escolares, inclusive até de se alimentarem. Quando estão concentradas na emoção da brincadeira não querem fazer outra coisa senão estarem naquele momento de lazer prazeroso. E quando isto ocorre com outra criança é ainda mais divertido.

Vale ressaltar que os brinquedos são fortes aliados para controlar as ansiedades e evitá-las no futuro. Na pandemia, segundo alguns dados estatísticos, a demanda pela compra de brinquedos aumentou chegando a registrar “aumento de 434,70%” (Mercado e Consumo, 2020). A explicação se justifica porque a pandemia trouxe mudanças nos hábitos e rotina das pessoas.

Por causa da crise sanitária todos são obrigados a respeitar os protocolos de isolamento social. É nesta ocasião que os brinquedos trouxeram interação e diversão dentro dos lares. Para os pais eles foram um forte aliado de lazer. Com as crianças fora da escola e mais tempo em casa, os responsáveis pela família passaram a investir em brinquedos educativos nos quais se apresentaram como uma solução viável para educar os filhos sem tirar a diversão, e, sobretudo, poderem estar mais presente.

Afinal, o brincar nos ensina aprender é os brinquedos contribuem para este processo, motor e social do ser humano. Na situação de isolamento social, os pais tiveram que reinventar a rotina das crianças e proporcionar momento de lazer sem excluir a educação. Uma grande ajuda foi utilizar os brinquedos que de alguma forma ajudassem no desenvolvimento cognitivo-social dos pequeninos.

Todo brinquedo é educativo. Todos são capazes de possibilitar um leque de habilidades nas crianças. Dentro do ambiente escolar existe uma seleção de brinquedos considerados educativos. Sem exceção, os brinquedos estimulam várias capacidades intelectuais e constituição física.

Podemos classificar os mais utilizados no contexto de pandemia do Covid-19 segundo o questionário na cidade de Caxias-MA. Entre eles estão: elástico, caça-palavras, jogos de memória, brinquedos pedagógicos de madeira com desenhos para a identificação de coisas, ou com as letras do alfabeto. Não deixando de mencionar aqui as bonecas e carrinhos. Explicando com outras palavras, usar estes elementos pode, sem sombras de dúvidas, ajudar para explicar forma e coisas ao seu redor proporcionando novas experiências.

Desta maneira, podem ser usadas diversas estratégias para adquirir conhecimento para que a criança desenvolva seu conhecimento e entenda o mundo ao seu redor (ou se socialize

melhor). Além disso, também podemos destacar os brinquedos confeccionados que não ficam para trás em termos de importância. Estes proporcionam atividades recreativas, assim como os brinquedos de jogos que são usados como brinquedo ou elemento da brincadeira.

Afinal, “a brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento” (BARROS 2002, p.34). Nesta categoria de brinquedos, geralmente são feitos com ajuda de um adulto com matérias recicláveis sendo umas das partes mais interessantes, pois estimula a criatividade das crianças. Para a sua confecção, por exemplo, é utilizado papéis, matérias de plásticos.

Seguindo este viés, a seguir será mostrada uma listagem de brinquedos que mais foram utilizados pelas crianças, e descrevendo seus benefícios que ajudam no processo de desenvolvimento infantil e que contribuem para o passatempo das crianças no tempo de isolamento social.

O quebra-cabeça é uma brincadeira estimuladora para brincar com os filhos. É um brinquedo que chama atenção por ter que encaixar peça por peça até formar o desenho como é na realidade. Sem contar os inúmeros benefícios: exige das crianças uma lógica que vai possibilitar terem mais facilidade com cálculos, por exemplo, desenvolver paciência, noção de espaço e atenção.

Eles também podem ser usados como jogos de agilidade e rapidez, ver quem mais rápido consegue fazer a montagem. Suas vantagens diante desta brincadeira, então, são em termos de disputa e auxílio na memória visual. A criança passa a desenvolver suas próprias estratégias, visto que elas começam a racionar como irão montar a figura seja pela cor, pela peça ou iniciam como achar melhor.

Isto lhes favorecem autonomia por serem desafiadas a resolverem à manipulação das peças. O quebra-cabeça pode ser tanto industrializada como confeccionada artesanalmente. Para sua confecção pode ser usado figurinhas recontadas de maneiras diferentes para fazer a montagem.

Ele se destacava como recurso pedagógico. Para esta brincadeira é necessário ter olho bem atentos. Na pandemia é utilizada como passatempo e traz benefícios de concentração e percepção. Eles têm um intuito de auxiliar no processo de alfabetização. A regra da brincadeira é simples: procurar as palavras-chaves no meio de tantas letras e circulá-la as que forem encontrando.

Tal brincadeira se utiliza pelo auxílio de um objeto com o material de corda ou elástico grosso não muito flexível. É, na verdade, um brinquedo antigo que perpassa gerações. A

brincadeira pode ser realizada de duas formas: uma que é individual e outra coletiva. Pular corda é um exercício de resistência.

Seus benefícios ajudam no aperfeiçoamento da coordenação motora, forma física e diversão.

Este brinquedo também pode ser confeccionado para usá-lo coletivamente. Pode ser inclusive, utilizado com uma câmara de ar de bicicleta, cortando em tiras finas e emendando suas partes uma na outra até formar um círculo. Ou mesmo para brincar individualmente podem ser usadas cordas que seguram as redes de dormir.

Fica evidente seu benefício: o jogo da memória ajuda na atenção e concentração. A regra do jogo é memorizar rapidamente as imagens para depois apontá-las quais são os seus pares iguais.

Este brinquedo requer olhos bem atentos e memorização, acaba se tornando uma brincadeira bastante desafiadora e que estimula a socialização da criança. Para sua confecção pode ser usada papelão ou apenas figuras recortas com pares iguais. Tudo vai depender da criatividade dos pais e dos seus filhos.

As bonecas é um brinquedo antigo e nunca perdeu o seu valor. Este brinquedo traz uma representação própria da criança ela “conduz uma forma imaginaria de antecipar suas atuações em futuros papéis sociais como adultos” (ALMEIDA e HEBERLE, 2006, p. 03). Os bricos fortalece a afetividade, socialização, ajuda a criança criar responsabilidade com seus pertences pessoais. Eles também proporcionam assimilação da vida cotidiana. Sem contar que as bonecas quando são brincadas com os pais ou até mesmo

confeccionadas, possibilita interação e percepção. É possível verificar também ações de seus filhos se há algo de errado, observando as atitudes daquela criança. E quando confeccionada, a criança estimula sua criatividade, comunicações e decisões.

No questionário realizado nesta pesquisa, as bonecas eram usadas pelos seus filhos tanto nas formas industrializadas quanto confeccionadas. As bonecas produzidas eram tanto de pano como boneca de milho. Da mesma maneira como acontecem com as bonecas, os carrinhos é um brinquedo muito presente na vida da criança. Na pandemia do COVID-19 não deixou de serem fortes aliados. Sem que muitos pais saibam, o carrinho traz muitos benefícios para o desenvolvimento da criança como: “inteligência lógico-matemático, inteligência verbal, inteligência cinésio-corporal, Inteligência interpessoal e intrapessoal” (Modo Brincar, 2021). Estes carrinhos também eram confeccionados usados materiais de lata de sardinha e tampinhas de garrafa pet.

CONCLUSÃO

De maneira geral, o intuito desta pesquisa foi compreender o papel e a importância dos brinquedos para os moradores dos bairros de Caxias-MA no contexto de Covid-19. Visando entender a dinâmica dos familiares com seus filhos em relação aos brinquedos, é plausível verificar respostas muitos positivos quanto aos pais de reconhecer os

benefícios que os brinquedos podem trazer, dando credibilidade quando o seu uso.

Foi destacada a descrição de como eles tem ajudado no convívio familiar. Por conseguinte analisar os brinquedos relatados pelos pais quanto sua utilização na infância, mostrando a transição de brinquedos tradicionais para os industrializados e os mais utilizados hoje pelos seus filhos.

Falar de brinquedos nos faz lembrar de infância e brincadeiras, são elementos essenciais na vida de uma criança. É direito delas de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), gozar de um momento de lazer, é um dos mais importantes no seu desenvolvimento tanto na escola e fora dela, privar este privilégio é um crime. O Referente Curricular Nacional da Educação Infantil também coloca pontos de como devem ser trabalhados diversas atividades para seu progresso.

No desenvolvimento do trabalho foram apresentados os brinquedos que mais se fizeram presentes nas circunstâncias da pandemia. A pesquisa se atentou a relação das crianças com os brinquedos. E pode-se constatar que eles ajudam a desprender de momentos de ansiedade e estresse nestes momentos difíceis. Embora o isolamento social fosse obrigatório os brinquedos contribuíram significante em aspectos emocionais e físicos. Com eles as crianças desenvolvem várias funções do corpo e mente.

Por si só os brinquedos já apresentam múltiplos benefícios. Eles só trazem pontos positivos, são muitos mais que objetos, são elementos da brincadeira e ajudam em vários aspectos de nossas vidas. Através desse momento lúdico a criança assimila as vivências de sua realidade a sua personalidade, estimula o ensino-aprendizagem, a criatividade, o emocional da criança e o seu desenvolvimento social.

Na pesquisa é notável ressaltar que alguns pais compreendem a sua funcionalidade no dia a dia. Para alguns eles são fundamentais para estimular a aprendizagem de seus filhos e de sua importância por possibilitar lazer. Foi uma chave importante para a distração das crianças uma combinação de aprender com o lúdico. No trabalho verificar-se também que eles ajudaram aproximar as famílias utilizando brinquedos que podem ser comprados ou produzidos em casa.

Em síntese, é possível concluir que os brinquedos ocupam uma fase de nossa vida extremamente importante. É que seu uso contribui um bem-estar social da criança. Entendendo-se assim, que eles assumem um papel na sociedade, por serem objetos operativos que atuam nos grupos familiares, na vida das crianças e no mundo em contextos diferentes.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas

ALMEIDA, Daniele B. L.; HEBERLE, Viviane M. As bonecas da Contemporaneidade: Representações Midiáticas da Identidade Feminina. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 7. 2006, Florianópolis, SC. ANAIS. Florianópolis: UFSC, 2006.

BARROS, João Luiz da Costa. **A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias**. 2002.

BENJAMIN. Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. – São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: CortBez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

CAMPOS, Nara Fernanda De Campos. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Capivari – SP, 2009.

DIEHL, Astor António; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas / Astor AntónioDiehl e Denise Carvalho Tatim**. – São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GRASSI, Tania Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. 2º ed. – Curitiba: Ibplex, 2008. OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Murchida. **O Jogo e a educação infantil**. 1 ed. – São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

MICHELET, André. Classificação de Jogos e Brinquedos: a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: A brinquedoteca**. – E. Scritta: São Paulo, 1992.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **BRINCAR, Prazer e Aprendizado**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. – São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

Fontes eletrônicas

ANTUNE, Gabriel. **Opinião: Brincar e brincadeira em tempos de quarentena**. Univali, 2020. Disponível em: <https://www.univali.br/noticias/Paginas/opiniao-brincar-e-brincadeira-em-tempos-de-quarentena.aspx>. Acesso em: 21/02/2021.

Brinquedos e jogos registram alta no ecommerce durante a pandemia. **Mercado e consumo**, 2020. Disponível:

<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 01.08.2021

BUENO, Elizângela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. 43 f. Universidade Estadual de Londrina. Monografia (Curso de Pedagogia). Londrina – PR.

NOAL, Débora da Silva; DAMÁSIO, Fabiana (organizadores). **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: crianças na pandemia Covid-19**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; FioCruz, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pande_mia.pdf. Acesso em: 13/06/2021.

PANDEMIA **aumenta casos de depressão e ansiedade no Brasil!** 02/ 03/2021: Disponível em: <https://www.nossasaude.com.br/dicas-de-saude/pandemia-aumenta-casos-de-depressao-e-ansiedade-no-brasil/>. Acesso em: 13/06/2021.

PLENARINHO. **Conheça a origem e curiosidades de alguns brinquedos**, 2014. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/02/conheca-a-origem-e-curiosidades-de-algun>. Acesso em: 20/02/2021.

HAPPY, Ri. Brincar de carrinho: como pode estimular o desenvolvimento cognitivo dos pequenos?. **Modano Brincar**, 2021. Disponível <https://modobrincar.rihappy.com.br/brincar-de-carrinho/>. Acesso em: 01.08.2021

HORTA, Maurício. **Todo brinquedo pode ser educativo**, 2012. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2012/09/12/todo-brinquedo-pode-ser-educativo-veja-os-mais-adequados-para-criancas-de-ate-nove-anos.htm>: Acesso em: 19.08.2021.

MICHELET, André. Classificação de Jogos e Brinquedos: a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: A brinquedoteca**. – E. Scritta: São Paulo, 1992.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias - MA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Francisca Elyde Da Silva Alves Ribeiro²

Idvânia Lima Silva³

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa intitulada “Pedagogia Hospitalar: perspectivas e desafios do desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana” analisamos o desempenho do pedagogo no ambiente hospitalar. Partimos do seguinte problema de pesquisa: qual a percepção do desenvolvimento profissional do pedagogo no contexto não-escolar, em vista das intervenções pedagógicas significativas e lúdicas no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA?

A Pedagogia como campo de conhecimento e ou ciência da educação se constitui de uma área ampla, assim como a educação, e não deve ser resumida a uma única área ou só ao contexto escolar, pois envolve o fenômeno educativo que abrange espaços variados da sociedade, os diferentes saberes e as práticas educativas realizadas em cada ambiente. Para tanto, seguimos o objetivo geral: analisar o

¹ Professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC – Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplina: Educação, Saúde e Sociedade

² Aluna do Curso de Pedagogia e Bolsista PIBIC/UEMA/CNPq – Componente Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplina: Educação, Saúde e Sociedade

³ Aluna do Curso de Pedagogia e Bolsista PIBIC/UEMA/CNPq – Componente Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplina: Educação, Saúde e Sociedade

desenvolvimento profissional do pedagogo no envolvimento da Pedagogia Hospitalar no acompanhamento/recuperação de crianças enfermas no contexto não-escolar do Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA.

Por se tratar de um espaço não-escolar, a Pedagogia Hospitalar possui outras normas e prioridades voltadas para a recuperação dos pacientes, sendo assim, a criança hospitalizada precisa de uma atenção específica de acordo com as necessidades relacionadas à sua condição de saúde e seu processo de desenvolvimento. Os pacientes precisam de um acompanhamento adequado com as recomendações médicas indicadas para cada criança internada no hospital.

Portanto, é extremamente necessário um profissional para lidar com as necessidades do paciente, no intuito de promover melhorias e resultados satisfatórios voltados para a aprendizagem e a saúde da criança hospitalizada, que também precisa garantir o seu direito a educação, mesmo estando em um leito de hospital. O pedagogo é o profissional habilitado para lidar com essas problemáticas, pois, diante do contexto hospitalar é muito importante que haja uma proposta pedagógica que proporcione essa contribuição no estado de saúde da criança.

O planejamento de uma proposta pedagógica para trabalhar no hospital deve considerar diversas questões. Conforme Belancieri *et al.* (2018), é fundamental que haja uma relação de troca entre os

professores da instituição escolar que o aluno frequenta, e o pedagogo responsável pelo projeto pedagógico do hospital, pois isso auxilia a obtenção dos dados escolares da criança para a realização de atividades que contribuam com a aprendizagem do estudante e o auxiliem durante todo o processo de internação, até mesmo após a recuperação de sua saúde ao voltar a ter contato com a sala de aula.

O pedagogo que trabalha na área hospitalar precisa investir na formação continuada para superar os desafios encontrados em sua trajetória profissional. O trabalho do pedagogo está relacionado à formação humana, assim, o contato com o paciente é inevitável, porém, é exigido um nível de profissionalismo, comprometimento e responsabilidade do pedagogo para com as crianças hospitalizadas, os acompanhantes, o hospital e sua própria prática pedagógica.

Nesse sentido, a atuação do pedagogo na classe hospitalar trata-se de uma relação extremamente delicada, pois considera todas as partes, seja a equipe médica até mesmo os acompanhantes, que estão envolvidas no processo de recuperação do paciente. Por isso que essa interação deve acontecer com os devidos cuidados para estimular esse contato que o pedagogo deve promover, pois, a relação de troca entre o pedagogo, enfermeiros, pais e pacientes, contribui muito com a recuperação da criança.

O cotidiano hospitalar acaba afetando as emoções das crianças, principalmente devido a sua condição de paciente que precisa ser medicado de acordo com sua enfermidade. O pedagogo

deve manter o olhar sempre atento e compreender que os pacientes passam por uma experiência dolorosa de privação de saúde e liberdade, vivida pela dor física e pelo desequilíbrio emocional, ocasionando à sensação de abandono no ambiente hospitalar. É necessário suavizar esse cenário mais tenso e doloroso, para que a criança consiga se sentir acolhida e com um equilíbrio emocional para lidar com todo o tratamento.

A investigação foi fundamentada por um referencial teórico baseado nos autores: Bergamo (2008); Belancieri (2018); Brasil (1995); Fontes (2020); Gil (2008); Libâneo (2001); Marconi; Lakatos (2002); Nascimento (2018); Santos (2012); Souza (2018); Souza; Rolim (2019); Zimmermann (2017). Sendo assim, este artigo apresenta o resultado da pesquisa que fez uma análise do desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA, onde os sujeitos foram uma técnica de enfermagem, três enfermeiras, uma acompanhante que estava com o sobrinho internado e nove mães de crianças hospitalizadas, que responderam um questionário contendo perguntas relacionadas ao desenvolvimento e a contribuição do pedagogo na área hospitalar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos que toda criança e adolescente tem o direito ao acesso à saúde e à uma educação de qualidade, sendo que através de pesquisas como esta, se propõe ao leitor uma análise sobre a

Pedagogia Hospitalar para a criança debilitada física, emocional ou cognitiva. Nesta perspectiva, o campo de atuação do pedagogo tem se ampliado para outros espaços que não apenas no ambiente escolar, sobretudo, a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006). O que inclui os contextos formativos como: empresas, igrejas, instituições, hospitais, dentre outros. Assim podem contar com as ações educativas do profissional pedagogo, visando à escolarização e a formação humana. A atuação em hospitais, área denominada Pedagogia Hospitalar, é um exemplo desta função do pedagogo.

Quando se fala em Pedagogia, muitas pessoas relacionam o profissional à sala de aula, especificamente à Educação Infantil. O pedagogo pode atuar em várias áreas incluindo os espaços não-escolares. De acordo com as considerações de Libâneo (2001, p. 6) acerca da Pedagogia: “[...] diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas.”

É sabido que um contexto hospitalar mais humanizado e mais divertido, alegrando os momentos pelo qual estão passando as crianças, através das mudanças de horários e locais de sua vivência diária. A pedagogia encontrada em hospitais, torna-se uma

necessidade para amenizar esse período difícil, com a finalidade de obter uma melhora significativa na qualidade de vida das crianças.

Desta forma, as leituras e brincadeira no contexto hospitalar é então uma metodologia de intervenção utilizado como forma da criança construir estratégias de enfrentamento em relação à doença, hospitalização, comunicação e resolução de conflitos. Pois, no brincar a criança pode se expressar melhor, assim como demonstrar os seus sentimentos e resgatar a si mesma (FORTUNA, 2007). Percebemos que a criança consegue através do lúdico extravasar tudo que se passa no seu interior.

A Pedagogia Hospitalar também visa garantir a escolarização a estudantes em idade escolar, envolvidos por situações que os afastem da escola, como enfermidades temporárias ou permanentes e hospitalização, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem sistematizado e humanizado. Este acompanhamento pedagógico à criança enferma ou hospitalizada é previsto no Art. 13 da Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e nas orientações para classe hospitalar e atendimento domiciliar do Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2002).

Desta forma, o desenvolvimento profissional do Pedagogo em um hospital é muito importante, pois pode atender ajudar nas necessidades psicológicas, sociais e pedagógicas das crianças e jovens enfermas. No entanto, é necessário que esse profissional tenha sensibilidade, compreensão, paciência e criatividade, a fim de

conseguir atingir seus objetivos educacionais definidos. O Pedagogo atuará como tutor da durante o período de internação que pode durar meses ou anos. Assim deve acompanhar, conversar, ensinar as atividades escolares e brincar, para que a criança possa ser tratada de seu problema de saúde sem se esquecer das suas necessidades pessoais/escolares.

Entendemos que a Pedagogia Hospitalar tem contribuído na recuperação de crianças enfermas. Segundo Matos (2009) há considerável melhora na evolução clínica de pacientes/crianças envolvidos em atividades pedagógicas lúdicas e leituras de histórias infantis e ou infanto-juvenil, visto que estas podem reaproximar o aluno/paciente do convívio com atividades de sua rotina, ou seja, das atividades escolares. Pois, as relações e ações pedagógicas durante a hospitalização da criança são importantes, visto que contribui para o enfrentamento da doença e favorece o desenvolvimento social, cognitivo e físico.

Quando a criança é hospitalizada, vive situações complexas, diferenciadas e convivem com o medo, dor e tristeza. Realidade e sentimentos que são interiorizadas, podendo entrar num estado de letargia, entrega e desinteresse. No entanto, um acolhimento mais humanizado, sendo recebidas com cuidado e atenção por alguém formado na área, como o pedagogo, as crianças podem construir novas perspectivas mais positivas sobre o contexto hospitalar.

A educação é um direito de todos e deve ser garantido as crianças hospitalizadas. A Resolução nº 41 (BRASIL, 1995) e o documento do Ministério da Educação - MEC intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar” para que os hospitalizados deem continuidade a sua escolarização, por isso a importância da atuação do pedagogo, através de atividades lúdicas e conhecimentos necessários à criança e adolescente. Este artigo visa contribuir com a discussão da atuação do pedagogo, possibilitando a criança e adolescente uma reflexão sobre a vida, doença e sentimentos. Através da educação podemos fortalecer a autoestima das crianças para o enfrentamento da hospitalização e sua recuperação.

A Pedagogia Hospitalar surge da necessidade da manutenção da escolarização de crianças adoecidas, e contribuição na recuperação da saúde, através do trabalho interdisciplinar no hospital, mas que pode ser transformado em um lugar agradável.

METODOLOGIA

A produção deste artigo teve por base a realização de uma pesquisa de campo do tipo descritiva, que se baseou em uma abordagem qualitativa, para analisar o desenvolvimento profissional do Pedagogo junto a Pedagogia Hospitalar no acompanhamento e recuperação de crianças enfermas no contexto não-escolar do Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA, onde seguimos os princípios dos métodos dedutivo-indutivo.

Para a realização da pesquisa, foi realizado um levantamento da quantidade e condições de acompanhamento pedagógico do Pedagogo junto ao Hospital que foi o campo de pesquisa. Apesar da pandemia da Covid-19, buscamos identificar os profissionais que estavam atuando no hospital e aplicamos os questionários ao público participante da investigação.

Utilizamos a pesquisa descritiva que se baseou em uma abordagem qualitativa, porque “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28). Por meio da descrição realizada de acordo com a realidade vivenciada, coletamos dados importantes para a investigação acerca do desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA.

De acordo com Marconi; Lakatos (2002), a pesquisa descritiva é caracterizada por registrar, analisar e interpretar os objetos estudados, com o intuito de compreender a investigação e auxiliar a obtenção dos resultados sobre uma realidade ou fenômeno que foi investigado. Neste sentido, a pesquisa descritiva realizada no hospital de Caxias sobre a função e o desenvolvimento profissional do pedagogo, foi importante para entendermos que as famílias e a comunidade devem reivindicar do setor público este profissional no contexto hospitalar.

Os sujeitos da pesquisa foram 14 mulheres, sendo, uma que atua como técnica de enfermagem, uma acompanhante que estava com o sobrinho hospitalizado, três enfermeiras e nove mães de crianças que se encontravam internadas no hospital. Este público contribuiu para compreendermos a percepção das participantes acerca do desenvolvimento profissional e a ação das políticas públicas relacionadas ao acompanhamento pedagógico do aluno hospitalizado.

A observação participante que deveria ser realizada na brinquedoteca do Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana, ocorreu nos quartos/leitos das crianças enfermas, por consequência da pandemia da Covid-19 e as medidas preventivas adotadas em prol da segurança de todos. Para a realização da coleta dos dados foi realizada a aplicação dos questionários respondidos por 14 participantes. De acordo com Marconi; Lakatos (2002), o questionário é um instrumento que possui perguntas que contribuem para que os resultados da pesquisa sejam objetivos e obtidos em um determinado período.

Por conta da Covid-19 a brinquedoteca estava interdita. O hospital tomou a iniciativa de estimular os pacientes com o auxílio de uma funcionária que estava atuando como auxiliar-bibliotecária, ela era a responsável por levar atividades de pintura em cada enfermaria, respeitando as medidas de proteção. A observação

realizada para a produção deste artigo foi feita com visitas nas enfermarias, na sala de classificação, sala de medicações e pediatria.

Neste trabalho analisamos os dados coletados por meio dos questionários que continham dezesseis questões e da observação participante, seguindo as contribuições de Bardin (2011 *apud* Santos 2012) acerca da análise de conteúdo, que contém ferramentas usadas com o auxílio de um sistema de métodos pertinentes, como o detalhamento dos dados coletados durante a investigação, para assim, obter o aprofundamento do conhecimento acerca do objeto estudado.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. A pesquisadora se comprometeu com as normas do Conselho Nacional de Saúde – CNS n.510 (BRASIL, 2016) e resolução do CNS n. 466 (BRASIL, 2012).

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA NO HOSPITAL INFANTIL

Desta forma 14 questionários foram respondidos pelo público participante da pesquisa, composto por uma técnica de enfermagem, uma acompanhante, três enfermeiras e nove mães de crianças hospitalizadas. As colaboradoras participantes da investigação foram identificadas pelas siglas representadas pelas letras que significa: **E₁**, **E₂**, **E₃** – enfermeiras; **TE** – técnica de enfermagem; **A** –

acompanhante; M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M7, M8, M9 – mães de crianças que se encontravam hospitalizadas.

Os dados sociodemográficos foram coletados em vista dos 14 participantes da pesquisa. A idade varia de 22 a mais de 40 anos, entre elas, 11 participantes possuem filhos com idade entre 1 a 21 anos, enquanto 3 participantes não possuem filhos.

A profissão das participantes da pesquisa são: uma enfermeira com mestrado em Saúde Coletiva; uma das participantes possui Pós-Graduação completa em Saúde da Família e Saúde Moderna Infantil; uma técnica de enfermagem que possui a formação em Curso Técnico em Enfermagem; uma enfermeira que possui Pós-Graduação Completa no Curso técnico em USF e regulação em saúde. Entre as mães havia uma que relatou ser atendente e Técnica em Enfermagem; uma lavradora; uma autônoma; uma doméstica; uma que se encontra desempregada, mesmo sendo formada no Curso Técnico em Enfermagem; três mães com Ensino Fundamental; uma com Ensino Médio; outra com formação inicial em Pedagogia.

Na primeira etapa da pesquisa enfrentamos uma grande dificuldade durante a investigação para encontrar os funcionários, pois alguns não quiseram participar por falta de tempo, devido às condições de saúde das crianças que chegavam ao hospital e precisavam de atendimento de emergência, outros não demonstraram interesse na pesquisa.

Por se tratar de uma área diferente do ambiente escolar, muitos olhares foram direcionados às pesquisadoras, pois o pedagogo está, “fora da sua área de conforto”. No entanto, a Pedagogia possui uma amplitude que habilita o profissional a atuar em contextos escolares e não-escolares. Segundo Nascimento; Filha; Sousa (2018), a generalização do curso de Licenciatura em Pedagogia é um grande desafio para a compreensão da área de atuação do pedagogo, é um obstáculo para a construção de uma identidade profissional. Por ser uma formação que abrange várias áreas, muitos estudos já foram realizados no intuito de superar a concepção simplória que desvaloriza o profissional pedagogo.

O impacto da pandemia modificou os velhos hábitos da sociedade por inteiro, as escolas precisaram adotar um novo sistema de ensino e o distanciamento se fez necessário. Foram adotadas medidas para prevenir o contágio da Covid-19, por causa disso, a brinquedoteca do hospital foi interditada e isso impediu a atuação do pedagogo nesse local. No entanto, foi utilizada uma estratégia na tentativa de suprir esses obstáculos, a coordenação do hospital disponibilizou uma professora para atuar como auxiliar-bibliotecária, a mesma fazia um contato individual com os pais, entrega atividades e pinturas para cada criança da enfermaria.

Além disso, algumas mães que participaram da pesquisa reclamaram da enfermaria e disseram que o ambiente é triste porque não possui nada colorido, apenas as paredes brancas. A decoração

colorida que perceberam foi apenas na recepção do hospital e na brinquedoteca, pois havia imagens coloridas. No entanto, a enfermaria foi considerada um ambiente triste para ser o lugar onde a criança, que se encontra debilitada, passa mais tempo.

Categoria 1 - Prática Educativa através da Pedagogia Hospitalar

Perguntamos para as participantes se as práticas educativas realizadas na brinquedoteca através da Pedagogia Hospitalar são importantes para a recuperação da saúde da criança. As Mães participantes da pesquisa responderam que são fundamentais para o desenvolvimento educacional da criança hospitalizada.

As participantes **E1, E2, M1, M2, M3, M4 e M5** sendo duas enfermeiras e **5 mães**, consideraram as práticas educativas realizadas na brinquedoteca através da Pedagogia Hospitalar, importantes para a recuperação da saúde das crianças hospitalizadas. Apesar do momento de fechamento temporário da brinquedoteca, as participantes concordaram com a importância das atividades realizadas nesta área do hospital. Segundo Souza; Rolim (2019), a criança enferma leva para o hospital características socioculturais que foram criadas por meio do contato com o ambiente em que vivem e suas vivências. Isso significa que o pedagogo precisa estar atento às necessidades da criança que teve sua rotina alterada.

Tais características socioculturais, ou seja, a cultura e o meio social em que o sujeito está inserido, são particularidades de cada criança, além disso, a interação relacionada ao meio em que o paciente vive molda sua personalidade. O pedagogo precisa conhecer a história/cultura do sujeito e buscar maneiras de interagir, considerando a diversidade que existe. Para Souza; Rolim (2019), o pedagogo é visto como protagonista desse processo, pois, a Pedagogia Hospitalar é destacada como uma estratégia essencial para lidar com as dificuldades e ajudar a criança hospitalizada a se desenvolver melhor no seu tratamento.

O profissional pedagogo que atua no contexto hospitalar deve ter a responsabilidade de promover estratégias e atividades voltadas para as crianças que se encontram fora de sua rotina e em um contexto específico, o hospital. Esses pacientes que estão distantes da escola precisam ter suas necessidades educacionais garantidas, dessa forma, o pedagogo precisa entender a situação da criança hospitalizada e trabalhar, dinamicamente, acerca de sua prática no hospital.

A educação é muito importante para todos, incluindo as crianças internadas, porque se trata de “[...] um movimento de emancipação, através do qual os sujeitos são integrados na sociedade. Assim, a formação deve ser um processo permanente que favorece o desenvolvimento do estudante [...]”. (NASCIMENTO, FILHA, SOUSA 2018, p. 69). No contexto hospitalar o pedagogo mantém a

continuidade desse movimento para garantir a autonomia do paciente, pois sua formação deve continuar durante a sua recuperação.

O pedagogo que atua no hospital trabalha em uma área que lida com enfermidades, pois além da complexidade do processo de desenvolvimento da criança, é necessário compreender a doença que está presente em sua vida naquele momento e buscar a realização de atividades educativas que auxiliem o processo de recuperação que é extremamente delicado, pois envolve a saúde de um paciente que já se encontra debilitado.

De acordo com a pesquisa realizada as práticas educativas realizadas pelo pedagogo no hospital possuem uma grande relevância e fazem muita diferença no tratamento das crianças, pois trabalha com os aspectos sociais, educacionais e hospitalares. As atividades educativas no hospital contribuem porque são capazes de estimular a motivação do paciente para melhorar o seu estado de saúde. Assim, podemos mencionar que:

A contribuição das atividades pedagógicas para o bem-estar da criança enferma passa por duas vertentes de análise. A primeira aciona o lúdico como canal de comunicação com a criança hospitalizada, procurando fazê-la esquecer, durante alguns instantes, o ambiente agressivo no qual se encontra [...]. A segunda trabalha, ainda que de forma lúdica, a hospitalização como um campo de conhecimento a ser explorado. (FONTES, 2005, p. 122).

A autora supracitada destacou essas duas vertentes importantes para a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, no

intuito de promover contribuições no processo de recuperação da criança, proporcionando bem-estar e auxiliando seu desenvolvimento social e educacional, que não deve ficar comprometido pela ausência da criança na escola.

As brincadeiras no contexto escolar ganham um destaque porque são importantes, pois estimulam o sentimento de infância e são capazes de motivar o paciente para melhorar o seu estado de saúde. A segunda vertente destacada pela autora ressaltou a relevância do processo de hospitalização e a necessidade de explorar esse espaço conforme a sua realidade e seus conhecimentos, para conhecer suas particularidades. Sendo assim, de acordo com a pesquisa, as atividades educativas, pedagógicas e lúdicas auxiliam a melhora no estado de saúde da criança que permanecem internadas em um leito de hospital.

A ênfase no lúdico mostrou a necessidade de diminuir a pressão e desgaste da criança, com o intuito de provocar um esquecimento temporário das condições hospitalares, pois muitas crianças ficam assustadas durante o tratamento, que geralmente provoca muito incômodo. Segundo Souza (2018), o pedagogo é responsável por mediar o conhecimento escolar para que a aprendizagem da criança não seja comprometida durante os dias em que ela passa internada. Dessa forma, o conteúdo chega ao aluno sem ele estar na escola, de uma maneira mais lúdica devido à sua

condição, para garantir sua aprendizagem mesmo na enfermaria de um hospital.

A educação é um direito que a criança possui e independentemente do local em que ela se encontra, é fundamental garantir esse direito. No hospital não difere, apesar de a criança estar acometida por alguma doença, a presença do pedagogo vai possibilitar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, a Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, destaca o direito a atividades educativas, recreativas e a continuidade do currículo escolar no período de internação. (BRASIL, 1995)

Categoria 2 - Dificuldades das Práticas Educativas no Hospital

Perguntamos para as participantes sobre os principais desafios na realização de uma boa prática educativa para crianças e adolescentes no Hospital. Os mesmos responderam: **E1**: Falta de Pedagogos para desenvolver as atividades educativas. Acompanhamento dos pais/mães na prática educativa; **E2, E3, TE, M2, M8, M9**: Falta de Pedagogos para desenvolver as atividades educativas; **M1**: Acompanhamento dos pais na prática educativa e **A, M3, M4, M5, M6, M7**: Relação entre pedagogo, hospital e família.

As participantes destacaram que os principais desafios para a realização de uma boa prática educativa é a falta de Pedagogos por conta da pandemia na brinquedoteca, para desenvolver as atividades educativas. A participante **E1** também destacou, assim como a participante **M1**, a opção que tem como desafio o acompanhamento dos pais na prática educativa, essa ação deve acontecer pelo bem da própria criança.

As participantes **A**, **M3**, **M4**, **M5**, **M6** e **M7** consideraram que as dificuldades se encontram na relação entre pedagogo, hospital e família, por não haver um pedagogo atuando no ambiente hospitalar, a ausência deste profissional desconsidera esta relação.

Desta forma, o profissional que estava interagindo com as crianças durante a realização da pesquisa era uma auxiliar-bibliotecária, que realizava algumas atividades educativas voltadas para os pacientes nos seus próprios leitos, o trabalho foi realizado nas enfermarias, com entregas de atividades para os pais realizarem com os filhos. Souza (2018), afirma que o campo da saúde e da educação muitas vezes é visto como contextos que divergem entre si, porém, mesmo com suas diferenças profissionais, os dois contextos lidam com o ato de cuidar da criança, esse fato estabelece uma relação entre ambas as áreas que precisam uma da outra. Podemos aliar a área da saúde e educação pelo bem da recuperação da criança e pela sua aprendizagem, pois mesmo fragilizada e apesar de suas limitações, a

criança pode participar de atividades que podem auxiliar seu conhecimento mesmo estando em um leito hospitalar.

Assim, podemos destacar que a “[...] intervenção do pedagogo hospitalar proporciona à criança um sentimento de continuar fazendo parte do grupo escolar da mesma, garantindo o reconhecimento de sua identidade como pessoa [...]”. ZIMMERMANN *et al.*, 2017, p. 65). Portanto, a presença do pedagogo se faz necessária no hospital, pois a continuidade dos estudos faz com que a familiarização com a escola continue e o regresso à instituição não seja tão complicado, já que as experiências proporcionadas pelo pedagogo no hospital estimulam a aprendizagem da criança.

De acordo com Bergamo (2008), a atuação do pedagogo no hospital pode garantir a devida aprendizagem e desenvolvimento da criança que se encontra em uma situação de vulnerabilidade, insegurança e autoestima abalada. No entanto, o autor ressaltou a responsabilidade do pedagogo, que deve agir como um mediador capaz de promover a interação com a escola e com o paciente, para que a criança possa prosseguir com os estudos.

Categoria 3 - Presença do Pedagogo na brinquedoteca/leito do Hospital

Indagamos se a presença do Pedagogo na brinquedoteca e no hospital colabora no tratamento e recuperação das crianças hospitalizadas. Responderam que: **E1, E2, M1, M4, M9**: Ajuda no

processo de socialização e entretenimento da criança doente; **M2**, **TE**, **M5**, **A**: Ajuda na recuperação da doença da criança; **M3**, **M6**: A criança passa a contar com a presença de outras pessoas durante as brincadeiras; **E3**, **M7**, **M8**: Colabora na autoestima das crianças hospitalizadas.

De acordo com os dados coletados constatamos que as participantes **E1**, **E2**, **M1**, **M4** e **M9** concordaram que a presença do pedagogo na brinquedoteca e no hospital pode colaborar com o tratamento e recuperação das crianças, porque ajuda no processo de socialização e entretenimento da criança doente.

Já as participantes **M2**, **TE**, **M5** e **A** consideraram que ajuda na recuperação da doença da criança, enquanto as participantes **M3** e **M6** destacaram que a criança passa a contar com a presença de outras pessoas durante as brincadeiras. As participantes **E3**, **M7** e **M8** ressaltaram que colabora na autoestima das crianças hospitalizadas. De acordo com Fontes (2005), a presença do pedagogo no hospital pode propiciar a socialização dos conteúdos escolares com as crianças que passam um período na enfermaria, que pode ser curto ou longo dependendo da enfermidade. Esses conteúdos devem ser trabalhados de acordo com as particularidades de cada paciente, pois a quantidade de crianças internadas é menor do que a rotina da sala de aula.

O pedagogo é responsável pelo processo de socialização e entretenimento da criança doente. Essa interação precisa equilibrar

os aspectos emocionais, sociais e educacionais relacionados à vida da criança, que passa por um tratamento para conseguir se recuperar com mais rapidez para poder voltar a viver em seu lar e em seu convívio diário, voltando a rotina de ser ativa e autônoma, já que no hospital ela passou a maior parte do tempo em repouso.

O contato do pedagogo com a criança proporciona uma grande melhora no estado de saúde da criança e acaba auxiliando seu desenvolvimento, pois, apesar do paciente não está vivenciando uma rotina com a família e a escola, ele possui um acompanhamento com um profissional que busca suprir as necessidades da situação em que se encontra.

De acordo com Souza (2018), é necessário entender que as crianças que precisam ser internadas no hospital são capazes de prosseguir sua vida de estudante e os conteúdos correspondentes à sua série, pois, é muito importante manter a continuidade dos estudos. Essa é uma maneira de garantir o direito da criança à educação.

Para que esse direito seja garantido, a presença do pedagogo é imprescindível, assim como a compreensão dos acompanhantes, no sentido de perceber que eles também são essenciais para que tudo ocorra como o esperado e que a criança consiga desfrutar do seu direito em um estado de recuperação que envolve a autoestima, a paciência, o medo e a dor.

Conforme os dados apresentados acima, todas as participantes concordaram que o pedagogo poderia desenvolver algum trabalho para com os acompanhantes das crianças doentes. Isso ressaltou a importância do trabalho do pedagogo, pois ele deve refletir, planejar e colocar em prática estratégias voltadas para as crianças hospitalizadas, mas também para os acompanhantes, pois eles precisam de um acompanhamento que sirva como um incentivo durante os dias de internação da criança.

No entanto, a participante **E1** respondeu que a intervenção pedagógica hospitalar é muito importante porque contribui para o processo de recuperação da criança enferma. As participantes **E2, M1, M2, M3, M4 e M5** não perceberam a intervenção pedagógica no âmbito hospitalar. No entanto, as participantes **M6, M7, M8, M9, A, TE e E3** não responderam.

A intervenção pedagógica precisa ser realizada no ambiente hospitalar, mas ela também precisa ser notada e compreendida pelos pais e enfermeiros, pois deve haver uma relação de troca entre o pedagogo, paciente, acompanhante e a equipe de enfermeiros, em prol da recuperação da saúde da criança. Compreendemos que essa troca pode auxiliar e melhorar até mesmo o trabalho no hospital, aliando o tratamento às ações pedagógicas e lúdicas.

Além disso, a intervenção pedagógica no contexto hospitalar, "[...] não possui uma única forma de acontecer. O professor tem de se reconhecer como pesquisador do seu fazer, buscando novas

respostas para eternas novas perguntas". (FONTES, 2005, p. 134). A condição de pesquisador é essencial para que o pedagogo possa atuar no hospital, pois, ele deve sempre buscar se familiarizar com um espaço novo, cheio de descobertas e com pessoas diferentes e que se encontram em uma situação delicada onde as crianças estão enfermas e os pais aflitos com o estado de saúde do filho.

Sendo assim, a intervenção pedagógica no ambiente hospitalar é essencial para o desenvolvimento de atividades que propiciem benefícios educativos para a criança sob a orientação e auxílio dos pais, que devem interagir com o pedagogo o melhor possível para acompanhar este processo.

Categoria 4 – Atividades Educativas Preferidas das Crianças Hospitalizadas

As atividades educativas realizadas no hospital fazem um grande diferencial para a saúde da criança, pois proporcionam inúmeros benefícios que contribuem não apenas em seu tratamento, mas também nas dimensões psicológicas e emocionais, que provavelmente se encontram abaladas devido ao contexto hospitalar e aos malefícios provocados pela enfermidade que atingiu a criança. Para o **E1, E2, M1, M4, M5, A**: Artes e pinturas; **M2, M3**: Brincadeiras; **TE, M6**: Brinquedos e brincadeiras lúdicas; **M8**: Leituras/ contação de histórias; **M7**: Jogos e dinâmicas de grupo e **M9, E3**: Brincadeiras lúdicas, jogos, pinturas, contação de histórias.

De acordo com os dados coletados, as enfermeiras destacadas como **E1 e E2**, assim como as mães e a acompanhante destacadas como **M1, M4, M5 e A** consideraram as artes e pinturas como atividades educativas preferidas das crianças hospitalizadas. No entanto, as participantes **M2 e M3** destacaram as brincadeiras como a atividade preferida dos pacientes.

Já as participantes **TE e M6** ressaltaram os brinquedos e brincadeiras lúdicas; a **M8** destacou as leituras/ contação de histórias; a participante **M7** destacou os jogos e dinâmicas de grupo. Enquanto outras duas participantes, **M9 e E3**, consideraram as brincadeiras lúdicas, jogos, pinturas e contação de histórias.

O pedagogo que atua em um hospital continua mantendo sua autonomia docente, e isso requer o conhecimento acerca de sua identidade profissional, desde o início de sua trajetória. É necessário saber quem é este profissional e o que ele precisa fazer para continuar atuando.

O professor deve ser um profissional bem formado para simbolizar, representar, analisar e socializar significados das situações com as quais interage, pois o profissional define-se a partir de como se reconhece no desenvolvimento de funções sociais e de como é reconhecido pelos outros socialmente. (NASCIMENTO; FILHA; SOUSA; 2018, p. 47)

É imprescindível que o profissional que atua na área da pedagogia hospitalar tenha uma boa formação para conciliar os desafios no ensino, com as adversidades encontradas em uma área fora de seu habitual campo de experiência. A interação do docente

com alunos, pais e demais profissionais que o cercam, é essencial para o reconhecimento de sua identidade profissional. Sendo assim, a intencionalidade representada nas atividades educativas desenvolvidas pelo pedagogo favorece a recuperação da criança, pois as artes e pinturas são capazes de estimular a criatividade da criança e proporcionar o lazer em meio ao seu tratamento.

As atividades de arte, pintura, contação de histórias, leitura, brinquedos e brincadeiras lúdicas, jogos e dinâmica de grupo devem ser realizadas porque, de acordo com Souza; Rolim (2019), a pedagogia hospitalar muitas vezes está voltada para as crianças que ainda estão na etapa da Educação Infantil e podendo incluir os estudantes que frequentam os anos iniciais do Ensino fundamental. Significa serem desenvolvidas atividades mais lúdicas que possuem um propósito de ajudar a criança que se encontra internada.

A Pedagogia Hospitalar propõe iniciativas que envolvem a ludicidade, principalmente para auxiliar os sentimentos das crianças acerca do ambiente hospitalar e seu estado de saúde. No entanto, em algumas ocasiões essa proposta não possui o comprometimento com a continuação das atividades escolares, pois estão voltadas para o bem-estar e o estímulo do lazer, para que o hospital não seja interpretado como um lugar agressivo e cheio de traumas, mas sim como um espaço para a cura das enfermidades.

Trabalhar as artes e as pinturas é um incentivo a imaginação da criança e a expressão dos seus sentimentos, isso é importante

porque de certa forma é uma maneira do paciente se desligar dos processos médicos e focar em uma atividade simples, porém, prazerosa para a criança, pois, provavelmente é algo que ela possui familiaridade. Ou seja, além de distrair um pouco a atenção do paciente, essas atividades ainda acionam sua memória quando representam algo que já é vivenciado pela criança, como se encontrasse uma coisa em comum em meio a um lugar repleto de procedimentos complexos.

O pedagogo pode promover uma substituição das atividades realizadas antes da criança adoecer e colocar em prática as brincadeiras que o paciente consegue participar e que são voltadas para o seu processo de recuperação, ou seja, é necessário perceber as limitações do paciente sem focar apenas nesta condição incentivando sempre o melhor desempenho da paciente. Considerando as especificidades de cada paciente, pois possuem limitações diferentes que variam de acordo com a doença que as deixam debilitadas. Com isso, o ato de brincar é muito importante e proporciona contribuições para o tratamento, além disso, essa ação é uma grande aliada para a recuperação da criança enferma. Brincar e realizar atividades educativas com o propósito de melhorar o estado de saúde requer a atenção e mediação do pedagogo.

O outro fator importante é o brinquedo, que “[...] surge na vida da criança justamente com sua capacidade de imaginar, de transcender o real e construir um mundo simbolicamente possível.”

(FONTES, 2005, p. 126). Além do brinquedo, a autora destacou a importância da imaginação utilizada pela criança para fazer de conta que está realizando ações de adultos, de acordo com o seu papel social, como, por exemplo, a ação de imaginar e representar o papel da mãe, da professora, do médico, do piloto de avião, entre outros papéis que podem ser realizados em um mundo onde tudo é possível, ou seja, o mundo da criança.

O brinquedo e o brincar é um aliado do processo de recuperação da criança hospitalizada, tanto os brinquedos da brinquedoteca, quanto os que são trazidos de casa. Ao ter contato com o brinquedo, a criança sente o prazer de brincar, isso estimula sua imaginação e quebra um pouco a tensão do ambiente hospitalar.

Categoria 5 - Mudanças ocorridas depois das brincadeiras e estudos no Hospital

Perguntamos se as participantes da pesquisa perceberam alguma mudança no estado emocional e afetivo da criança durante a realização das atividades lúdicas desenvolvidas no hospital. Os colaboradores da pesquisa responderam que: **E1, E2, M1, M3, M5, M7, M8**: Sim, elas ficam mais alegres e motivadas durante o processo de recuperação; **M2, TE**: as crianças gostam de frequentar a brinquedoteca e ajuda em sua recuperação; **M4, M6, A**: as brincadeiras, arte e pinturas ajudam no desenvolvimento da saúde

das crianças; e **E3, M9**: elas ficam mais alegres e motivadas frequentando a brinquedoteca.

Devido aos procedimentos e medicação durante o tratamento que a criança passa no hospital, seu estado emocional é abalado, e isso acaba gerando uma falta de ânimo, devido ao mal-estar provocado pela enfermidade, ou pelo contexto hospitalar. Essa situação é extremamente delicada, pois o estado emocional também influencia na recuperação, se ele não estiver bem pode ser que acabe deixando a criança muito vulnerável.

De acordo com os dados coletados, as participantes **E1, E2, M1, M3, M5, M7 e M8** perceberam as mudanças no estado emocional e afetivo da criança, que passa a ficar mais alegre e motivada durante o processo de recuperação, durante a realização das atividades lúdicas desenvolvidas no hospital. Já as participantes **M2 e TE** destacaram que as crianças gostam de frequentar a brinquedoteca e isso ajuda no processo de recuperação.

No entanto, as participantes **M4, M6 e A** ressaltaram que as brincadeiras, arte e pinturas ajudam no desenvolvimento da saúde da criança. Já as participantes **E3 e M9** afirmaram que as crianças ficam mais alegres e motivadas frequentando a brinquedoteca, o que faz os pais ficarem satisfeitos com a ajuda que as brincadeiras proporcionam ao estado de saúde dos seus filhos.

Segundo Bergamo (2008), o pedagogo precisa promover estratégias que possam garantir uma maior qualidade no bem-estar

da criança e auxiliar a ampliação da sua cognição. Isso auxilia tanto as crianças que, de acordo com as participantes **E1, E2, M1, M3, M5, M7 e M8**, elas ficam mais alegres e motivadas durante o processo de recuperação. Esse processo pode até acontecer de uma forma um pouco mais rápida e menos dolorida.

Sendo assim, a contribuição do pedagogo que trabalha na área da pedagogia hospitalar faz uma grande diferença na recuperação da enfermidade da criança que se encontra internada, pois as ações educativas funcionam como uma forma de manter a continuidade da aprendizagem criança por meio da interação e envolvimento com o pedagogo e com as atividades. De acordo com a pesquisa, as participantes destacaram uma mudança no estado emocional e afetivo da criança no momento em que são realizadas as atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa maior realizada acerca da análise do desenvolvimento profissional do pedagogo no Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA, para a compreensão da contribuição da Pedagogia Hospitalar no tratamento das crianças hospitalizadas. Para tanto, partimos do problema de pesquisa: qual a percepção do desenvolvimento profissional do pedagogo no contexto não-escolar, em vista das intervenções pedagógicas significativas e lúdicas no Hospital Infantil

Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA? As 14 participantes consideraram que as práticas educativas realizadas na brinquedoteca através da Pedagogia Hospitalar são importantes para a recuperação da saúde da criança.

Destacamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar o desenvolvimento profissional do pedagogo no acompanhamento e recuperação de crianças enfermas no contexto não-escolar do Hospital Infantil Municipal Dr. João Viana em Caxias-MA. Desta forma, foi possível identificar as dimensões de atuação do pedagogo e reconhecer a vivência escolar que alunos/pacientes adquirem ao estudar, interagir ou brincar em um âmbito hospitalar.

Reconhecemos a vivência escolar que os alunos/pacientes adquirem ao estudar, interagir ou brincar em um âmbito hospitalar adaptado pedagogicamente, como um estímulo para a motivação dos enfermos na melhora do seu estado de saúde. As influências das atividades educativas, pedagógicas e lúdicas nas condições de vida das crianças hospitalizadas favorecem a recuperação, contribuem com a aprendizagem e diminuem a mesmice de uma rotina voltada para tratamentos, medicações e termos complexos para a criança.

O pedagogo que atua no ambiente hospitalar deve estar preparado para enfrentar e superar os desafios relacionados à vida dos pacientes, pois ele pode contribuir com o desenvolvimento social e educacional da criança enferma, pois estimula a motivação do paciente para melhorar o seu estado de saúde.

O hospital precisa de um pedagogo que possua uma boa formação, reconheça sua identidade profissional e contribua estabelecendo uma relação entre sua prática educativa e os procedimentos desenvolvidos no ambiente hospitalar. O pedagogo deve investir em sua formação continuada e manter o caráter de pesquisador, buscando sempre descobrir o novo e lidar com os desafios encontrados em sua área profissional. Os desafios devem ser investigados e superados, com o intuito de se estabelecer interações que incluam pacientes e acompanhantes, pois os responsáveis pelas crianças também precisam de uma assistência pedagógica.

Entendemos que a presença do pedagogo é fundamental para desenvolver as atividades e dialogar com os acompanhantes e profissionais de saúde com o intuito de estabelecer o conhecimento acerca de sua função em um ambiente diferente da sala de aula. A pedagogia hospitalar precisa ser compreendida para ganhar cada vez mais espaço no campo de trabalho, pois a maioria dos pedagogos formados atua no ambiente escolar, no entanto, é necessário estimular os variados campos de atuação do pedagogo.

Os resultados da pesquisa apontaram que por conta da Pandemia o pedagogo não estava trabalhando na brinquedoteca, a mesma estava desativada. Além disso, todas as participantes ressaltaram a importância do pedagogo na área hospitalar e a função do profissional foi compreendida, mas não foi percebida diretamente.

Apesar das dificuldades enfrentadas nessa etapa final da pesquisa, devido aos impactos da pandemia da Covid-19 que gerou um caos sanitário no mundo todo, percebemos a importância do desenvolvimento profissional do Pedagogo no hospital. Essa realidade é apenas um fato temporário, mas isso implica um dos muitos desafios encontrados pelo profissional pedagogo em ambientes não-escolares, lugares onde sua função é essencial para o paciente e as demais pessoas envolvidas no processo de recuperação.

Diante disso, a coordenação do hospital reconhece a importância do acompanhamento pedagógico que as crianças precisavam durante sua hospitalização e tomou a iniciativa de estimular os pacientes com o trabalho de uma auxiliar-bibliotecária levando atividades escritas para as crianças em seus leitos, respeitando todas as medidas de segurança. Conseguimos compreender a importância do pedagogo, dos programas educacionais no ambiente hospitalar e os desafios que surgiram como consequência da pandemia.

Finalizamos esta pesquisa abrindo um leque de conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas no hospital, pois este estudo possibilitou a percepção acerca da amplitude do objeto de estudo voltado para a importância do reconhecimento e construção da identidade profissional do Pedagogo. Ainda há muito para compreendermos acerca da importância do desenvolvimento e atuação do pedagogo no envolvimento da Pedagogia Hospitalar no

acompanhamento e recuperação de crianças enfermas no contexto não-escolar.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, M.G. *et al.* **Pedagogia hospitalar**: perspectivas para o trabalho do professor. Congresso Brasileiro de educação especial, 3, 2008, São Carlos. Anais, 2008. Disponível em: <[Http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/130/bergamoster.pdf](http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/130/bergamoster.pdf)>. Acesso: 24 de novembro de 2020.

BELANCIERI, M. F. *et al.* **Pedagogia hospitalar**: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 39, n.1, p. 53-64, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167654432018000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 24 de novembro de 2020.

BRASIL. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução n.º 41, de 13/10/ 1995. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Revista brasileira de educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p. 403-420, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>>. Acesso: 24 de novembro de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5 1. Disponível em: <[Https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:CEZ7_LI2QEIJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&u=%23p%3DSKaiogtKNOQJ](https://scholar.google.com.br/scholar?q=related:CEZ7_LI2QEIJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&u=%23p%3DSKaiogtKNOQJ)>. Acesso: 09 de janeiro de 2021.

LIBÂNEO, José. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, Editora UFPR, 2001.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível:

<[http://www.academia.edu/download/61219682/Lakatos_e_Marconi - Tecnicas de pesquisa2019114-31612-dizisl.pdf](http://www.academia.edu/download/61219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnicas_de_pesquisa2019114-31612-dizisl.pdf)>.

Acesso: 05/01/2022

NASCIMENTO, C. S. Franc-lane. **Os saberes da formação inicial dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA**. São Luís: EDUEMA, 2018. ISBN: 978-85-8227-170-4

_____; CABRAL, O. Carmen Lúcia; MACEDO, D. P. Ana Celia; MARTINS, S. Francimeire. *Do Curso de Pedagogia ao futuro desenvolvimento profissional: o ensinar-aprender para a profissionalização do professor*. _____. BRANDT, G. Andressa; MAGALHAS, S. Nadja Regina; MORAIS, S. Joelson (org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Imprece, 2019. ISBN: 978-85-8126-204-8

_____; FILHA, C. S. S. Francidalma; SOUSA, R. Luana. *Formação, pesquisa profissionalização: identidade profissional do egresso do Curso de Pedagogia*. In: CABRAL, O. Carmen Lúcia; COSTA, L. Maria; SILVA, V. Rosimeyre (org.). **A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2018.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. *Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin*. Resenha de [BARDIN, Laurence. *Análise de*

conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/291/156>>. Acesso: 15 de dezembro de 2020.

SOUZA, S. Maria Eduarda. **Pedagogia Hospitalar**: o que dizem os periódicos de maior circulação na área da educação? (Monografia) Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

SOUZA, Z. S; ROLIM, C. L. A. As vozes das professoras da pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n3, p. 403-420, Jul.-Set. 2019. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000300403#:~:text=Esta%20pesquisa%20busca%20conhecer%20o,abordagem%20qualitativa%20de%20ocunho%20descritivo.>. Acesso: 24/01/2022.

ZIMMERMANN, Anita et al. Pedagogia hospitalar favorecendo a continuidade escolar da criança hospitalizada. Doxa: **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 62-66, jan./jun. 2017. ISSN: 1413-2060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10820/7006>. Acesso: 19 de agosto de 2021.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) E O PERFIL CULTURAL E SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE¹

Ana Lúcia Cunha Duarte²

Kallyne Kafuri Alves³

Taline Nava Campos⁴

Bianca Brenda Cruz Martins⁵

Glacyane Martins Soares Silva ⁶

Vitória da Silva Sousa⁷

INTRODUÇÃO

O artigo problematiza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tomando como referência os indicadores de qualidade instituídos na regulação da educação superior. No nosso estudo direcionamos a pesquisa para os cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus São Luís-MA.

Na educação superior brasileira, a avaliação teve sua primeira sistematização, em 1976, com a avaliação dos cursos de Pós-

¹ Projeto desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

² Professora do Departamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. E-mail: duart_ana@hotmail.com.

³ Bolsista Fixação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista BATI/UEMA

⁵ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA

⁶ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA

⁷ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/CNPQ

Graduação realizados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A reflexão de que a avaliação poderia indicar qualidade não somente no ensino, mas em toda estrutura das instituições de educação superior (IES) Fernandes; Griboski; Meneghel (2017) demonstram a necessidade de indicadores de qualidade para guiar os tomadores de decisão quanto às correções ou mesmo suspensão de determinada política ou programa. O Sinaes, foco deste estudo, foi instituído através da Lei nº 10.861, no dia 14 de abril de 2004. É responsável pelo processo de avaliação que avalia o desempenho dos estudantes, os cursos e as instituições.

A partir dos resultados das avaliações, delineamos o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes de quatro cursos de licenciatura ofertados pela UEMA, em São Luís. Os cursos analisados são: Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras - Inglês. Diante das informações coletadas, foram reveladas algumas dúvidas em relação às políticas públicas instituídas nas IES. Essas políticas se tornaram importantes para a garantia do acesso e permanência dos estudantes no curso de licenciatura e concluírem no período de integralização do currículo do curso.

Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 195), para que os resultados das avaliações fossem usados pelos órgãos governamentais deveriam trazer a perspectiva de orientação do trabalho dessas instituições para o “conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade”. Desta forma, seria possível fazer com

que os desempenhos e os indicadores mensuráveis ultrapassassem a esfera do mero controle administrativo e burocrático do Estado, gerando reflexão permanente acerca das consequências pedagógicas das ações realizadas e do papel das instituições de educação superior na sociedade.

Quanto à análise dos resultados derivados do Enade é importante para evidenciar a percepção da organização dos cursos das IES. Como, por exemplo, como estratégia para tornar público o conhecimento de fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes e a necessidade de reformulação de políticas públicas. Nessa constatação, Ristoff (2014, p. 723) revela que “políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos desse nível educacional começaram a alterar significativamente o perfil do estudante da graduação”. Diante dos dados coletados dos relatórios dos respectivos cursos, fizemos um estudo comparativo dos resultados das edições do Enade de 2008, 2011, 2014 a 2017 a partir dos relatórios gerados pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Entre os temas frequentemente debatidos na educação superior está a necessidade de contemplar as especificidades dos sujeitos e instituições no decorrer do processo de formação, o que tem implicações para o processo avaliativo e para as práticas institucionais acadêmicas e de gestão, tendo em vista alterações que vêm ocorrendo no perfil dos estudantes. Os resultados apurados na

pesquisa, que embasam este artigo, nos permitem refletir que o Enade produz uma homogeneização dos estudantes e instituições, dado que é aplicado por meio de uma única prova e ter divulgação dos resultados que estimulam a construção de *rankings* pela mídia. Além disso, gera também relatórios sobre o perfil socioeconômico e sobre os resultados do desempenho, permitindo que cursos e IES se vejam em suas especificidades e possam se comparar aos resultados do país, da região, por estrutura administrativa e por organização acadêmica. Desse modo, cursos e IES obtêm subsídios para promover processos formativos conforme suas demandas e objetivos.

Neste sentido, a partir da problemática do Sinaes e os indicadores de qualidade instituídos na regulação da educação superior, temos como objetivo analisar os resultados dos dados dos relatórios do Exame Nacional dos Estudantes (Enade) dos concluintes e traçar o perfil dos estudantes dos quatro cursos mencionados. Para isso, organizamos o texto em três seções que seguem após esta introdução. Na primeira apresentamos a metodologia, na segunda direcionamos ao perfil de estudantes conforme dados analisados, na terceira realizamos apontamentos acerca das políticas públicas a partir dos indicadores observados e as considerações finais a partir de nossos objetivos delineados.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no processo de investigação é a condição básica para a maior eficiência dos resultados esperados. Esta é uma etapa na qual os pesquisadores definem os caminhos a serem seguidos, desde a escolha do método, a classificação do tipo de pesquisa, a escolha das técnicas, a elaboração dos instrumentos, a seleção da amostra e a análise e interpretação dos dados, para se chegar aos resultados. A coerência entre todas estas etapas com a formulação do problema e os objetivos a serem alcançados não pode desmerecer a atenção do pesquisador, em nenhum momento.

A pesquisa estrutura-se em duas fases, sendo uma de caráter exploratório e outra de caráter descritivo. Na etapa exploratória foi efetuada uma análise crítica dos instrumentos de coleta de dados apoiando-se em abordagem quantitativa e qualitativa. A partir dos ajustes feitos, a etapa descritiva envolveu a análise documental. A análise de conteúdo foi utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Essa análise, na vertente qualitativa, contribui para interpretar as informações à luz da perspectiva dialética e no contexto histórico da ação. Toda a análise de conteúdo deve ser estruturada por meio de comparações textuais (FRANCO, 2008). Nessa perspectiva, destaca-se a etapa de exploração do material, com o objetivo de analisar os documentos e relatórios à luz das categorias analítica e de conteúdo. Na pesquisa de caráter exploratório, a perspectiva de análise conjuga aspectos

quantitativos e qualitativos. De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 50), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

No desenvolvimento do estudo, procuramos captar e melhor compreender as políticas de acesso e permanência que motivaram a mudança do perfil dos estudantes entre 2008 e 2017. As questões examinadas levam em conta duas dimensões: (a) natureza teórica, a partir de revisão bibliográfica do objeto de estudo; (b) natureza empírica dos dados e informações contidas nos relatórios e documentos analisados. Essa perspectiva metodológica se baseia no pensamento de Merton (1970) segundo o qual, na análise dos dados considera-se o princípio de que pesquisa baseada puramente no empirismo carece de continuidade, enquanto a teorização afastada do embasamento empírico carece de comprovação.

É de fundamental importância conhecer, analisar e avaliar o perfil dos estudantes, suas relações com o desenvolvimento e a necessidade de inovações curriculares no percurso formativo. Nessa perspectiva, os questionários do Enade compõem-se de cinco dimensões, a saber: perfil socioeconômico dos discentes; percepção acerca da infraestrutura e serviços de apoio oferecidos; organização didático-pedagógica do curso e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. Espera-se que a análise das dimensões relativas ao perfil socioeconômico dos estudantes possa

contribuir para a introdução de inovações no campo do acompanhamento da trajetória acadêmica dos concluintes, favorecendo a análise dos projetos pedagógicos de cursos e de sua adequação aos perfis dos estudantes, aspecto este que tratamos na próxima seção.

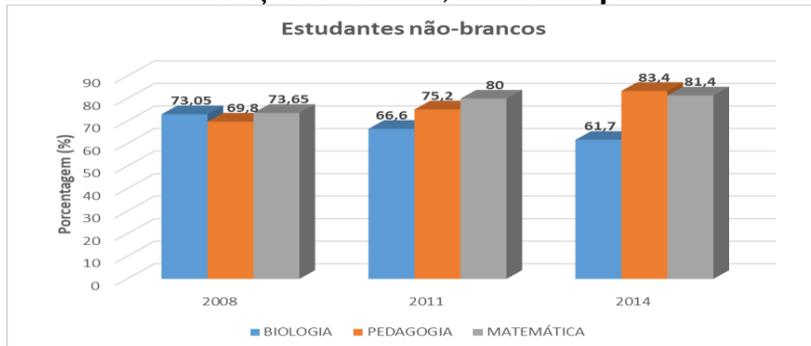
Perfil cultural e socioeconômico dos estudantes concluintes das licenciaturas nas edições do Enade

A análise dos dados sobre o perfil cultural e socioeconômico dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* São Luís, traz um recorte dos resultados do Enade. Nessa perspectiva, a análise realizada dos relatórios com os dados dos concluintes que fizeram Enade nas edições de 2008, 2011 e 2014 a 2017, e analisar se as políticas institucionais de acesso e permanência à educação superior repercutem no desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA.

No caso das Universidades Estaduais, cabe destacar que estas, são avaliadas e reguladas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Nesse contexto, nos permitimos indagar se as políticas afirmativas desenvolvidas pela UEMA, servem para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes dos cursos de licenciatura? A seguir serão analisados alguns dados dos questionários respondidos pelos estudantes quando da realização do Enade o que nos mobiliza a compor os seguintes apontamentos. Quanto ao índice de estudantes

que se declararam pretos ou pardos nas três edições do Enade, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia e Matemática da UEMA, São Luís, observamos na edição de 2008 que o curso de Matemática obteve o maior percentual 73,65% se declarados pretos ou pardos e em 2014 o referido curso alcançou 81,4%, revelando um acréscimo de estudantes pretos ou pardos neste curso. Nos gráficos a seguir são apresentados os dados dos três cursos nas três edições. O curso de Letras- Inglês aparece somente nos relatórios do Enade em 2017, já que foi instituído na UEMA somente em 2016.

Gráfico 1: Percentual de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos em três cursos de licenciatura da UEMA nas edições de 2008, 2011 e 2014.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes nas edições 2008, 2011 e 2014 do Enade.

Ao observar os gráficos é evidente o alto índice de estudantes que declaram- se como pretos ou pardos nos três diferentes cursos em três diferentes períodos. Estabelecendo uma média, os cursos

possuem mais de 50% de alunos não-brancos em 2008, já em 2014 é possível perceber que os números atingem uma faixa de 60 a 80%. Nesta observação, fica visível, que se tornou mais possível o acesso ao ensino superior dos que sofrem desigualdades culturais, porém o contexto socioeconômico destes alunos não garante sua permanência, tampouco a finalização da graduação, impulsionando as políticas da educação superior à elaboração, monitoramento e avaliação da inserção destes estudantes, com vistas à permanência e qualidade na finalização do curso, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Percentual de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos em quatro cursos de licenciatura da UEMA na edição de 2017.

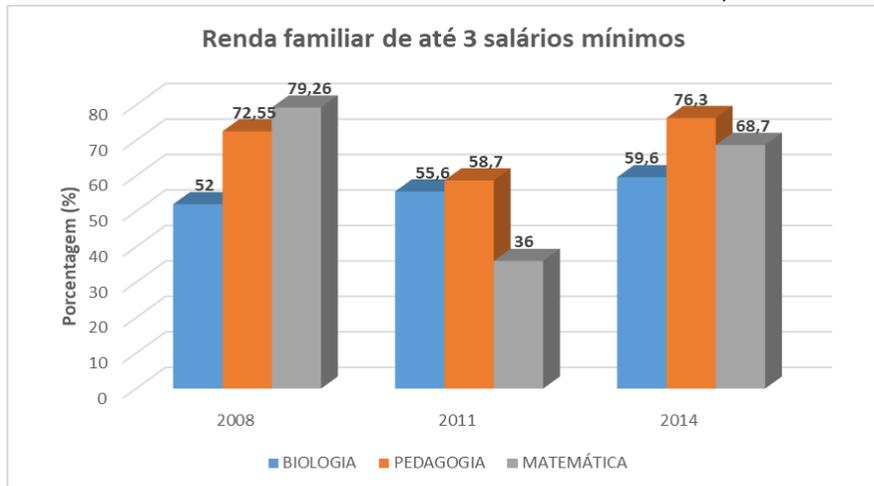


Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2017 do Enade.

É necessário destacar que em 2017, o curso de Letras- Inglês passou a fazer parte do Enade e em relação aos outros cursos já analisados teve um menor percentual de estudantes não-brancos (45,8%). Já o de Pedagogia, atinge índice de 100%. Nesse sentido, a

política de cotas é pertinente na realidade da educação superior e carece de ser ampliada.

Gráfico 3: Percentual da renda familiar dos estudantes de três cursos de licenciatura da UEMA nos anos de 2008, 2011 e 2014.

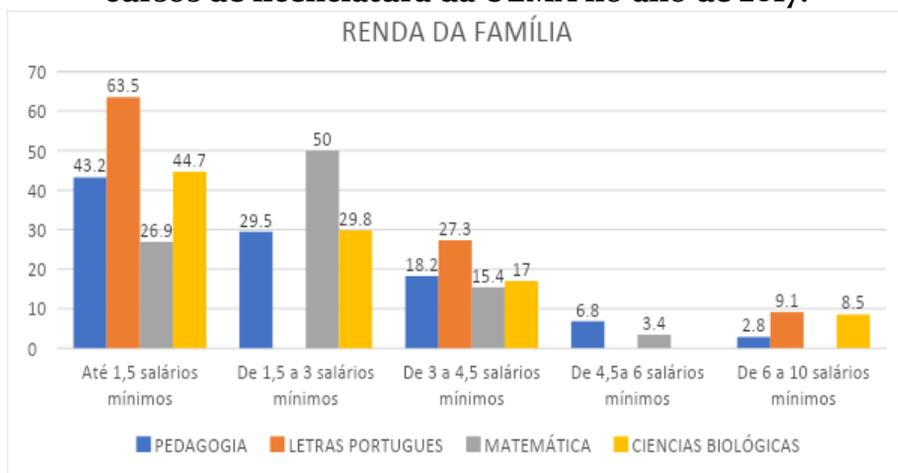


Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes nas edições 2008, 2011 e 2014 do Enade.

Na análise dos dados referentes à renda familiar dos estudantes, observamos que o fator econômico, em linhas gerais, é o que mais evidencia necessidades de políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes na educação superior pública. Os relatórios dos três cursos no Enade demonstraram que a renda familiar desses estudantes está em torno de 1,5 salário à 3 salários-mínimos, tomamos como referência o salário-mínimo de 2014, período da última edição do Enade, analisada, aqui, na pesquisa. O valor do salário-mínimo da época era 724,00 reais, correspondendo a

1,5 salário, no valor de 1.080,00 reais em 2014, já os 3 salários correspondiam a 2.172,00 reais. Esses índices quando comparados com a quantidade bolsas auxílio fornecidas dentro da UEMA, reforçam a necessidade do aumento de verbas à instituição, para assim, mais bolsas sejam fornecidas. Em 2011, foi a edição com o índice mais baixo de estudantes com renda familiar entre 1,5 a 3 salários mínimos. O curso com o menor percentual foi o curso de Matemática, conforme é possível observar com os gráficos.

Gráfico 4: Percentual da renda familiar dos estudantes de cursos de licenciatura da UEMA no ano de 2017.

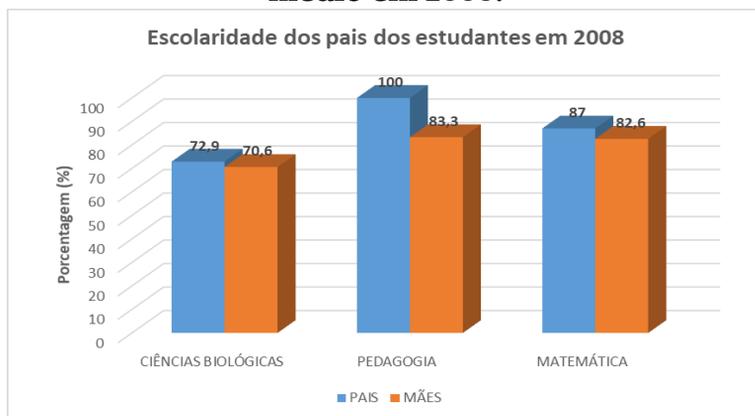


Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários do Enade de 2017.

Já em 2017, é possível observar que o curso de Letras e o curso de Pedagogia são os que possuem mais da metade de seus estudantes com renda mensal de até 1,5 salário-mínimo. O curso que possui um número mais baixo de alunos com uma renda considerada baixa,

entre as pesquisadas, é o curso de matemática. Os dados acima são justificados através da escolaridade dos pais dos estudantes, haja vista que muitos, concluíram somente até o ensino médio, conforme apontam os dados.

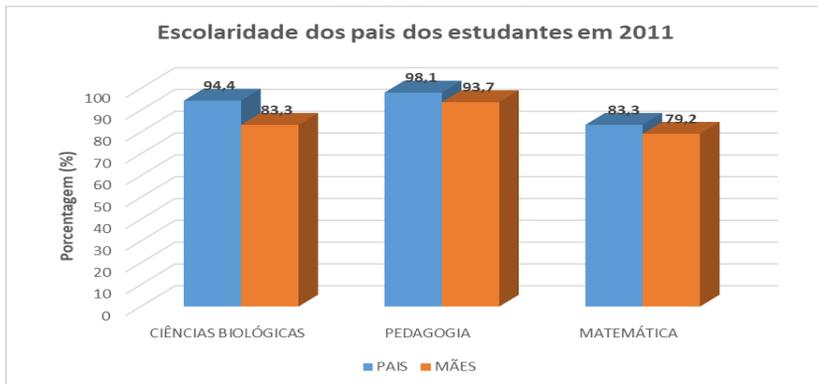
Gráfico 5: Percentual de pais e mães dos estudantes de três cursos de licenciatura da UEMA que cursaram até o ensino médio em 2008.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2008 do Enade.

No ano de 2008, o curso de Pedagogia teve o maior índice de pais e mães que cursaram até o ensino médio, comparado ao de Ciências Biológicas e Matemática. Os pais, um total de 100%, já as mães cerca de 83,3 %. Em 2011, a taxa caiu para 98,1 % (pais) e se manteve 83,3% nas mães. Em 2014, as taxas quase tornaram-se equivalentes, tiveram apenas uma pequena diferença de 4,4 % entre a escolaridade do pai e da mãe dos estudantes de Pedagogia.

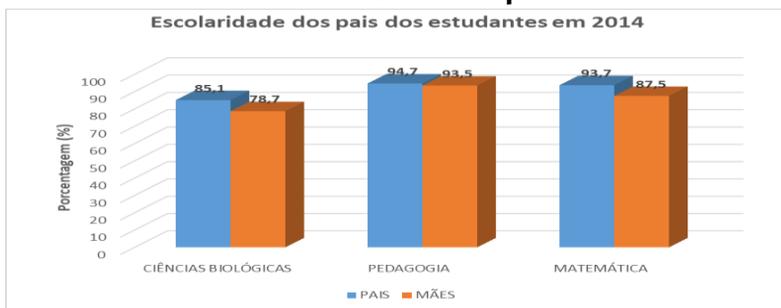
Gráfico 6- Percentual de pais e mães dos estudantes de três cursos de licenciatura da UEMA que cursaram até o ensino médio em 2011.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2011 do Enade.

Como é possível observar, o curso de Matemática registra menores índices em comparação com o curso de Ciência Biológicas e Pedagogia. Enquanto 83,3 % de pais e 79,2 % de mães tiveram sua escolaridade até o ensino médio; 16,7 pais e 20,8 mães cursaram o ensino superior e alguns, estenderam-se até a pós-graduação. Nesse aspecto, tais índices são mais escassos, principalmente, no curso de Pedagogia.

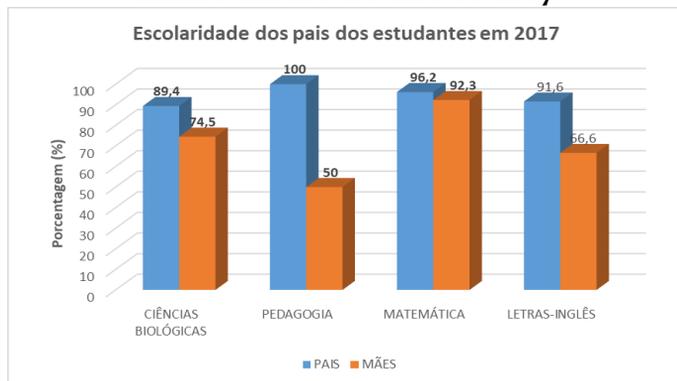
Gráfico 7: Percentual de pais e mães dos estudantes de três cursos de licenciatura da UEMA que cursaram até o ensino médio em 2014.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2014 do Enade.

Em 2014, a quantidade de pais e mães de estudantes do curso de Ciências Biológicas que cursaram graduação e pós-graduação foi bem maior, chegando em um total de 36,2%. Por isso, comparando-o com os três respectivos cursos destacados no gráfico, ele apresenta o menor quantitativo.

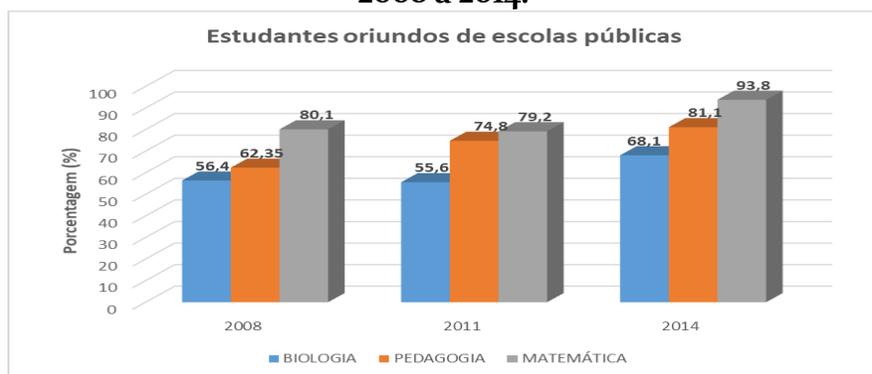
Gráfico 8: Percentual de pais e mães dos estudantes de quatro cursos de licenciatura da UEMA que cursaram até o ensino médio no ano de 2017.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2017 do Enade

Nesse período, é possível observar que o curso de Letras Inglês possui o menor índice de pais que concluíram o ensino médio. Nesse contexto, é possível analisar que muitos cursaram a graduação e pós-graduação, principalmente as mães dos estudantes, o que demonstra avanços na política de inserção à educação superior. Dado este que se coloca ainda no curso de Pedagogia, onde metade das mães têm ensino médio e 50% concluíram o ensino superior.

Gráfico 9: Percentual de estudantes oriundos do ensino público dos três cursos de licenciatura da UEMA nos anos de 2008 a 2014.



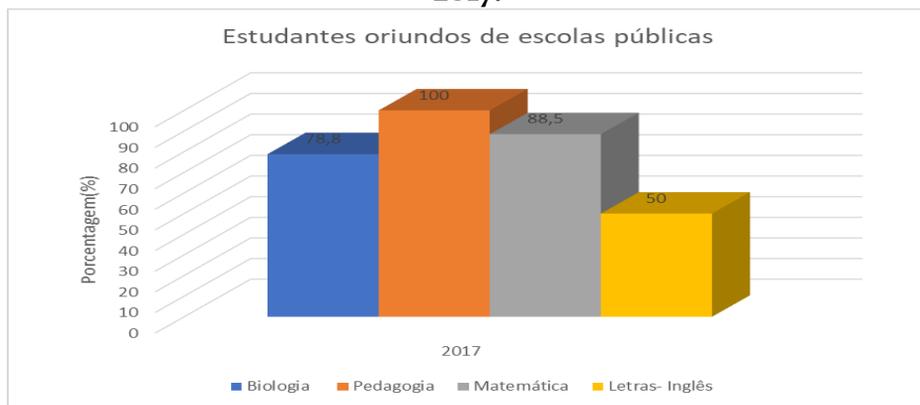
Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes nas edições 2008, 2011 e 2014 do Enade.

Quanto à escolaridade anterior dos estudantes das respectivas licenciaturas, mais da metade cursaram o ensino médio em escolas públicas. Tal fator agrupado com a baixa renda familiar implica a enorme busca por cursos de baixa demanda, como os de licenciaturas. Conseqüentemente, reforça-se o paradigma de que os

curso de alta demanda são destinados às “elites” e um ambiente de polarização é instalado dentro das universidades.

Outra observação está concentrada na ideia de que no período do Enade dos anos 2008 a 2014, constata-se que o curso de matemática foi o que mais recebeu alunos de escolas públicas. Em 2008 o total de 80,1%, 2011 de 79,2% e em 2014 o total de 93,8%; assim, pontua-se um possível indicador da dificuldade de permanência de tais estudantes no curso. Ou seja, a medida em que se é registrado um alto índice de acesso para jovens de escolas públicas, a evasão também se amplia.

Gráfico 10: Percentual de estudantes oriundos do ensino público dos quatros cursos de licenciatura da UEMA no ano de 2017.



Fonte: Construção das autoras a partir dos dados dos questionários dos estudantes concluintes na edição 2017 do Enade

Em 2017, como é possível observar no gráfico, o quantitativo de estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas

atingiu o percentual máximo (100%). Enquanto no curso de Letras- Inglês apenas 50% Nos demais cursos é possível observar índices de 70% a 80%, demonstrando a disparidade no perfil de cursistas. A propósito, conforme é possível observar no estudo sobre a Política de expansão do Ensino Superior Sguissardi (2014) (apud SILVA, 2020) é possível compreender este fato com a ideia de que “A expansão da ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação”. Diante destas descrições dos dados mapeados, observamos a demanda por erguer apontamos acerca das políticas institucionais de assistência no âmbito da educação superior, aspecto que desenvolvemos na próxima seção.

Políticas institucionais de assistência aos estudantes da Universidade Estadual do Maranhão

Conforme apresenta Silva (2020), “No caso das universidades estaduais, cabe explicar que estas, se reportam aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), não se enquadrando, portanto, nos programas das Instituições Federais”. Neste sentido, segundo Ristoff, 2014, apud Silva (2020, s/n),

Embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que as políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil dos estudantes de graduação.

Importante ressaltar que a política de ação afirmativa na UEMA iniciou na IES em 2011, no PAES de 2012 (SILVA,2020). Dessa forma, é possível inferir que as políticas servem para ampliar o acesso e a permanência dos alunos ingressantes na IES, o que permite desenhar um novo perfil para os alunos. Uma das estratégias observadas se constituem como políticas de educação superior, geralmente associadas à utilização do sistema de cota.

Segundo Silva (2020, s/n), “O sistema de cotas permite a inclusão social e democratização no processo seletivo, cumprindo as exigências da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei nº7853/1989, e da Constituição Federal de 1988”. Aquelas condizentes com a política de inclusão social, cultural e econômica” são políticas que possibilitam ampliar o universo de ingressantes nas universidades, diversificando o perfil de estudantes que estão na educação superior. De acordo com a literatura analisada é possível ainda observar que a política de cotas permite “a inserção de todos, sem discriminação de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas ou socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade de alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades” (SILVA,2020, s/n).

Ao analisar estes dados, entendemos como se tornam relevantes as ações políticas de fortalecimento da educação superior. No caso da UEMA, contexto de análise dos dados apresentados neste

artigo, compomos um panorama de análise de espelha os efeitos das políticas de Educação Inclusiva, conforme explicitado no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais.

De acordo com Silva (2020), “A existência de condições de acesso fortalece o compromisso institucional com a garantia de acessibilidade. Diante disso, foi instituída em 2014 a Comissão de Acessibilidade como segmento do Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU), vinculado à Reitoria”.

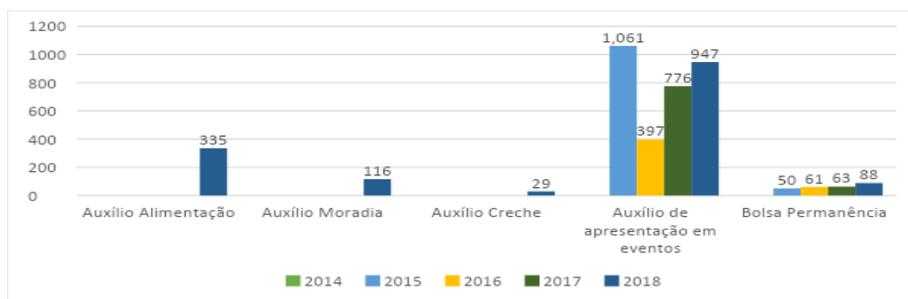
Silva (2020, s/n) explica que, “A Política de ação afirmativa com o sistema de reserva especial para estudantes negros ou índios iniciou na IES no PAES de 2012 com 84 vagas e em 2013 aumentou significativamente para 135 o número de reservas”. No entanto, os aprovados ocupam só metade das vagas demonstrando a necessidade de articulação entre as políticas de educação superior com a última etapa da educação básica, o ensino médio.

Isto corrobora ainda com os procedimentos de inscrição, haja vista que outra política implementada na instituição é a isenção de taxa de inscrição. Com fundamento na Lei Estadual nº. 8.199, de 07 de dezembro de 2004, no Decreto Estadual nº. 21.030, de 16 de fevereiro de 2005 e nas Resoluções nº 920/2010 e nº 202/2000 – CEPE/UEMA, torna público, para conhecimento dos interessados, os procedimentos e as normas relativas à solicitação de isenção do pagamento referente ao valor da taxa de inscrição para os processos seletivos de acesso aos Cursos de Graduação da Universidade

Estadual do Maranhão. Eventualmente promovidos ao longo do ano de 2016, em especial o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), entendemos, com a análise do conjunto dos dados, que a divulgação, orientação e acompanhamento também precisam fazer parte das políticas de inclusão. Um exemplo disto são os auxílios financeiros que contribuem, por meio de programas, com a permanência de estudantes na universidade:

Pensando nisso, a seguir compomos um apontamento de situações, que a partir dos dados mapeados, nos orientam aos processos de acompanhamento e permanência de estudantes atendidos pelas políticas de inclusão social na universidade.

Gráfico 11: Auxílios recebidos pelos estudantes.



Fonte: Anuário da UEMA 2014-2018 - Quantitativo de auxílios oferecidos nos anos 2014- 2018.

Estas políticas estão articuladas ao empreendimento de esforços da universidade para desenvolver com qualidade as ações de inclusão. Ou seja, além de ofertar os programas, são realizadas ações

conjuntas, de forma a fortalecer a inserção e permanência de estudantes. Nesse sentido, trazemos como fundamentação destas iniciativas, a Revista Mostra de Profissões. Esta revista é um produto que materializa as ações da universidade, em especial a Mostra de Profissões à comunidade.

Esta Mostra funcionava, antes da Pandemia de Covid-19 e isolamento social, como um ambiente de interlocução com cursos preparatórios e escolas de ensino médio, cuja finalidade tem como horizonte contribuir com a inserção de estudantes na educação superior. Nesse contexto, em meio aos desafios e possibilidades de interagir com a comunidade, consolida-se nesta publicação, informações sobre o universo disponível à futuros(as) candidato(as) ao processo seletivo para ingresso.

A revista é intitulada como “Revista das Profissões da UEMA” (2021) e é estruturada com quatro seções, que somam 53 páginas. Acreditamos que a publicação em questão se constitui como produto relevante na análise das proposições para educação superior. O material está disponível no site da “Mostra de Profissões da UEMA”⁸ e reúne indicativos principais sobre as atividades realizadas em diferentes áreas. É um material de fácil acesso e que tem sido divulgado para mobilizar interesse da comunidade acadêmica.

⁸ Disponível em: <https://www.mostraprofissoes.uema.br/> Acesso em mar. 2022.

Imagem 01: Revista Mostra de Profissões.



Fonte: Mostra de Profissões (2021).

A primeira seção trata da abordagem sobre a Universidade, considerando seu histórico e propósito. A segunda seção apresenta informações sobre como funciona o ingresso de estudantes. A terceira seção sobre as políticas de assistência estudantil (que sintetizamos a seguir). E a quarta seção é a apresentação dos cursos, com caracterização de cada um as informações sobre área de atuação. Sendo assim, com vistas a tratar da relevância destas políticas a partir da publicação que orienta estas ações, a seguir destacamos as principais políticas de assistência aos estudantes da UEMA que estão em vigor:

a) Assistência Estudantil

De acordo com Silva (2020, s/n), “O Programa trata de um conjunto de ações destinadas aos estudantes regularmente matriculados em cursos regulares presenciais de graduação, visando à permanência e à melhoria do desempenho acadêmico”. Conforme apontam os dados, é possível observar o atendimento de auxílios recebidos por estudantes no período de 2014 a 2018. Se cruzado com os dados de evasão e de inserção nas universidades, os dados podem indicar a relação entre os auxílios com o ingresso de famílias no ensino médio.

b) Auxílio Alimentação e Auxílio Refeição

Outros auxílios importantes no empreendimento de políticas de permanência se dão no âmbito da alimentação e refeição. De acordo com o edital nº03/2020 em consonância com a Resolução nº228/2017- CAD/UEMA, o auxílio tem como objetivo complementar despesas com alimentação, nos campi onde não exista restaurante universitário. Levando em consideração de que os cursos ocorrem no matutino, vespertino e noturno (alguns com estágios e bolsas de iniciação científica), podemos pensar que estudantes que integram o perfil de inserção social, podem passar o dia todo na universidade, sendo este um auxílio necessário para que estudantes integrem as atividades. Além disso, também podemos citar os eventos, que são uma forma de impulsionar a formação, agregando conhecimento

tanto ao curso quanto à carreira estudantil. Além do auxílio alimentação, contamos também com o auxílio refeição, que consiste na oferta de 120 auxílios no valor de R\$ 90,00 a estudantes matriculados e que são distribuídos ao Campus de Balsas, localizado no extremo sul do estado do Maranhão.

c) Auxílio Moradia

Assim como o auxílio alimentação, outro importante auxílio está concentrado na amplitude do público abarcado pelas políticas sociais. Considerando a extensão do território maranhense, bem como as políticas do SISU, que permitem o deslocamento entre diferentes estados, acreditamos ser relevante pensar nos auxílios moradia. De acordo com a resolução nº230/2017 CAD/UEMA, tem como objetivos evitar a evasão de estudantes, regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Por isso, comprovando a situação de vulnerabilidade socioeconômica, com famílias residindo em outro país, estado ou município, diferente do campus matriculado, estudantes podem se inscrever neste programa e ter acesso ao auxílio. Isso pode tanto oportunizar a permanência de estudantes mais próximos ao ambiente de estudo, como também permitir levar a universidade para dentro dos municípios de origem dos(as) estudantes.

d) Auxílio Creche

De acordo com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis- PROEXAE/UEMA, em consonância com a Resolução nº229/2017, traz os critérios para a solicitação e seleção do Auxílio Creche, que tem como objetivo contribuir com a redução da evasão acadêmica decorrente da maternidade de estudantes de graduação, matriculadas em cursos regulares. Assim, além de fomentar o acesso à primeira etapa da educação básica, este auxílio permite que seja desenvolvida a integração de estudantes com o curso, no que se refere ao tempo de dedicação e estudo, além de compor um movimento de fortalecer o acesso à educação em diferentes etapas e níveis.

e) Auxílio financeiro para a participação de estudantes em eventos acadêmicos

A concessão do auxílio tem fundamento legal por meio da Resolução nº 199/2015 – CAD/UEMA, cuja finalidade é incentivar a participação de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade em eventos acadêmicos, realizados tanto no Brasil quanto no Exterior, de modo a contribuir para a sua formação acadêmica, política e social.

De acordo com Silva (2020, s/n), “a UEMA investiu na aquisição de ônibus e microônibus para atendimento às atividades extraclasse e eventos acadêmicos em geral”. Esse auxílio é de grande

valor, visto que seus alunos estão produzindo artigos de iniciação científica, extensão, entre outros, obtendo dados e análises da sua realidade.

f) Bolsa Permanência

A concessão de bolsas do auxílio Bolsa Permanência de acordo com o edital nº 02/2020 em consonância com as duas últimas resoluções nº 207/2016- CAD/UEMA e nº 231/2017- CAD/UEMA, tem como objetivos minimizar a evasão nos dois primeiros períodos dos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais regulares de graduação da Universidade Estadual do Maranhão.

Deve ser comprovado situação de vulnerabilidade socioeconômica, em que o estudante será encaminhado para desenvolver atividades administrativas em um dos setores da UEMA, com a supervisão de um professor (a). Segundo Silva (2020, s/n), "esse auxílio aumentou no número de beneficiados, em 2015 foram 50, já em 2018 passou para 88 alunos beneficiados".

Estas ações estão expressas também em espaços da Universidade, como a Biblioteca Central e seus serviços e cursos de orientação à Associação Brasileira de Normas Técnicas e acessibilidade digital às obras, o Restaurante Universitário e suas assistências, bolsas e auxílios já comentados, os diferentes tipos de bolsas (monitorias, estágios-não obrigatório, iniciação à docência e programa de residência pedagógica) também já comentados.

Tudo isso é desenvolvido no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis- (PROEXAE), instância esta que é se dedica a implementar, acompanhar, monitorar a avaliar os programas da Universidade, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX; Programa Institucional para o Desenvolvimento da Primeira Infância - ACOLHER; Programa Institucional Desenvolvimento Sustentável; Projeto de Extensão Voluntária; Programa Institucional Mais Extensão Universitária.

Como podemos observar, considerando estes programas é possível observar a política de assistência fomentada pela universidade. E, na correlação com os dados analisados dos indicadores do Sinaes, indica-se uma demanda por tratar das políticas de inclusão de forma consciente e situada na especificidade do contexto maranhense. A baixa renda, desafios na escolarização, demanda por ensino público e por auxílios financeiros, demonstram que embora as políticas de inclusão tenham sinalizado avanços (especialmente no período de 2015 a 2017), estas não podem cessar e minguar diante os retrocessos e cortes orçamentários à universidade. No conjunto, os auxílios apresentados reúnem apontamentos importantes para o desenvolvimento das políticas de inclusão e, acenam para a ideia de que se pensar nas estratégias de inserção é importante, tão quanto também é necessário pensar no acompanhamento, monitoramento e permanência estudantil. Até porque, como vimos, pensar no atendimento e permanência de

estudantes na educação superior, também é uma forma de mover o acesso em outras etapas e níveis educacionais, apontamentos estes que reunimos nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a problemática do Sinaes e os indicadores de qualidade instituídos na regulação da educação superior, respondemos ao objetivo de analisar os resultados do perfil de licenciados dos quatro cursos mencionados, por meio dos gráficos que demonstram o perfil de estudantes no período de 2014 a 2017. Ao compor um panorama sobre as licenciaturas analisadas, observamos aspectos dos perfis de egressos com apontamentos às políticas educacionais. Sendo assim, acreditamos que é imprescindível reconhecer a origem social e econômica dos estudantes em sua trajetória acadêmica, haja vista que os aspectos analisados permeiam políticas de inclusão dos grupos que comumente estavam excluídos do contexto educacional. Por isso, entendemos que reconhecer o perfil dos estudantes é fundamental para que as universidades planejem e avaliem seus padrões de qualidade.

Além disso, com consulta à literatura pertinente, observamos que alguns mecanismos são utilizados para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes à educação superior. Por meio deles, é possível pensar na busca pela redução das desigualdades socioeconômicas entre os discentes que compõem a comunidade

estudantil. Como também, a melhoria da qualidade da educação superior.

Sendo assim, a partir dos dados de perfil de egressos, também sinalizamos a continuidade da pesquisa, com a demanda por mapear os dados de perfil dos gestores e dos docentes dos cursos de licenciatura da UEMA, campus São Luís. Isto, pois, considerando as novas demandas às políticas de inserção de estudantes, faz-se necessário empreender reflexões sobre o exercício da gestão e da docência. Ressaltamos que essas informações já foram levantadas por meio do site oficial da UEMA, além da plataforma do SIGUEMA e dados da Plataforma do Currículo Lattes e serão trabalhadas na próxima etapa da pesquisa.

Portanto, com as etapas concluídas, de revisão de literatura, pesquisa documental, caracterização dos cursos de licenciatura, análises das resoluções, portarias e atos regulatórios de gestão da UEMA, documentos do Conselho Estadual do Maranhão (CEE/MA) entendemos ter atendido ao objetivo de mapear o perfil de estudantes a partir dos dados do Sinaes. Além disso, também se destaca a importância da “Revista Mostra de Profissões” como divulgação das ações de políticas de inclusão, tendo em vista a capilaridade e alcance oportunizada com sua versão virtual. Ressalta-se ainda que todas as informações analisadas e presentes nesta pesquisa são de domínio público, podendo assim serem verificadas por pesquisadores, discentes, docentes e toda comunidade

acadêmica, mobilizando outras e novas interlocuções acerca, especialmente, de políticas de inclusão que qualifiquem a educação pública.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora, 2010.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da Uema**, Ano de obtenção. 2013. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERNANDES, Ivanildo R; GRIBOSKI, Claudia M; MENEGHEL, Stela M. **Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários?** In: 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior, Florianópolis, 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2008.

MERTON, Robert K. **Sociologia: teoria e estrutura**: Mestre Jou, 1970.
REVISTA DAS PROFISSÕES DA UEMA Universidade Estadual do Maranhão, Pró-Reitoria de Graduação. n.1 (2021) -. – São Luís: EDUEMA, 2021. Disponível em: <https://www.mostraprofissoes.uema.br/arquivos/Revista-das-Profissoes-Volume-1-Dezembro-2021.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.3, p. 723-747, nov. 2014.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na Revista Avaliação. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 30, p. 167-181, 2010.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação Social**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Ana Beatriz Frazão da. As políticas institucionais sobre o perfil dos estudantes concluintes das licenciaturas no Campus de São Luís, UEMA. **Relatório de Iniciação Científica**. FAPEMA, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Decreto nº 15.581/1997**. Aprova o Estatuto da UEMA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 202/2000-CEPE/UEMA**. Aprova o Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior- PASES e as normas que o regulamentam. São Luís, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 795/2008-CEPE/UEMA**. Cria critérios para o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior- PAES e aprova critérios para PAES. São Luís, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 199/2015-CEPE/UEMA**. Aprova o Programa de Auxílio financeiro para participação de eventos acadêmicos. São Luís, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 228/2017-CEPE/UEMA.** Aprova o Programa de Auxílio alimentação. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 229/2017-CEPE/UEMA.** Aprova o Programa de Auxílio Creche. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 230/2017-CEPE/UEMA.** Aprova o Programa de Auxílio Moradia. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 231/2017-CEPE/UEMA.** Aprova o Programa de Bolsa Permanência. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 264/2018-CEPE/UEMA.** Regulamenta o funcionamento e acesso ao Restaurante Universitário. São Luís, 2018.

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: uma análise na perspectiva dos/as gestores/as das escolas de nível médio da rede pública de São Luís/MA

Adriana da Silva Dias¹
Márcia Cristina Gomes²

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do resultado final de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC/UEMA/FAPEMA desenvolvida no período de 2020-2021, intitulada “Violências de Gênero na Escola: implicações e estratégias de enfrentamento no ensino médio da rede pública de São Luís/MA.”

Gênero é um termo que surgiu a partir dos estudos do movimento feminista como categoria analítica das relações sociais e das representações atribuídas às mulheres e homens no âmbito da cultura. A contestação da expressão levou-nos à compreensão da construção, do fazer-se mulher e homem como consequência das aprendizagens e práticas contínuas de desigualdades, por vezes, sutis e naturalizadas no campo social. Entendemos que o gênero atrelado ao sexo biológico funciona como manuseio dos corpos fato de um julgamento de nossas ações valorativas e daquilo que podemos “ser” através de um desejo social (LOURO, 2000). Nessa perspectiva, facilmente notamos em nossa sociedade que corpos de homens e

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

² Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Maranhão/CECEN/DEFIL.

mulheres são dispositivos de ideais culturais envolvidos numa dicotomia daquilo a “quem” é ou não permitido. Guacira Louro (2000, p.8) descreve que

[...] os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência.

Assim, as questões de gênero refletem na sociedade a partir dos contextos históricos e de cada povo, classificando e determinando atributos pessoais na esfera pública e privada para homens e mulheres com ênfase no sexo biológico. Observamos constantemente a diferenciação de direitos, assim como demasiados privilégios para outra parte nos cargos políticos, educacionais, lazer, cuidados com a saúde, segurança, sexualidade, maternidade, paternidade etc. Há, portanto, um elemento fundante em tais dissemelhanças de direitos e deveres entre o masculino e o feminino, em que favorecem com maior rigor a figura masculina, enquanto subordina o feminino. Foucault (2011, p. 146-148) esclarece que dentro dos interesses dominantes, “[...] na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder [...]”. Na imersão dos jogos de poderes se faz presente normas e regras culturalmente estabelecidas num modelo patriarcal-heteronormativo, por isso, salientamos que também existem severas punições para as pessoas que fogem dessa categoria nomeada, as

quais são estigmatizados/as, estereotipados/as e colocados/as à margem dos direitos básicos do ser humano, ou seja, vivenciando as múltiplas facetas das violências.

No tocante ao conceito de violência comungamos com Abramovy (2006) ao enfatizar que não existe “o” conceito de violência, e sim, “os” conceitos. Da mesma forma que as variantes acerca de suas definições, quase sempre dependem do contexto histórico de cada sociedade, ou até mesmo do que o ser humano entende e legitima o que vem a ser uma manifestação violenta. Utilizamos dos escritos da filósofa Zaluar (1999, p.8) a qual delibera que a

[...] Violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras e ordenam as relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultura e historicamente. [...] Além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações.

Partimos do princípio de que a violência independentemente das suas múltiplas manifestações, na sua maioria, deixará seus efeitos negativos na vida das vítimas, sejam eles superficiais ou mais profundos. As dimensões de tais resultados recebem variações de acordo com a estrutura desse fenômeno em um determinado contexto social. Neste sentido, de acordo com Abramovy (2006, p. 54), “[...] a violência é ressignificada segundo tempos, lugares,

relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais. Isso significa dizer que a violência possui conceitos relativos, históricos e mutáveis.” Dessa forma, em seus múltiplos significados e manifestações as ações violentas perpassam o nosso cotidiano a todo momento.

No que se refere às violências de gênero podemos afirmar que elas se materializam nas relações de poder. Fazemos uso da compreensão da filósofa Arendt (2004, p. 32), a qual enfatiza que “[...] o poder não precisa de justificativas, sendo inerente à própria existência das comunidades políticas; mas precisa, isto sim, de legitimidade.” Desse modo, quando o sujeito se sente ameaçado em perdê-lo, o medo ou instinto de deixar escapar aquilo que lhe foi dado configura-se em episódios violentos. Estes não dependem de números ou opiniões, o que as tornam visíveis no cenário social são as variadas formas de implementações, em que tais, aumentam ou multiplicam as forças humanas (ARENDR, 2004).

Na perspectiva de Saffioti (2001, p. 115)

A violência de gênero é o conceito mais amplo, abrange vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a

obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo este a necessidade de fazer uso da violência.

A execução de dominação-exploração permeia e atinge as distintas relações familiares e intrafamiliares, assim como nas esferas públicas e privadas. Dados apontam que 10% das adolescentes em países de média e baixa renda, relataram episódios envolvendo relações sexuais forçadas. Da mesma forma, um estudo nos países de baixa renda mostrou que 27% dos/das estudantes já tinham vivenciados assédio sexual infligidos pelos funcionários da escola. Uma pesquisa nacional da África do Sul identificou que quase 8% de todas as meninas que frequentam as escolas secundárias já tiveram experiências com agressão sexual grave ou estupro enquanto estavam na escola. Entretanto, as violências de gênero na escola não se configuram apenas nos países de baixa renda, pelo contrário, é um fenômeno global. Apesar dos estudos revelarem que há uma maior prevalência da violência sexual entre as meninas, os meninos também estão em risco (UNESCO, 2015).

Mediante o exposto, o objetivo principal deste artigo é analisar as violências de gênero presentes nas escolas e as principais implicações e estratégias de enfrentamento no Ensino Médio da rede pública de São Luís/MA. Para tanto, pretende-se identificar os tipos de violências de gênero frequentes nas escolas da rede pública de ensino médio; refletir sobre as implicações da violência de gênero no contexto escolar frente ao absenteísmo, o baixo desempenho, a desistência escolar e a baixo autoestima; e verificar as estratégias de

enfrentamento que visem à promoção da equidade de gênero na escola. Justifica-se, portanto, que intensificar a temática pelo viés da educação é uma oportunidade de ampliar inquietações, além de colaborar com as políticas de enfrentamento e prevenção das violências em espaços escolares e não-escolares.

METODOLOGIA

Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste artigo são de caráter quantitativo e qualitativo, pois se constitui de indicadores gerais sobre as violências no Brasil e dados socioeducacionais sobre as violências de gênero adquiridos no desenvolvimento da pesquisa empírica em escolas de Ensino Médio da rede pública em São Luís/MA. Nos estudos de natureza qualitativa o (a) pesquisador (a) não necessita ser uma máquina numérica de coleta de dados, mas sim, faz-se necessário considerar o sujeito estudado e seus contextos formativos. Por isso, uma das principais características das teorias qualitativas é de apresentar em uma perspectiva crítica as relações e representações dos fenômenos socialmente construídos, considerando atitudes e valores sócio-históricos em uma determinada sociedade (MINAYO, 2014).

Para tanto, enfatizamos que esta pesquisa é também de cunho quantitativo porque durante o percurso da tabulação dos resultados obtidos na pesquisa de campo, fez-se necessário “[...] traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”

(PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70). De acordo com os referidos autores essa forma de abordagem é bastante precisa quando se busca a relação de causa-efeito dos fenômenos, descrever suas complexidades, compreender e classificar os processos por grupos sociais mostrando as contribuições e mudanças de opiniões de determinado grupo pesquisado.

Para a construção do referencial teórico utilizamos do levantamento bibliográfico, com base numa revisão de literatura, para assim, compreender a temática e discorrer sobre os conceitos de violências, violências de gênero, violências de gênero na escola. Para tal, recorreremos à seleção e leitura dos mais diversos materiais já produzidos, no formato impresso e eletrônico, tais como: artigos em revistas, livros, revistas, sites etc. (GIL, 2008). Dentre os/as autores/as utilizados/as destacam-se os estudos de Saffioti (2004; 2001), Auad (2019), Couto (2012), Bourdieu (2012), Zaluar (1999), Louro (1997; 2000), entre outros/as.

A próxima etapa deste trabalho constituiu-se de uma pesquisa de campo realizada com gestores (as) das escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino do município de São Luís/MA. Como instrumento de coleta de dados empregamos o questionário misto, construído de 12 perguntas abertas e fechadas conforme os objetivos propostos para este estudo. Cabe mencionar que o questionário consiste na técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas às pessoas com o propósito de obter

informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008).

Na primeira parte do questionário objetivamos compilar o perfil dos/as gestores/as, desse modo, o mesmo foi composto de perguntas fechadas sobre formação, idade, sexo, autodeclaração étnico-racial e período de experiência profissional. O outro componente agrupa perguntas abertas, as quais procuram saber as percepções descritivas dos episódios, das frequências e implicações das violências de gênero no ambiente escolar. Por último, interrogamos os/as profissionais das estratégias utilizadas no tocante ao enfrentamento dessas violências e quais as principais decisões tomadas pela organização escolar para promover a equidade de gênero nesse ambiente.

Diante do cenário da Pandemia da COVID-19 executamos a pesquisa empírica pela Plataforma *On-line Google Forms*. Nessa plataforma, elaboramos o questionário e o encaminhamos para o endereço de *E-mail* das escolas no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. Inicialmente, enviamos para 130 (cento e trinta) instituições e, no mesmo intervalo, retornaram 5 (cinco) para a caixa de entrada reconhecidos de *E-mail* inválido ou destinatário não encontrado. Dessa forma, consideramos 125 (cento e vinte e cinco) questionários enviados.

A princípio, recebemos 15 (quinze) devolutivas, mas levando em consideração o atual cenário com os constantes fluxos de atividades *On-line*, números acentuados de compromissos, falhas nas conexões de *internet* e conscientes de que o número de respostas foi relativamente pequeno comparado à quantidade de instrumentos enviados, optamos por reencaminhá-los. Na segunda fase os (as) gestores (as) receberam a mensagem automática para desconsiderarem o *E-mail* acaso já estivessem respondidos na etapa anterior. Desse modo, obtivemos mais 16 (dezesesseis) respostas, as quais foram unidas às 15 (quinze) adquiridas em outro momento, totalizando em 21 (vinte e um) questionários analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Relações de Gênero e Violências na Escola: breves aproximações

No que tange a relação entre violência e escola, Santos (2016) ressalta que das violências integradas nos grupos sociais que ressurgem no ambiente escolar, encontra-se a violência física, violência verbal e violência simbólica. Destas, a escola pode produzir ou reproduzir, isso depende de como se organiza e desenvolve a prática pedagógica. Para melhor compreender como a violência manifesta-se durante as práticas da escola, faz-se necessário considerar quem são seus partícipes, com base no contexto familiar e social. Assim como lembrar que os agentes formadores da escola

são sujeitos de crenças, valores e culturas. Além disso, suas particularidades aparecem através de ações voluntárias ou involuntárias no ambiente escolar.

A violência física é aquela que perpassa nas relações dos grupos, infligindo a integridade de outros grupos e contra o próprio indivíduo, ou seja, “[...] seria a ação com o uso do porte de armas que ferem, sangram e matam” (SANTOS, 2016, p. 7). Vale destacar que a violência física é praticada ou faz vítimas professores/as, gestores/as, alunos/as, família (dos/as alunos/as), comunidade em torno da escola, dentre outros/as. Acreditamos também que sua efetivação nesse ambiente, não se materializa apenas com o uso de armas letais, força física (chutes, socos, beliscões, empurrões, bater com a régua ou apagador, tapas, puxar cabelo, segurar os pulsos etc.). Destacamos que os próprios componentes que configuram o espaço físico da instituição podem ser utilizados pelos/as agentes para a concretização dessas violências, a exemplo de carteiras e mesas etc.

Por outro lado, compreendemos a violência simbólica através de práticas sutis de cunho violento na escola e em seus arredores (SANTOS, 2016). Na escola pública, por exemplo, a violência simbólica promove o absentismo, a desistência escolar, o baixo desempenho e a baixa autoestima, por conseguinte o agravamento da exclusão social. Notamos, portanto, a manifestação desse tipo de violência no contexto escolar precisamente sobre os/as alunos/as quando

[...] na maioria das vezes, transcorre de modo agressivo, permeado por acusações ao/à aluno/a, pela ameaça da suspensão, da nota, da reprovação, da chamada dos pais à escola, ou seja, presencia-se um monólogo no qual o/a professor/a procura registrar sua autoridade impondo ao/à aluno/a o que ele/a considera correto, sem oferecer-lhes oportunidade de expor suas motivações (COUTO, 2012, p. 155).

Ainda permanece na dinâmica da prática educativa, o/a professor/a que faz uso do autoritarismo para exercer as tomadas de decisões dentro da sala de aula. Apesar dos/as docentes ainda não terem conquistado uma prática educativa completamente autônoma, comungamos que eles/as são sujeitos mais próximos dos/as alunos/as durante a mesma. Não raro, colocando as mais variadas expectativas de aprendizagens em torno dos/as estudantes, muitas vezes, sem lhes oferecer oportunidades mais autônomas no processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à violência verbal enfatizamos que essa “[...] seria as incivildades, humilhações e palavras grosseiras, intimidações ou bullying” (SANTOS, 2016, p. 7). Esse exemplo de violência comumente se manifesta através de palavrões, xingamentos, apelidos, chantagens, abusos etc. Diante disso, é válido pontuar que determinados episódios violentos entre os/as estudantes dentro da escola vêm à tona como reprodução de suas vivências do contexto familiar e grupos de amigos. Nesse sentido, ressaltamos que crianças e adolescentes que habitam em ambientes violentos, além de apresentarem baixo rendimento escolar, quase sempre estão propensos a reproduzi-los em suas relações pessoais e interpessoais.

Assim como gestores/as, supervisores/as e professores/as podem serem vítimas de fatos semelhantes na escola e em seus contextos formativos.

Em contrapartida, ao contrário da violência física e verbal, coexistem as expressões da violência psicológica, cujas são silenciosas e mais difíceis de serem identificadas. Por esse viés, ressaltamos que na escola a mesma nem sempre é notada de maneira imediata, levando às vítimas a graves problemas de natureza emocional, física e cognitiva, o que compromete o convívio e a permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar. Por isso, enfatizamos que a violência psicológica também deve ser observada e identificada com urgência, preferencialmente pelos/as profissionais de Saúde ou Educação (SILVA; COELHO; CAPONI, 2007).

Para tanto, o *bullying* é outro fenômeno que tem preocupado bastante os/as profissionais de educação, pais e toda a sociedade. O *bullying* se configura da violência física, simbólica, psicológica e verbal. Por um longo período, ele não foi considerado um problema para aqueles/as que o/a experienciavam. Atualmente, notamos, que as consequências de suas práticas têm recebido maiores atenção pela sociedade, bem como em diversos estudos de diferentes áreas e nos espaços formais de ensino. De acordo com as teorias de Lopes Neto (2007, p. 51)

Bullying é o conjunto de comportamentos agressivos marcados pela assimetria de poder e pelo caráter

repetido com quem ocorrem, sempre com a intenção de ferir física ou moralmente. Por sua alta prevalência, pelo alto nível de tolerância para com esse tipo de violência por parte da sociedade em geral e pelas escolas em particular, o *bullying* pode ser considerado um problema social grave e, provavelmente, o tipo mais frequente de violência juvenil.

Compreendemos que o *bullying* acontece entre meninos e meninas durante a fase da adolescência, no espaço escolar e nos seus arredores. As ações mais diversas envolvem – dominação, humilhação, exclusão, preconceitos, discriminações, raiva, medo, impotência, prepotência, entre outros/as (RISTUM, 2010). Uma das principais características do *bullying* é o uso e abuso de poder, infelizmente nem toda escola leva em consideração a gravidade e a amplitude das causas e consequências desse fenômeno. Muitos/as profissionais de educação acreditam que atitudes agressivas e violentas entre os grupos de meninas e meninos na escola, são, quase sempre, apenas brincadeiras comuns da idade deles/delas. Porém, nas últimas décadas, com os novos mecanismos de comunicação, tais como aparelhos eletrônicos ligados à *internet* tornaram-se os principais meios para novas práticas do *bullying*, denominadas de *cyberbullying*, as quais são definidas por Lopes Neto (2010, p.53) de “[...] textos e imagens enviados diretamente para seu alvo ou de forma indireta, permitindo o livre acesso de outras pessoas a sítios voltados à organização de novas agressões no ambiente escolar.”

Além disso, na escola encontramos as violências de gênero, mesmo que ainda desprezadas por muitos profissionais. Lembramos

que há uma gama de fatores negativos em relação às crianças e adolescentes que vivenciam os episódios das violências de gênero na escola e fora dela, os quais fazemos destaque para o baixo desempenho e o desânimo em dar continuidade na vida estudantil. Dessa forma, entendemos que pautar as múltiplas faces das violências com as relações assimétricas de gênero presentes no ambiente escolar, é, sobretudo, mostrar que a mesma acomete danos para a formação dos sujeitos, ou seja, comprometendo a integridade física, cognitiva e social de todas as pessoas que vivem/vivenciaram em algum momento atos violentos dessa natureza (UNESCO, 2015).

Pois, desde o nascer, meninos e meninas são educados para comportar-se de maneira diferente no processo da sexualidade, por exemplo, na escolha das carreiras profissionais, uso do corpo e manifestações de sentimentos. Antes mesmo de nascermos, nossos pais criam expectativas acerca das nossas futuras ações, sofrendo variações de acordo com o sexo biológico. Nesse sentido, vamos aprendendo a ser homens e mulheres, construindo, assim, um corpo masculino e feminino. Couto (2012, p. 51-52) expõe que,

A sociedade androcêntrica é tão marcadamente distintiva com relação às atribuições cultivadas para meninos e meninas que, desde o útero materno, já se define e distingue-se a cor do enxoval do bebê de acordo com o sexo: rosa para as meninas e azul para os meninos (a diversidade das cores tem sido ampliada, mas as atribuições continuam as mesmas); desde a mais tenra idade se ensina a ser menino e a ser menina, com toda a carga de preconceitos e submissão que isto representa para a mulher. A partir da aquisição da linguagem, meninos e meninas aprendem a dividir o mundo em

categorias, utilizam-se das palavras não só para nomear, mas, essencialmente, para dividir as coisas e as pessoas, diferenciando-as segundo as características sexuais.

A divisão social entre os sexos é construída nas ordens das coisas. Num sistema de esquemas, categoriza-se meninos e meninas, criam-se as percepções, os pensamentos e as ações. Salientamos, portanto, que a escola pode contribuir com a progressão dessas diferenças nas brincadeiras recreativas, organização da sala de aula, divisão dos trabalhos em grupos, grupos de amizades, fila do lanche, escolha quais brincadeiras meninos e meninas devem participarem nas datas comemorativas, métodos de avaliações, dentre outros/as. Ascendemos com Couto (2012, p. 50) ao enfatizar que a escola é o ambiente formal de educação no qual, além da aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos, “[...] também ocorre a transmissão cultural de valores, comportamentos, representações vigentes na sociedade, tornando-se um dos locais da construção de gênero.”

Os meninos, postos como do sexo masculino, são educados desde cedo, pelo modelo de sociedade vigente, a adotarem uma identidade de fortes e, assim, estimulados a praticarem esportes que remetem duros esforços físicos. Da mesma forma, que são instruídos a não demonstrarem “fraqueza” diante das dores. Neste sentido, o masculino corresponde aos atributos da agressividade, coragem e força. Por isso, no nosso cotidiano ouvimos frequentemente a seguinte afirmação: “homem de verdade não pode chorar”. Em contrapartida, as meninas estão associadas ao sexo feminino,

comumente rotuladas de frágeis e passivas, sendo assim, educadas para serem dóceis, meigas e sensíveis (AUAD, 2019).

Concordamos com Auad (2019, p. 30) ao escrever sabiamente que “[...] as representações sobre o masculino e o feminino, além do sexo dos sujeitos, são utilizadas para organizar as práticas escolares, são, contudo, silenciados nos discursos.” Enfatizamos que, a legitimidade patriarcal abrange toda a sociedade, desse modo, não é difícil encontrarmos nas interações e práticas da escola falas e ações concretadas fomentadas em estereótipos, discriminações e preconceitos de gênero. Em que tais estigmas permeiam não somente o currículo real, mas, também o currículo oculto da instituição de ensino. Dessa forma, os padrões de gênero se fazem presentes na proposta didático-pedagógica e nas impressões voluntárias e involuntárias dos/as professor/a e demais partícipes. Nesta perspectiva Caetano (2013, p.66) escreve:

[...] chego à conclusão de que não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gênero nos movimentos curriculares e esses não se limitam, *latu sensu*, aos conteúdos didáticos, mas se expressam nos corpos e nas práticas pedagógicas dos e das professoras. Em outras palavras, considero as formas que se configuram corporalidades com parte desses movimentos curriculares.

De acordo com Libâneo (2016) a escola, no bojo da educação formal, tem como princípio proporcionar um ambiente favorável para a concretização do ensino e aprendizagem, onde as tomadas de decisões potencializem valores, competências e habilidades, ao

mesmo tempo, que possa garantir uma formação real das identidades dos/das estudantes respeitando e valorizando suas particularidades.

Mediante ao exposto Auad (2019, p. 56) delibera

Nesta direção, percebo certa conjuntura no sistema de ensino brasileiro, na qual alunas, alunos, professores, professoras, diretoras, coordenadores e pesquisadores podem estar em uma fronteira. Nesta, de um lado, estão as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e polarizadas e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de coeducação³. Travar o debate sobre essas práticas pode ser um modo de cruzar tal fronteira e implementar uma política educacional de igualdade de gênero do Brasil.

Espera-se, portanto, uma educação para a democracia *versus* uma educação democrática. Ou seja, uma escola capaz de promover melhores convivências entre meninos e meninas. Nesta perspectiva, “[...] a escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino” (AUAD, 2019, p. 56). Entretanto, não basta, apenas misturar meninos e meninas no ambiente escolar, pois daí, somente manteríamos uma escola mista. Se faz necessário, sobretudo, estimular as convivências saudáveis entre eles/elas e demais agentes da escola, bem como é indispensável a necessidade de reverter as ideologias patriarcas e androcêntricas, as quais alicerçam as

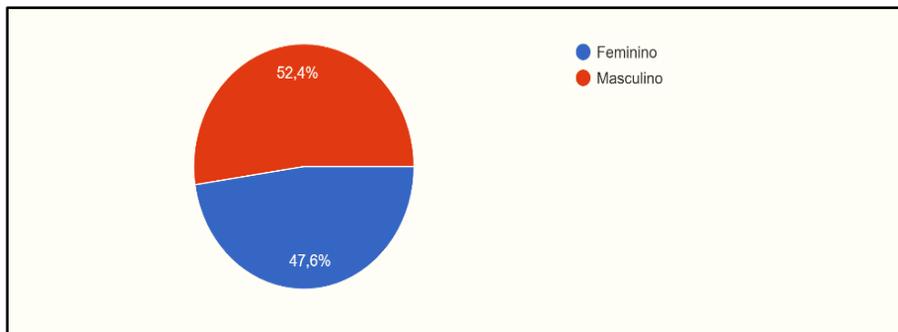
³ A coeducação é defendida pela autora como um propósito de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, ora elementos opostos, ora elementos essenciais. Trata-se de uma política educacional, visando um arranjo de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula, nos jogos e nas brincadeiras do pátio.

diferenças percebidas entre homens e mulheres, sustentando, assim, as diversas manifestações de violências em diferentes espaços.

Violências de Gênero no Espaço Escolar e suas múltiplas características na perspectiva dos/as gestores da rede pública do ensino médio

Dando ênfase aos resultados da pesquisa concretizada com os/as gestores/as da rede estadual de São Luís/MA, ressaltamos que 52,4% profissionais afirmaram ter o Ensino Superior completo e 57,1% têm alguma especialização, diferentes de Mestrado ou Doutorado. No que tange à idade, 38,1% estão entre (40-50 anos), 33,3% (50-60 anos), 23,8% estão acima de (60 anos) e 4,8% na faixa de (30-40 anos).

A maioria dos sujeitos concentram-se na faixa etária de 40-60 e 50-60 anos o que corresponde o percentual de 71,4% do grupo pesquisado. Em contrapartida, as escolas pesquisadas apresentam um percentual mínimo de gestores/as mais novos/as, principalmente na faixa etária de 30 e 40 anos. Certificamos também que 52,4% das pessoas que responderam à pesquisa afirmam serem do sexo masculino de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1 - Sexo dos (as) Gestores (as).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É oportuno salientar que apesar dos avanços obtidos em relação à desigualdade de gênero e à sexualização das carreiras profissionais, até os dias atuais, coexistem certas profissões ocupadas majoritariamente por homens. A gestão escolar, por exemplo, é notada como um cargo com menor presença de mulheres tendo em vista que pelos padrões de gênero, as funções de liderança, no contexto das relações de poder estabelecidas, são mais afetas à figura masculina. Ressaltamos que a desigualdade de gênero compromete o acesso aos direitos básicos dos indivíduos, como por exemplo: diferenças na saúde, educação, trabalho, vida familiar e o bem-estar geral de cada um/uma (IBGE, 2018).

Até hoje, percebemos que “[...] as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos que se desbocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas” (ROSEMBERG, 1994, p.10). As ditas carreiras femininas são aquelas profissões que se remetem ao cuidado, ao afeto e à mínima

capacidade de abstração, ou seja, os cursos de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Linguísticas Aplicadas. Aos homens foi/é dado as profissões que exigem raciocínio lógico – as ciências que utilizam com mais frequência as abstrações, tais como: Ciências Exatas e Naturais, além de cargos administrativos e políticos.

Por outro lado, solicitamos aos pesquisados para identificarem a opção étnico-racial, cuja se identificavam, 66,7% se autodeclararam pardos (as), 23,8% preto (a) e 9,5% branco (a). A autodeclaração consiste na forma de como o ser humano se reconhece e reafirma sua identidade étnico-racial. Parte-se de que o número de pessoas que se identificaram como preto (a) é bem inferior quando comparado ao número de sujeitos pardos/as. Trazemos o apontamento da questão étnico-racial para a pesquisa com a intencionalidade de mostrar que os/as profissionais da escola, muitas vezes estão propensos (re) produzirem os estereótipos, sendo assim “[...] *locis* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (LOURO, 1997, p. 64).

Neste sentido, tem se percebido, na prática, que o currículo formal, ainda apresenta lacunas no tocante as discussões das temáticas de gênero e sexualidade. São assuntos estereotipados e vistos como polêmicos de serem mencionados na escola e, quase sempre, trabalhados superficialmente na prática educativa. Por outra

via, quando questionados/as: de acordo com sua concepção o que é violência de gênero? Verificamos que 61,9% dos/as gestores/as escreveram:

Não respeitar a opção sexual do próximo, ou ainda divergência entre os gêneros - Gestor (a) A;

É qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero - Gestor (a) D;

A violência de gênero se define como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém em situação de vulnerabilidade devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual - Gestor (a) E;

É a violência contra homossexuais - Gestor (a) F;

É um tipo de violência sofrida por uma pessoa ou grupo de pessoas devido o seu sexo ou sexualidade - Gestor (a) H.

As violências de gênero na percepção dos/das entrevistados/as apresentam as mais variadas manifestações, destacaram, portanto, com maior frequência a violência contra as pessoas que fogem do sistema binário e heteronormativo. Por outro lado, quando inquirimos no que se refere às relações entre os/as estudantes, você consegue observar comportamentos que podem ser definidos como violências de gênero? Se sim, qual (ais)? constatamos que 57,14% ressaltaram que não constataram nenhum tipo de comportamento entre os/as estudantes característicos de violências de gênero.

Os/as demais mencionaram já terem percebido determinados atos de violências nas relações dos/as estudantes, por exemplo, “uso

de termos agressivos e desanimatórios, segregação em algumas atividades, *bullying*, piadas, exclusão, posturas, xingamentos, assédio e agressão verbal, 'brincadeiras', rejeição pelos modos de vestir, cabelo e expressar-se" (Gestor/a - A; B; D e G). Lopes Neto (2007, p. 51) sinaliza que tais comportamentos "[...] são comuns em todas as escolas e trata-se de um fenômeno social no qual cada estudante desempenha seu papel como autor (agressor), alvo (vítima), alvo-autor (agressor e vítima) e testemunha ou observador." As várias expressões do *bullying* traduzem-se em implicações na prática docente, pedagógica e, sobretudo, no processo de aprendizagem dos/das adolescentes.

Porém, nem sempre as agressões e ofensas praticadas pelos/as estudantes são visíveis para gestores/as e professores/as, sendo que determinadas ações da violência verbal e física acontecem durante o intervalo das aulas e depois da escola. Segundo pesquisa referida pela Unesco (2015), estima-se que 246 (duzentos e quarenta e seis) milhões de meninos e meninas sofrem o *bullying* verbal no ambiente escolar todos os anos. Nesse caso, o/a professor/a precisa estar atento a dimensão que tais comportamentos vão tomando na sala de aula, dentre tais: frequências, vítimas, agressores/as e as implicações desse fenômeno no desenvolvimento das atividades realizadas pelo/a aluno/a.

Além disso, é plausível apontar a relação do *bullying* e *cyberbullying* com a desigualdade de gênero que contribuem para as

violências de gênero. A mesma transita nas relações de meninos e meninas no espaço escolar, onde muitos/as adolescentes têm ações compostas de estereótipos, discriminações e preconceitos de gênero, os quais auxiliam para que as meninas vivenciem as múltiplas faces das violências numa maior frequência em relação aos meninos e, por vezes, eles são os principais agentes. Porém, não significa dizer que os meninos não venham a sofrer quaisquer tipos de violências, mas, “[...] dados empíricos sugerem que as meninas correm maior risco de violência, *bullying* e exploração sexual” (UNESCO, 2015, p. 2).

Nesse sentido, foi direcionado aos/as gestores/as o seguinte questionamento: quais sujeitos são mais frequentes nas violências de gênero de acordo com a questão anterior? Marque a ordem com mais frequência enumerando de 1 a 5 considerando o número 1 para a menor frequência, bem como o número 5 para a maior frequência. Eles/Elas apontaram que existem – nenhuma/pouca frequência das violências entre professores/as e alunos/as; professor/es e professores/as. Destacaram, portanto, que a prevalência desse fenômeno se encontra na relação dos/as alunos/as. Entretanto, vale salientar que a violência se apresenta e envolve mais de um segmento na escola, podendo acontecer entre alunos/as; alunos/as *versus* professores/as ou até mesmo dos/as professores/as em relação aos estudantes; entre os profissionais de educação; dos sistemas de ensino contra a escola e professores/as; dos/as funcionário/as contra

os alunos/as, dos/as alunos/as contra o patrimônio da escola (deprecação, pichação) entre outras (RISTUM, 2010).

Apesar dos atos violentos no cotidiano escolar acontecer entre qualquer membro/a, constatamos que muitos/as profissionais nas suas descrições negam a existência de tais práticas entre outros membros da instituição. Entendemos que a negação ou omissão das violências corrobora para que, dos gestos mais simples aos mais complexos - atitudes violentas se estabeleçam nesse espaço. Outro ponto válido de destaque é o de que os sujeitos não fazem nenhuma relação da violência simbólica com as violências de gênero. Entretanto, é bastante comum a mesma se materializar através das frases sexistas durante as práticas pedagógicas e educativas.

Por exemplo, se fizermos uma breve reflexão acerca de alguns momentos da nossa trajetória na Educação Básica desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, recordaremos dessas frases: “façam duas filas, uma de meninas, outra de meninos”; “os meninos vão brincar de bola, as meninas de roda; esse lado é as brincadeiras de meninos e esse aqui de meninos, entre outras.” Tais afirmações traduzem as divisões simbólicas entre meninos e meninas no espaço escolar, além de oferecer ou validar a prevalência das coisas e posturas heteronormativas. De acordo com Bourdieu (2012) a violência simbólica se encontra no *habitus*, esse está atrelado no exercício de sentimentos: valentia, coragem e recato. O *habitus* se materializa em determinantes para os gestos corporais, modos de andar, sentar e

fazer sexo dos indivíduos. Nesta perspectiva, o *habitus* é colocado pelo referido autor como um conjunto de regras sociais determinadas para corpos masculino e feminino.

Investigamos também se o/a gestor/a já tinha sofrido alguma ação de violência de gênero no espaço escolar. Se sim, solicitamos que identificassem qual (ais). Dessa forma, 80,95% responderam que não sofrem/sofreram nenhum episódio dessa violência no ambiente de trabalho. Por outro lado, 19,05% ressaltaram que em alguns momentos já foram vítimas de violências verbais por parte de familiares dos/as estudantes, como, piada ofensiva e a não aceitação de um professor em receber ordens de uma professora colocando-a numa posição de inferioridade no exercício da docência.

Nessa direção, cabe mencionar que a expressão das violências baseadas na desigualdade de gênero é produto do patriarcado, que está notadamente impregnada nas relações humanas. O fato do professor (masculino) não aceitar uma orientação de uma mulher nos mostra a hierarquia das relações de poder socialmente construídas entre sujeitos masculino e feminino. Para Saffioti (2004), o patriarcado é a liberdade de dominação sobre as mulheres dada aos homens, a qual é legitimada e aceita até os dias atuais. Tal estrutura de poder contamina toda a sociedade e esse direito patriarcal não perpassa apenas a sociedade civil, mas também, o Estado e, uma vez legitimada, proporciona a divisão social entre meninos/meninas,

homens/mulheres e cede espaço para a desigualdade gênero e violências de gênero.

Ao questionarmos se problemas como o absenteísmo, o baixo desempenho, a desistência escolar e a baixo autoestima podem ter relação com a violência de gênero na escola. Se sim, qual a frequência? É mais comum entre homens ou mulheres? Notamos que 71, 42% justificaram que não percebem nenhuma relação enquanto 28,58% afirmaram à existência da relação entre as violências de gênero com a progressão dos/das estudantes, principalmente no tocante aos problemas psicológicos, apontando as mulheres como as principais vítimas.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2015) a violência de gênero é resultado das normas e estereótipos de gênero, e quando relacionada à escola ou em seus arredores, inclui assédio verbal ou sexual, abuso sexual, punição física e o *bullying*. Tais violências atingem uma gama de crianças e adolescentes todos os anos, e podem resultar em um aumento do absenteísmo, baixo desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez e infecções sexualmente transmitidas, como HIV; todos esses elementos têm impacto negativo na aprendizagem e no bem-estar dos/das estudantes.

Por último, questionamos os/as participantes sobre quais estratégias de enfrentamento são utilizadas pela escola para

combater a violência de gênero no seu cotidiano. Verificamos que 87,1% descreveram as respectivas estratégias:

Esclarecimento sobre a igualdade de gênero - Gestor (a) A;

Trabalhos transversais que abordam a violência contra a mulher, principalmente no que toca a lei Maria da Penha - Gestor (a) B;

Rodas de Conversas - Gestor (a) C;

Palestras e Projetos – Gestor (a) E.

Partimos do pressuposto de que o currículo formal da escola deve se preocupar com a formação integral de seus agentes formadores. Na perspectiva de Sacristán (2000, p. 29 *apud* Martins, 2000, p. 13), “[...] o currículo é uma práxis, é a expressão da função socializadora e cultural que determina e expressa comportamentos práticos e diversos”. Desse modo, toda proposta curricular requer seleção do que será oferecido aos educandos, para assim, facilitar e contribuir no âmbito de sua socialização. Partimos do pressuposto que utilizar do processo de escuta e reflexão das vivências dos/as estudantes nos auxiliam a reconfigurar conceitos, percepções, padrões e estigmas. E, dessa forma, desconstruir ideias e atitudes que levam às violências baseadas no gênero, além disso, nos direcionam a apresentar a masculinidade e a feminilidade como reflexos de uma sociedade construída em preconceitos contra às mulheres e uma demasiada valorização do homem.

Das motivações oferecidas pela escola para promover a equidade de gênero nesse ambiente, 95,2% dos/das participantes relataram que utilizam das seguintes atividades:

Palestra sobre o tema – Gestor (a) B;

As conversas em sala de aula entre a gestão, professores e alunos, e durante as reuniões de pais – Gestor (a) G;

Usamos o projeto Maria da Penha como forma de esclarecer a comunidade escolar-Gestor (a) I;

Temos sempre rodas de conversas, palestras, no combate da violência de gênero-Gestor (a) S;

Trabalha-se com projetos de valorização à vida - Gestor (a) P.

Defendemos que a prática educativa deve suscitar a alteridade, igualdade, equidade, além do respeito às diferenças e diversidades das pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa” (BRASIL, 2017, p. 13). No entanto, as primeiras versões da atual (BNCC), o termo gênero aparecia como categoria de conteúdo a serem discutidos no ambiente escolar. Entretanto, houve uma polarização de debates a favor e contra entre conservadores/as e não-conservadores/as se as questões de gênero, sexualidade, diferença de sexo e orientação deveriam constar nas habilidades de ensino da Base, e as ideias conservadoras vencendo (SILVA, 2020).

No decorrer de 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retificou o texto da BNCC, entregando-a para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa nova versão, nota-se, portanto, que as temáticas citadas anteriormente aparecem em menor frequência nas Competências Gerais, Direitos de Aprendizagem,

Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares e Campo de Experiências, encaixados, na sua maioria, nos conteúdos de respeito às diferenças e às diversidades (SILVA, 2020). Cabe flexionar que apesar de a BNCC de 2017 não seja tão abrangente das questões de gênero, ainda assim podemos manter o foco nos Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e no Desenvolvimento de Competências que a mesma nos apresenta, aliando-os às mudanças de atitudes na prática educativa no ambiente escolar, tornando-o mais equânime no processo de ensino e aprendizagem de meninos e meninas, bem como as relações interpessoais dos demais partícipes.

Lembramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 trouxeram as discussões de gênero para escola na categoria de temas transversais, na mesma perspectiva que descrevem que a temática dentro do contexto escolar é uma maneira de propiciar os questionamentos dos papéis rigidamente estabelecidos entre homens e mulheres na sociedade, tendo como base a valorização de cada um/uma e a flexibilização desses padrões e posturas socialmente pré-estabelecidos.

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 1997, p. 323).

Acreditamos, por outro lado, que a formação dos/das docentes necessita ser ressignificada nos espaços formais de ensino, onde esses/essas sejam motivados/as e instruídos/as a serem educadores/as críticos- reflexivos dos componentes curriculares que lhes são impostos. Imaginamos, nesse sentido, professores e professoras reflexivos/as das suas práticas pedagógicas e educativas, permitindo-se, enxergar-se; antes, durante e depois do processo educacional. Concordamos com Martins (2013, p. 29) ao escrever que,

A partir desse olhar curricular, a formação inicial de docente deverá conferir não apenas uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, mas necessitará contribuir com os instrumentos que os/as habilitem para o processo contínuo de reflexão crítica sobre o que, o como, para que e por que ensinar.

Salientamos que pensar a escola, na perspectiva da diversidade e da pluralidade nos torna educadores/as que enxergam o/a menino/a, negro/a, branco/a, homossexual, heterossexual, bissexual, transgênero, pobre, rico/a, cristão/ã, ateu/ateia, índio, quilombola, deficientes como sujeitos de direitos de aprendizagens comuns. Do mesmo modo, nos alude que da família à cantina da escola são compostas de sujeitos de percepções e vivências únicas, e com identidades em constantes construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível constatar que o fenômeno das violências de gênero prevalece em todos os campos da sociedade, entre tais, encontramos a escola, essa ainda

permanece imersa de práticas educacionais carregadas de estereótipos e preconceitos de gênero, ou até mesmo, coexistem uma certa inocência ou negação de que falas e posturas são muitas vezes ingredientes de reprodução de padrões de gênero entre os/as estudantes, professores/as, gestores/as, dentre outros/as. Neste sentido, acreditamos que a escola precisa ser constantemente campo de reflexões desconstrutivas dos paradigmas de gênero e das violências de gênero.

Além disso, estudos frequentes apontam que homens são os principais agentes das violências contra as mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Entretanto, tal fato não exige que eles independentemente da idade, cor e fatores socioeconômicos venham a ser vitimizados, embora que com menos frequência comparado com a categoria anterior mencionada. Para tanto, é válido pontuar que os indicadores do Atlas da Violência no Brasil e do Anuário Brasileiro Segurança Pública revelam que homens, mulheres, crianças e adolescentes de baixa renda e não-brancos/as são os/as mais vitimizados/as em todas as categorias de violências no Brasil.

Cientes da permanência de paradigmas neutralizadores das desigualdades sociais em todos os sentidos, bem como de gênero, acreditamos que elucidar articulações das causas e efeitos do gênero e seus componentes dentro do espaço escolar é uma forma de analisar como os profissionais de educação respondem às violências

de gênero, seja como agentes ou receptores/as, da mesma forma que são convidados/as a refletirem acerca de hábitos e atitudes perpassados dentro e fora do espaço escolar. No mesmo intervalo partimos do pressuposto de que a escola é um espaço heterogêneo, e uma das instituições responsável pela formação integral de crianças e adolescentes, considerando seus valores, pluralidade, diversidade e especificidade, auxiliando-os/as na descoberta e construção de suas identidades.

Dessa forma, não visualizamos a escola como um espaço somente para ensinar conhecimentos básicos ou desenvolver habilidades de escrita e leitura, raciocínio lógico, de saber e saber fazer, mas, um ambiente propício de descobrir competências para o saber viver junto com respeito às diferenças e às diversidades, tornando-se um espaço inclusivo onde a violência e a opressão não tenham lugar. Sendo assim, uma escola que promova a equidade de gênero e um ensino e aprendizagem por meio do respeito mútuo, livre do sexismo e da violência.

Portanto, enquanto educadores/as precisamos estar abertos/as a entender e diluir tais temáticas nas nossas práticas, tornando-nos compromissados com um ensino mais equânime dentro da escola e que resulte em ações positivas na função social de estudantes e futuros profissionais. Do mesmo modo, elencamos aqui a importância da gestão escolar na organização de estratégias de intervenção das violências que perpassam as práticas pedagógicas,

uma vez que esses/essas profissionais são os/as principais responsáveis no processo organizacional da mesma e do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* Cotidiano das escolas: entre violências. – Brasília: UNESCO, **Observatório de Violência**. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000093.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. – 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2019.

ARENDT, H. **Da violência**. Tradução: Maria Cláudia Drummond. Título Original: *On Violence*, 2004.

BOURDIEU, P. A **Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. - 11ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 18 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2021.

COUTO, M. A. S. **Violência e gênero no cotidiano escolar**. - São Cristóvão: Editora Ufs, 2012. 200 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação demográfica e socioeconômica, n.38, p. 1/13, jun/2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós - estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: SILVA, T. T da. 2ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*. **Adolescência & Saúde**. v.4. nº (3): 51-56. jul./set2007. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=101>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em: 21 set. 2021.

MARTINS, W. **Gênero e sexualidade na formação docente: um estudo a partir do currículo**. - São Luís: EDUFMA, 2017. 224 p

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RISTUM, M. *Bullying* Escolar. ASSIS, S. G. et al. (org.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora: Fiocruz, 2010.

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 11, n. 00, p. 11 – 18, nov 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Downloads/11411-27620-1-SM%20(3):PDF>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v.16, p. 115 – 136, ago 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfx>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. – 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, H. dos. **A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar**: um estudo bibliográfico. Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: escola, violências e defesa de direitos. Universidade do Sul de Santa Catarina. Araranguá, 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br> >. Acesso em: 28 fev. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. – 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. L. da; COELHO, Elza Berger Salema; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 93-103, 2007. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/icse/a/9SG5zGMVt4VFDZtzbX97MkP/?format>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, E. L. S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. DOI: 10.26512/rhh.v8i16.31928. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

UNESCO. **Violência de gênero em escolas impede milhões de alcançar potencial acadêmico**, 2015. Disponível em: <nacoesunidas.org/unesco>. Acesso em: 08 out. 2020.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

LETRAS

A CIDADE REVISITADA EM *REPÚBLICA DOS BECOS*, DE LUÍS AUGUSTO CASSAS

Kércya Rayanne da Costa Santos¹

Silvana Maria Pantoja dos Santos²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é fruto da Pesquisa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2020 - 2021), cujo propósito foi contribuir com a recepção crítica da produção literária maranhense contemporânea. A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de rememoração do patrimônio urbano da cidade de São Luís em *Repúblicas dos Becos*, de Luís Augusto Casas. A capital maranhense resguarda um grande valor histórico e memorialístico, sendo o seu acervo arquitetônico e cultural reconhecido, em 1997, como patrimônio mundial pela UNESCO.

Para obtenção dos resultados, desenvolvemos um estudo qualitativo e de cunho bibliográfico, fundamentado na visão de Zukin (1996) e Harvey (2005) sobre os processos e as consequências do crescimento do capital e as forças de mercado; Santos; Moreira (2020), acerca das reflexões sobre memória da cidade e leitura crítica da poesia de Casas; Halbwachs (1990), acerca das experiências da memória coletiva; Pesavento (2005), reflexões sobre memória e patrimônio urbano; Bollnow (2019), sobre a compreensão e o diálogo

¹ Acadêmica do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Maranhão -CESTI/UEMA; Bolsista PIBIC/CNPq- 2020/2021.

² Professora do Departamento de Letras - CESTI/UEMA e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMA.

entre o homem e o espaço. Foram objetos de análise os poemas, “Mulher em Geração”, “Boletim meteorológico-sentimental de 25 de dezembro”, “Imperador do Largo do Carmo” e “Confessionário da Sé” que problematizam as contradições urbanas, o alheamento de lugares que materializam a história e a memória da cidade, assim como, as tradições religiosas que perpetuaram o meio social em um tempo remoto, misturando-se com as atuais tensões econômicas e as relações de poder.

República dos becos, publicada em 1981, é a obra de estreia de Cassas. O poeta é autor de uma vasta produção literária, como *A Paixão Segundo Alcântara e novos poemas* (1985, 1ª ed.; 2006, 2ª ed.), *Rosebud* (1990), *O vampiro da Praia Grande* (2002), *O Retorno da Aura*, *Liturgia da Paixão* (1994), *Ópera Barroca* (1998), *Titanic-Boulogne: A Canção de Ana e Antonio* (1998), *Bhagad-brita: a canção do beco* (1999), dentre outras. Em 2012, o poeta reuniu, pela Editora Imago, suas produções em dois volumes intitulados *A poesia sou eu*. A sua mais recente obra é *Quatrocentona: código de posturas & imposturas líricas da cidade de São Luís do Maranhão*, publicada pela Editora Arribação em 2021. O poeta é atuante nas redes sociais e publica periodicamente poemas na sua página do *Facebook*.

República dos becos põe em cena a cidade com a sua dinâmica e com seus contrastes sociais, sendo os espaços urbanos guardiões da memória do lugar, revisitados por meio do processo memorialístico. Envolve as modificações que o tempo e a ação humana imprimem

sobre a paisagem urbana, bem como o modo como a sociedade com ela se relaciona. Dessa forma, a percepção do eu poético vai traçando um caminho sobre diversos elementos citadinos, trazendo reflexões sobre o desamparo de lugares suscitados pelo olhar crítico acerca de eventos históricos e de espaços que fazem parte da identidade do lugar e que se mostram ameaçados por fatores diversos.

Os relatos memorialísticos surgiram com o próprio homem, como uma necessidade imperiosa de explicar fatos, de compreender forças misteriosas que regiam o mundo primitivo, de desvelar a natureza humana, alimentada pela coesão do grupo. Esse fazer humano teve, desde sempre, relação com o ato de conhecer a realidade, sobretudo de conhecer a si mesmo, pelo crivo da sensibilidade e da convivência com os membros da comunidade. Desse modo, a pesquisa analisou, dentro de uma perspectiva literária, a maneira como o sujeito poético de *República dos becos* interpreta a cidade através das transformações do espaço e tempo em diálogo com memória que resguarda a identidade de lugar.

CIDADE E MEMÓRIA EM *REPÚBLICA DOS BECOS*

O centro histórico de São Luís do Maranhão é caracterizado por ser um lugar digno de cartão postal. Com suas ruas estreitas, emolduradas por construções arquitetônicas seculares azulejadas dialoga com a dinamicidade do lugar, o que proporciona diversas maneiras de percebê-lo e senti-lo. O eu lírico de *República dos becos*

se coloca, ao mesmo tempo distante e próximo dessa paisagem, o que nos faz compreender que ele atua nos espaços como espectador dos acontecimentos e também como sujeito que se insere na cidade. Sobre essa questão, afirmam Santos e Moreira (2020, p.110): “A cidade é vista de dentro, conseqüentemente, com muita proximidade, o que possibilita ao sujeito poético percebê-la em seus contrastes e inesgotáveis vibrações”.

Nos poemas de *República dos becos* observamos a fragmentação da paisagem urbana, sob um olhar que amplia as percepções, distanciando-se de um sentimento de amparo e aconchego que a cidade poderia oferecer. Chama a atenção para os elementos internos e externos da paisagem urbana transformada em mercadoria: a cidade é alimentada pelo consumo de uma massa diversificada, por meio das novas perspectivas de apropriação cultural, como podemos observar no poema “Imperador do Largo do Carmo”:

- Tudo que estais vendo aqui
Até onde a visão alcança
É meu: esse conjunto de sobrados
De arquitetura colonial portuguesa
Que vale ouro; o sol
Que já foi de Vieira, as mercearias
e as suas mercadorias
de além-mar;
[...]
o patrimônio do meu Reino:

as agências de viagens; a praça
e o oitizeiro da esquina; o subsolo
e as riquezas que nele se encontram
(incluídos os trilhos dos bondes); as
calçadas-com as bancas de revistas e os vendedores de
queijo de S. Bento
[...]
Monarca moderno
a legislação do meu Reino
inova matéria jurídica formal:
direito tributário administrativo
constitucional...
(CASSAS, 1981, p.89)

O eu lírico exalta as riquezas do seu reino, a cidade, juntamente com suas particularidades, ao evidenciar a arquitetura colonial portuguesa que se mistura com uma paisagem moderna, orientada pela produção do capital - o consumo e acumulação comercial - como: “as agências de viagens”, “bancas de revistas” e “vendedores de queijo”. Isso possibilita refletir acerca dos processos que levam a instalação de lugares de consumo, como ressalta Santos e Moreira, 2020, p.114), “mas também leva à reflexão sobre os espaços patrimoniais nas relações de força e de poder”. Ou seja, o poder simbólico existente nos lugares traduz um cenário de possibilidades e apropriações culturais.

Dessa forma, o “imperador”, poderia ser compreendido como o próprio sistema que organiza a cidade, os grandes centros comerciais e a reutilização dos espaços que pertencem à história e à

memória do lugar, a partir de uma ótica que transforma o espaço em produto. Dessa forma, questiona Santos e Moreira (2020, p. 114): “Tais alterações, articuladas à rede de serviços que o espaço oferece, não geraria um outro significado ao lugar abstraído do espaço e do tempo histórico?” decerto, as construções arquitetônicas do período colonial português estabelecem uma temporalidade, que por sua vez, ganham novas atribuições diante de novas gerações, ressignificando o espaço por intermédio de práticas e relações sociais. Assim, Pesavento (2005) explica:

A passagem do tempo modifica o espaço, onde práticas sociais de consumo e de apropriação do território não só alteram as formas do urbano como também a função e o uso do mesmo espaço, descaracterizando o passo da cidade. (PESAVENTO, 2005, p.12).

Desse modo, a alteração dos espaços influencia na maneira como a cidade é vista e experimentada. Logo, os espaços são tomados pelos processos urbanos que impossibilitam perceber a cidade como lugar para além de atividades comerciais. Sendo assim, os processos urbanos dificultam as relações afetivas, em prol de práticas pautadas na ideia da centralidade do poder econômico.

A modernização dos grandes centros urbanos provoca uma série de contradições e tensões com o surgimento de novas formas espaciais, alteradas com o passar dos anos. Assim como no poema anterior, em “Mulher em gestação” o eu lírico consegue apreender a dinâmica urbana por meio de espaços e situações vivenciadas por outros, sujeitos anônimos, e dá voz a eles, como podemos constatar:

São oito horas na fábrica
quando ela retorna ao trabalho/ para reassumir
o ofício
As máquinas vão acelerando o som/
explodindo
ritmos/
na sua cadência mecânica.
E no seu compasso histórico
de válvulas/compressoras/
devolve ao seu olhar no vazio
a imagem vermelha quebrada/
(o sangue cheirando a óleo
o óleo cheirando a dor)
do braço do marido/
de nome João da Silva
funcionário aposentado
de uma **fábrica falida**/
[...]
morador na Avenida Kennedy
em uma rua sem nome
em uma casa sem número.
(CASSAS 1981, p. 42. Grifo nosso)

O poema ressignifica um fato histórico da segunda metade do século XIX: as indústrias têxteis que movimentavam a economia maranhense. O desenvolvimento fabril evidencia o início da modernização da cidade, impulsionada pelos processos globais de produção e de acumulação do capital. Logo, “a modernidade é mapeada pelas noções de centralidade e poder” (ZUKIN, 1996, p.98).

No poema, mulher, ao manusear a máquina sob um olhar vazio, remete ao cansaço devido à gravidez, mas sobretudo pelas horas exaustivas de trabalho. O som das máquinas, evidencia a produção e o ritmo das fábricas que aciona a lembrança do acidente do marido, João da Silva.

A mulher é anônima, assim como o local em que mora, sem número, evidenciando a invisibilidade dos que habitam a periferia dos grandes centros urbanos. É a força de mercado, com as grandes demandas de produção que provoca a segregação social. Assim diz Harvey:

A acumulação original, de acordo com Marx, apoiava-se na expropriação violenta dos meios de produção, que punha excedentes de capital na mão de poucos enquanto a maioria era forçada a se tornar trabalhador assalariado para viver. (HARVEY, 2005, p.134).

Portanto, a mulher representa a massa produtora do capital, privada de boas condições salariais e da valorização do trabalho. Esta é impulsionada pela lógica capitalista, uma vez que a centralização do poder econômico falseia uma paisagem harmônica que, por outro lado, apresenta uma sucessão de paisagens que surgem dos papéis exercidos pela sociedade. Por meio do processo de rememoração, o eu poético evidencia uma outra face das transformações da cidade: a massa desassistida.

O poema a seguir dialoga com as singularidades da cidade ludovicense, por meio de inquietações e percepções do sujeito poético. Destacamos as suas impressões ao se deparar com a

dualidade sentimental, social e cultural da cidade na comemoração do Natal no poema “Boletim meteorológico-sentimental de 25 de dezembro”:

[...]

Visibilidade ampla:

nas vitrines das lojas

nos vitrais das casas

nos pára-brisas dos carros

nas lentes dos óculos

[...]

Temperatura agora em declínio

Com lufadas de ventos frios

vindos da baía de São Marcos

O menor abandonado que dormiu

na manjedoura do banco da Praça Pedro II

passeia miséria e tristeza pela Rua Grande

Vê manequins vestidos/brinquedos eletrônicos

E sente que seu Cristo não nascerá jamais

(Ele está crucificado na Igreja do Carmo)

Temperatura baixando

Nuvens espessas se formando

nos olhos do menino

Temperatura caindo ainda mais

Em São Luís do Maranhão

está chovendo

(CASSAS.1981, p.82-83)

Temos no poema um eu lírico que adota posição estratégica para ter uma visão panorâmica da paisagem urbana, seguida de

detalhes descritos na estrutura de um boletim meteorológico: Trata-se da descrição das disparidades sociais e culturais evidenciadas por imagens como “temperatura agora em declínio”, “temperatura caindo ainda mais”. A figura do “menor” representa a baixa temperatura e, conseqüentemente, a classe à margem da sociedade que não usufrui dos bens de consumo, especificamente na data de 25 de dezembro que simboliza o nascimento de Cristo para os cristãos, bem como para a oportunidade de lucros ao setor econômico.

A metáfora do termômetro que mede as temperaturas sentimentais do Natal mostra-nos, a princípio, imagens aconchegantes, visões agradáveis com casas e vitrines enfeitadas por luzes natalinas, sintetizando o comportamento das pessoas voltadas aos bens de consumo que se exibem nas vitrines, seduzidas pela decoração de Natal, insensíveis à cena de desamparo da criança que dorme na praça. Portanto o termômetro marcar a dualidade e a transição sentimental, a partir da imagem do garoto triste e deslocado e instiga a reflexão acerca das novas perspectivas de apropriação cultural no contexto pós-moderno. Assim, o poema evidencia um olhar sobre a lógica de acumulação de mercado que compromete o espírito de humanização. Como disserta Zukin:

A resistência às múltiplas perspectivas da paisagem pós-moderna pode ser verdadeiramente demonstrada por aqueles que não participam dos modos dominantes de consumo visual. Mas quem, hoje, possui um olhar tão dissocializado? Os sem-teto, que não tem lugar nem mercado: aqueles que permanecem vinculados ao lugar, a despeito das forças de mercado (por razões sentimentais ou de história, títulos legais ou barreiras de

classe ou raça); aqueles que estão profissionalmente comprometidos com a liminaridade (ZUKIN, 1996, p.100).

O sistema capitalista imprime uma falsa harmonização da paisagem urbana, a partir de políticas de imagens e de consumo. Logo, compreendemos que a figura da criança é o que resiste à perspectiva cristã na paisagem da cidade. A cena traz uma disparidade usual, pois quem não faz parte da classe consumidora é colocado à margem da sociedade. Desse modo, as forças de mercado instigam o ato da compra como uma atitude social ancorada em uma data simbólica que é vendida a partir das estratégias de apropriação cultural.

Percorrendo às análises, temos o poema “Confessionário da Sé” que, de antemão, revela-nos versos que chama atenção para as tradições religiosas esquecidas, mas que se mantém viva por meio dos espaços. O poema é dividido em cinco partes, todas iniciadas pelo mesmo verso que lhe dá título.

V

Confessionário da Sé!

Confessionário da Sé!

Confessionário da Sé!

Consultório da Igreja
rústico e maltratado

Hoje quase abandonado
pela clientela do perdão.

E apesar de todos os segredos
guardados

do peso de todos os pecados
ainda te conserva de pé
firme e forte em tua fé!
[...]
(CASSAS, 1981, p.64)

A imagem da igreja está metonimicamente representada pelo confessionário que se mantém esquecido pela “clientela do perdão”, ou seja, pelos fiéis. Dessa forma, o eu lírico em vez de dar visibilidade à igreja em si, volta-se a um elemento significativo do passado religioso, o confessionário.

O eu poético se apropria de uma repartição simbólica da igreja para se reportar à uma tradição religiosa. Então, ao dizer o eu lírico que o confessionário se encontra esquecido, não estaria ele querendo, por meio do processo metonímico, referenciar a força da construção arquitetônica que se mantém de pé, mas que não mais assegura a crenças e valores da tradição religiosa? Partindo desta indagação, o poder simbólico da igreja é realçado por um espaço nos templos que pertence e/ou pertenceu à vida cotidiana de pessoas que a frequentavam, entretanto o eu poético estabelece uma reflexão sobre a maneira como se mostra no presente, abandonado.

Sendo assim, como dialoga Maurice Halbwachs (1990), “a memória do nosso grupo também é continua como os locais nos quais parece que ela se conserva”. Portanto o templo religioso desperta o culto, inspira tradições e lembranças em comum das pessoas que frequentam o espaço. Dessa forma, compreendemos que

o confessionário, “rústico e maltratado”, evidencia a transição de séculos. Desse modo, o eu poético ao lamentar o abandono e referenciar o conjunto arquitetônico religioso, ressalta o rompimento também de costumes de um tempo transcorrido, para dar lugar as novas práticas sociais. E assim:

À medida que as principais atividade de vida social se desprenderam da dominação religiosa, o número e a extensão dos espaços consagrados à religião, ou ocupados habitualmente por comunidades religiosas, reduziram-se e se fecharam (HALLBWACHS, 1990, p.155).

No caso do poema, o confessionário se mantém de pé e assegura a memória coletiva de um grupo e a história do lugar, pois a Igreja da Sé, fundada em 1640 pela Companhia de Jesus, marca um período da formação do país e, conseqüentemente, da cidade na qual se localiza, São Luís, ressignificada pelo olhar poético em congruência ao tempo presente. Portanto, sob a ótica do eu lírico, as imagens poéticas chamam atenção para a imponentia de igrejas seculares, com suas influências territoriais, de organização social e religiosa, e que também funcionam como dispositivos de memória cidadina.

Dessa forma, entendemos a diferença entre os espaços de vivências que habitam paisagens habitadas dos espaços sociofuncionais, denominados por Bollnow (2019) como matemáticos. Logo, o confessionário se trata de um espaço de vivências, pois reúne o modo como repercutia na vida dos que o frequentavam. Trata-se de um espaço que mantém a memória do

lugar a partir de um grupo, de modo que, reflete no eu poético um olhar reflexivo sobre como o confessionário atuava na vivência coletiva, diferente dos espaços matemáticos, de relações sociofuncionais, ou seja, calculados, com comportamentos homogêneos e instáveis, “nesse espaço humano circundante vivemos de modo tão óbvio que ele não nos chama a atenção em suas peculiaridades, e sequer refletimos mais a seu respeito (BOLLNOW, 2019, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade exerce um papel estruturador da memória e da identidade do lugar que, por sua vez, é repleta de tensões e contradições diante das novas projeções espaciais decorrentes do capital e da ação humana. Isso acaba proporcionando outros diálogos com o território geográfico, suas consequências podem ser apreendidas por meio da paisagem cultural e social.

Em *República dos becos* constatamos que a paisagem urbana é percebida e vivida pelo eu lírico, expressando sentidos simbólicos e concretos, deixando entrever o modo como as pessoas se relacionam com a cidade. A obra nos coloca diante de um tempo que resiste no plano memorialístico, ao evidenciar construções arquitetônicas como fábricas, edifícios antigos, igrejas seculares, largos, os quais concentram a tradição e os valores culturais da cidade, assim como

construções que se colocam à margem, bairros afastados que retratam as relações sociais e o modo como atuam em sociedade.

Percebemos que o eu lírico se mantém como observador e expectador da realidade que contempla e que também acaba se diluindo no corpo da cidade. Dessa forma, a voz poética consegue dar evidência a diversos perfis sociais por meio de experiências não só percebidas, mas também vivenciadas. A partir daí, promove a reflexão acerca de fatores externos e internos da paisagem urbana, que correspondem aos processos de uma sociedade globalizada. O modo como a cidade é retratada na obra corresponde a esses processos urbanos, partindo de atividades pautadas no lucro e, assim, estabelece as dissoluções tanto espaciais como sociais.

O espaço consegue testemunhar a história. As imagens poéticas de Casas possibilitam refletir acerca da banalização da memória da cidade que se mostra enfraquecida em meio à deterioração de formas urbanas e do fortalecimento das relações de poder, tendo como consequência o esvaziamento dos espaços e o afastamento dos habitantes da história do lugar, favorecendo o alheamento. Ao tempo que rememora, o eu lírico lança um olhar crítico às experiências e costumes modificados ao longo dos tempos, bem como à indiferença dos homens em relação ao patrimônio urbano. Como assevera Zukin (1996, p. 81), “percebemos que algo mudou na maneira como organizamos o que vemos: o consumo visual do espaço e do tempo”.

Em *República dos becos* constatamos que em função das novas projeções urbanas, os indivíduos se mostram indiferentes à paisagem que comporta a memória do lugar. Por sua vez, o sujeito poético chama atenção para comportamentos contemporâneos, critica a falta de consciência do homem cidadão defronte aos riscos do apagamento das memórias urbanas.

No desenlace desse trabalho, vislumbramos a importância dos poemas de *República dos becos*, pois evidenciam uma linha temporal entre o passado e o presente, registrando um conjunto de referências que possibilitam compreender a cidade por diferentes vieses que vão da tradição religiosa à lugares desamparados, promovendo a junção entre a tradição e o renovo. Dessa forma, pudemos entender que por meio desses elementos, a literatura tem a função de aproximar o sujeito de sua herança cultural e sensibilizar leitores por meio de imagens poéticas, edificando o sentido da relação com a cidade e resguardando, por meio da memória, a alma coletiva de um determinado grupo.

REFERÊNCIAS

BOLLNOW, Otto Frederick; **O homem e o espaço**, tradução de Aloísio Leoni Schmid. – Curitiba: Editora UFPR, 2019.

CASSAS, Luís Augusto. **República dos Becos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HALLNWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Edições Vertices, Editora Revista dos Tribunais LTDA. São Paulo, SP. 1990.

HARVEY, David. **Produção Capitalista do Espaço** – São Paulo: Annablume, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidade, Espaço, Tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano**. 2005.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja; MOREIRA, Marcelo. Espaço e patrimônio na poesia. In: **Espaço e Poesia**. André Pinheiro; Ozires Borges Filho. Silvana Pantoja (Org.) Vinhedo: Editora Horizonte, 2020.

ZUKIN, Sharon. **Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº24. Tradução de Silvana Rubino, 1996.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ESTIGMAS NAS NARRATIVAS DAS MULHERES DETENTAS DA UNIDADE PRISIONAL DE BALSAS - MA

Alane Karolliny Souza Costa¹

Marta Helena Facco Piovesan²

INTRODUÇÃO

Uma das características que diferencia o ser humano das outras espécies é a capacidade de interagir com o meio social através da expressão verbal. A Linguística, dentro de múltiplos campos de investigação, adota como objeto de estudo a linguagem nas interações verbais. O campo de estudos da Linguística Aplicada (doravante LA) investiga a solução de problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos variados, inclusive aqueles referentes ao cotidiano da vida humana, como também no contexto prisional.

Segundo pesquisas do Instituto Igarapé (2018), nos últimos anos só cresce o número de mulheres presas no Brasil, tendo em média mais de 42 mil mulheres encarceradas. Estima-se que o número de presas aumentou 656 % de 2000 a 2016, no mesmo período em que a população prisional masculina aumentou 293%. O encarceramento feminino traz novos desafios para o sistema penal brasileiro, pois alternativas para as trajetórias dessas mulheres são necessárias. Em geral os presídios foram estruturados para o público

¹ Graduada em Letras – UEMA – Campus Balsas

² Professora Doutora do Departamento de Letras – Campus Balsas

masculino, sem atender às necessidades das mulheres como gestação, aleitamento e creches.

O aumento do encarceramento feminino ampliou também a visibilidade dessas mulheres, os problemas enfrentados e a necessidade de serem tratadas e atendidas pelas leis que regem a dignidade da pessoa humana. Sendo assim, partindo do pressuposto de que narrativas e identidades emergem de contextos sociais espontâneos e de que discurso é um meio possível para investigar as práticas sociais e experiências pessoais, a presente pesquisa de caráter interpretativo /qualitativo visa a analisar as identidades construídas pelas detentas da Unidade Prisional de Balsas, cidade do Sul do Maranhão. Essa percepção de conhecer a história de mulheres em situação de vulnerabilidade na prisão é a possibilidade de dar voz a um indivíduo submetido a regulamentações penais, à vigilância constante, à restrição do poder decisório das mães e à separação compulsória dos filhos e possibilita ressignificar a visão estigmatizada que essas mulheres sofrem pela sociedade. Relações de poder, discursos e práticas nesse contexto geram tensionamentos e promovem formas peculiares de analisar as histórias narradas pelas participantes das entrevistas.

Feitas as proposições acima, surgiram questionamentos como: Quem são essas mulheres? É possível traçar uma identidade feminina das mulheres presas? O que elas priorizam em suas histórias? Elas se sentem estigmatizadas e tem possibilidade de se ressocializar?

Para procurar respostas a essas perguntas optamos pela pesquisa que investiga a construção de narrativas, importante instrumento para analisar a produção discursiva e a construção de identidade dos participantes. Os sentidos das narrativas estão contidos nas histórias que são contadas, nas memórias que conectam o presente e o passado e imagens que delas são construídas (Hall, 2006). Segundo De Fina (2015), as narrativas são vistas como o principal veículo para a expressão da identidade, pois as histórias que contamos revelam o que somos.

As práticas conversacionais constituem um *locus* privilegiado para investigar a natureza linguístico-discursiva, bem como fenômenos de ordem social e semântica imbricados no entendimento das relações entre linguagem e organização social. Dessa forma, utiliza-se a Análise da Conversação, um arcabouço teórico que sustenta o presente projeto de pesquisa para analisar como as identidades emergem nas narrativas orais circunscritas na Linguística Textual.

A pesquisa apresenta as mulheres no contexto do cárcere, onde serão demonstrados dados sobre o número crescente de mulheres encarceradas, e o porquê desse aumento significativo nos últimos anos. No capítulo intitulado “O egresso do cárcere e o estigma” será explanado sobre os significados que o estigma apresenta por meio de arcabouços teóricos, e quais as dificuldades que os teóricos apresentam por meio das vivências de mulheres que

passaram por experiências de reclusão e se elas se sentem estigmatizadas pela sociedade. A pesquisa evidenciará conceitos sobre identidades e como vão sendo construídas nas práticas discursivas e como vão se construindo nas mulheres que estão encarceradas.

As narrativas possibilitarão a identificação das identidades e os estigmas presentes por meio das suas histórias de vida e como elas encontraram maneiras de ressignificar a vida no cárcere e seus enfrentamentos, além de construir, fazendo uso de seus discursos, suas percepções sobre a vida em reclusão e suas expectativas após ela.

AS MULHERES NO CONTEXTO DO CÁRCERE

As mulheres que são submetidas ao sistema prisional vivem buscando estratégias para o enfrentamento do cárcere, de modo que consigam perseverar diante das adversidades que lhes são apresentadas. Desse modo, Cunha (1994) aponta que as mulheres que são privadas de liberdade buscam estratégias de resistência e visibilização no cárcere que vão desde a forma com que elas se maquiavam e arrumam o cabelo, que é um aspecto que concede às apenadas um certo arbítrio no que tange à sua apresentação pessoal e que atenuam a despersonalização e uniformização promovida pela instituição prisional, até os aspectos relacionados às formas de relações interpessoais estabelecidas dentro da prisão. Tais relações podem ser entendidas como a reedição de relações afetivas (filiais,

maternais ou fraternais) entre as mulheres presas. (BARCINSKI, 2012).

De acordo com dados apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), nos últimos anos o encarceramento feminino tem aumentado em proporções maiores que a do encarceramento masculino. O número de mulheres presas aumentou significativamente no Brasil e tal aumento ultrapassou proporcionalmente o número de homens presos (HELPEZ, 2014, p. 46). As prisões brasileiras apresentam a quarta maior população carcerária feminina do mundo, com cerca de 42 mil mulheres presas. (INFOPEN, 2018). É necessário termos um olhar mais específico para as causas desses problemas sociais, de forma que estudar e analisar o discurso das mulheres inseridas nesse contexto torna-se mais urgente e necessário.

No que tange ao imaginário social construído em torno da criminalidade feminina concebe-se que a mulher, em grande escala, comete seus crimes em espaços privados, já que o espaço público ainda lhe é pouco concedido. Os homicídios, furtos e estelionatos trazidos pelas entrevistadas confirmam esses achados, visto que ocorreram prioritariamente na esfera doméstica (MORAES, et al., 2006). Então, entender os fatos que levam as mulheres ao cárcere, é essencial para os que também estão em liberdade, pois a sociedade é construída por práticas sociais e é necessário desconstruir as bases que estão desestruturando as mesmas.

Quando relacionamos a realidade das necessidades das mulheres com seus mais variados problemas diante do cárcere, Zurhold e Haasen (2005) apontam que as presas frequentemente não têm somente problemas de substâncias psicoativas, mas também transtornos psicológicos, precárias condições de saúde e uma falta de suporte, combinados a uma necessidade por psicoeducação e treinamento de habilidades e intervenções sistemáticas para prepará-las para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Gunter *et al.* (2008) afirma que é necessário ter um olhar mais específico sobre as desordens mentais das pessoas presas, e propõe ser importante uma implementação de legislação de saúde mental e serviços que facilitariam o afastamento de indivíduos mentalmente perturbados do sistema de justiça criminal, levando-os ao tratamento nos serviços psiquiátricos na comunidade. Com isso, fomentar as pesquisas no âmbito prisional, faz-se urgente pelas necessidades das mais diversas variedades das necessidades femininas, de modo que a criminalidade feminina seja compreendida para que haja políticas públicas sustentáveis e para que as taxas crescentes das prisões femininas sejam diminuídas e que a justiça brasileira possa compreender as diferenciações dos gêneros para as necessidades específicas de cada um.

O cotidiano do cárcere faz com que o ideal de manifestação do instinto materno seja vivido na forma de uma maternidade possível. Diante das poucas possibilidades de exercício efetivo do

papel de mãe, elas possuem sentimentos que misturam culpa e vergonha. Para amenizar a difícil realidade, buscam fantasias e idealizações baseadas em vivências do passado e projetam sonhos relativos ao futuro (LOPES, 2004).

Quando se discute sobre os estudos que fomentam um olhar específico sobre as mulheres encarceradas, combatendo a igualdade das políticas prisionais dos homens para as mulheres, os estudos de *Women in Prison* (2008) apontam que as prisioneiras são diferentes dos homens por diversos motivos, tais como: o padrão dos crimes das mulheres, que impõe um menor risco à comunidade; Por esse motivo, o impacto da sua prisão é desproporcionalmente mais grave para as prisioneiras, ocasionando maior perda nos lares e maior dano em todos os sentidos na vida de seus filhos. Além disso, a mulher sofre uma cadeia mais grave de exclusão social do que o homem, apresentando altos níveis de abuso e violência doméstica e problemas de saúde mental. Nesse sentido, a prisão é conhecida por ter implicações psicológicas graves para mulheres. Por isso, tornam-se urgentes várias mudanças nos sistemas prisionais femininos, tendo um olhar mais específico para as necessidades das mulheres.

As mulheres cumprem pena pelos mais variados crimes: tráfico de drogas, roubo, furto, homicídio, latrocínio, estelionato e outros. As pesquisas apontam diversos fatores que podem levar à execução de um crime. A maioria das presas traz uma história prévia de maus tratos e/ou abuso de substâncias psicoativas (próprias ou de

familiares próximos). Isso não significa que tais experiências possam ser consideradas procedentes da criminalidade ou diretamente responsáveis pela entrada no sistema penal, pois, certamente, a maior parte das vítimas de agressão, assim como das dependentes químicas, não estão presas. O que os dados mostram é que a prisão, tanto pela privação da liberdade, como pelos abusos que ocorrem, parece ser apenas mais um elo de uma cadeia de múltiplas violências que formam a trajetória de uma parte da população feminina. (ILGENFRITZ; SOARES, 2002).

A história das mulheres dentro do contexto geral, seja livre ou presa, é marcada pelas relações de poder vivenciadas através da família, da sociedade e da cultura, refletindo em suas condutas comportamentos contrários ao esperado. Ao se confrontar com todos os desafios pertinentes à reclusão, a mulher depara-se com as dificuldades, no qual o preconceito é a expressão de uma linguagem sentida e característica de um sistema social, “a pessoa rotulada como delinquente assume, finalmente, o papel que lhe é consignado, comportando-se de acordo com o mesmo” (ZAFFARONI, 2001, p. 60).

Dessa forma, a mulher reclusa faz parte de estatísticas que evidenciam marginalidade e exclusão: a maioria delas não são brancas, possuem filhos, contam com baixo nível de escolaridade e salvo exceções, cometeram delitos de menor gravidade. Tais estatísticas corroboram com a ideia de que a prisão pode ser

associada com a desigualdade social, discriminação e seletividade do sistema de justiça penal, que pune os mais vulneráveis de acordo com critérios relacionados à raça, renda e gênero (ESPINOZA, 2004, p. 127). Faz-se essencial ouvir essas mulheres submetidas ao cárcere, os seus posicionamentos e suas práticas são, sem dúvidas, uma revelação dos acontecimentos que permearam suas vidas e analisar os seus discursos é uma abertura para a mudança que precisamos na sociedade.

MULHERES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTIGMA PRESENTE

Goffman (2004) relaciona o estigma como um atributo negativo, para além de uma mera característica, conectado às relações sociais do indivíduo, aquilo que estigmatiza um indivíduo, por outro lado, vai confirmar a normalidade de outro indivíduo, existe uma característica nele que é diferente dos outros.

A criminalidade feminina ainda é um fenômeno marcado por mitos e tabus. Além das mulheres encarceradas serem um alvo maior para serem estigmatizadas, para o senso comum, a prática de crimes faz parte somente do mundo masculino, uma realidade dos homens. A mulher envolvida na criminalidade é duplamente estigmatizada, primeiro pelo próprio cometimento do delito, transgredindo assim a ordem social e, segundo, por ser “mulher criminosa”, indo contra as expectativas sociais de papel materno e familiar. A mulher

condenada, portanto, sofre esta dura realidade de uma sociedade fundada na ideologia machista e patriarcal (LEMGRUBER, 1999).

Bastos (1997) aponta que a irrelevante importância atribuída à criminalidade feminina se deve, entre diversos fatores, ao grande preconceito relacionado ao pouco ou nenhum valor dado às manifestações de desajuste social da mulher. Soares e Ilgenfritz (2002) indicam que tal problema é tradicionalmente impregnado de estereótipos e noções de menos valia da mulher. As desequilibradas relações de gênero em nossa sociedade, quando relacionadas à questão da criminalidade, dificultam a aceitação social da mulher nas práticas criminosas. Geralmente a mulher criminosa é percebida meramente como cúmplice de homens, em um tipo de relação popularmente conhecida como “amor bandido”, ou até mesmo como aquela que se envolve em crime passional, violência contra criança etc (FRINHANI; SOUZA, 2005).

Souza (2009) afirma que as pesquisas envolvendo mulheres em situação de violência, inclusive na criminalidade feminina, primam em focá-las na posição de vítimas, desqualificando-as em relação a práticas delituosas, consideradas socialmente como condutas do universo masculino. Portanto, enquadrar essa mulher em uma posição em que se categoriza a sua inferiorização mediante a superioridade empregada pela sociedade ao homem é desassociá-la da sua liberdade como um indivíduo completo e inteiro, capaz de

tomar decisões e escolhas, mesmo que essas comprometam a sua integridade tanto física quanto moral.

Almeida (2006) aponta que Freud também, mesmo que indiretamente, considera certa influência do fator biológico, quando explica a criminalidade feminina como um “complexo de masculinidade”, segundo o qual a mulher se rebela contra sua condição biológica, colocando, desta forma, a criminalidade feminina dentro de um padrão masculino de comportamento. Com isso, é possível afirmar que tais explicações sobre a criminalidade feminina reafirmam a posição de inferioridade em que a mulher é vista, sendo ainda caracterizada como frágil, sensível, sem poder na esfera pública, educada para ser mãe e incapaz de transgredir e ser violenta. (SOUZA, 2009).

Em contraposição, a figura do masculino agressivo, em que violências físicas e verbais podem adquirir o significado de afirmação da masculinidade, só enfatiza que a entrada do homem na criminalidade não ocasiona tanto estranhamento como no caso das mulheres. Por isso, entender de fato as narrativas das mulheres e conhecer as suas histórias, permitirá que sejam esclarecidas as diferenças entre os comportamentos masculino e feminino no âmbito da criminalidade.

Então, perceber de fato que a mulher sofre determinados estereótipos e que esses determinam muitas vezes suas vidas em todas as esferas é um fator importante para desconstruir algumas

visões sobre a totalidade da vida das mulheres tanto a partir do momento em que elas entram no cárcere e quando elas saem de lá. De acordo com Lemgruber (1999), espera-se sempre da mulher e da mãe atributos como a pureza, o seu modo de ser e tratar as pessoas, a submissão, e que essas características devem ser preservadas a todo e qualquer custo. Todo esse estereótipo que é imposto à mulher potencializa um grande aumento de sofrimento, já que o rompimento do contato contínuo com seus familiares e, sobretudo, com seus filhos, torna-se extremamente difícil de suportar. A intenção era que a prisão feminina fosse voltada à domesticação das mulheres criminosas e à vigilância de sua sexualidade. Tal condição delimita na história da prisão os tratamentos diferenciados para homens e mulheres. (ANGOTTI, 2012; LIMA, 1983).

De acordo com Colares e Chies (2010), as mulheres permanecem alojadas nas sombras de um presídio masculino, em pavilhões denominados femininos, mas que não atendem de fato as necessidades e especificidades das mulheres. As prisões, portanto, podem ser consideradas como espaços masculinos e machistas; marca que se agrava em um estabelecimento misto, pois o corpo masculino constitui-se como a medida de todas as coisas. Diante da questão da invisibilidade das mulheres no sistema penal, têm-se a necessidade de se problematizar o lugar da mulher neste processo e de se repensar novas práticas e posturas que levem em consideração as especificidades de gênero para que essas novas práticas possam

fazer a diferença na vida e na singularidade de cada mulher perpassando assim a condição das mulheres na prisão.

A prisão é historicamente reconhecida por produzir a uniformização dos indivíduos submetidos às suas normas, bem como o apagamento das identidades pessoais, mas esta pesquisa busca analisar o conteúdo das narrativas da vida de mulheres encarceradas e as motivações/circunstâncias de vida que as levaram a cometer prática(s) delituosa(s), para ouvir essas vozes silenciadas em um contexto social marginalizado. De forma que, a análise dos discursos que atravessam os dizeres que se apresentam nos corpora selecionados, vai permitir construir uma rede interdiscursiva capaz de resgatar as relações identitárias dos participantes pesquisados. O poder disciplinar a que são submetidas essas mulheres, em pena privativa de liberdade, acaba por inseri-las em um sistema que se fundamenta em relações assimétricas, a fim de que o indivíduo se modifique.

Geralmente as histórias dessas mulheres são marcadas pela violência, preconceito e privações. Dessa forma, essa pesquisa analisará os dados contidos nas narrativas com o intuito de investigar essas mulheres encarceradas, onde as condições econômicas, sociais e familiares podem interferir significativamente em suas identidades. Identificar o contexto em que estão inseridas e as alterações significativas na construção da identidade feminina sob o ponto de vista do seu papel familiar e social. As variantes comportamentais,

fruto do meio no qual estão inseridas, podem influenciar decisivamente na construção da sua personalidade, da sua identidade, do conhecimento do seu papel na sociedade. A mulher, agora marginalizada, não consegue se colocar ou se encaixar no papel esperado e se vê na posição constrangedora de não pertencimento à sociedade da qual faz parte, estigmatizada sente-se como uma estrangeira em seu próprio País.

De acordo com propostas do Conselho Federal de Psicologia (2007), a atuação no sistema prisional com as pessoas presas deve ser referenciada pela vida em liberdade, para além dos muros da instituição prisional, estimulando assim a descontinuidade dos círculos viciosos que promovem a exclusão. Mesmo que a realidade do encarceramento não permita intervenções em condições de plena liberdade, é necessário que exista um trabalho para além das normalidades e regras institucionais, e que os laços sociais sejam fortalecidos, com acolhimento, com possibilidade de fortalecimento do sujeito, com empoderamento, com a ampliação da capacidade de intervenção transformadora da realidade.

CONSTRUTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa segue a linha da Análise de narrativas e a Análise da Conversação de Marcuschi (2003), que estuda as narrativas de modo que encontre as construções das identidades e estigmas nas mulheres que estão em reclusão.

A abordagem teórico-analítica a ser utilizada neste projeto é da Análise de Narrativas segundo Jovchelovitch; Bauer (2002); Bastos; Santos (2003); Bamberg (2002); De Fina; Georgakopolou (2012), tendo como arcabouços teóricos os estudos de identidades de Hall (2006) e da Análise da Conversação de Marcuschi (2003) e da Linguística Textual organizada em torno de um eixo teórico, Koch (2016), Mondada e Dubois (2014), dentre outros autores que analisam como esses processos ocorrem nas interações e evidenciar as marcas textuais de identidade

Essa abordagem leva a discussões fomentadas pela Análise da Conversação, baseando-se em uma perspectiva construcionista de atores-sociais que visa a investigar a elaboração das narrativas, a partir da construção tópica das histórias de vida, examinando o desenvolvimento dessas narrativas e co-construções sociais na interação (LINDE, 1993).

A Análise da Conversação possibilitará trazer elementos linguísticos que permitam ver textualmente as identidades emergirem nas narrativas bem como a estigmatização sofrida por essas mulheres em situação de marginalização. Quando se utiliza a linguagem para produzir/construir discursos, os sujeitos falantes de uma língua estabelecem sentidos que tecem uma rede de informações e conhecimentos. Não existe discurso neutro e no processo de construção de narrativas identitárias o indivíduo ganha

autonomia, pois em vez de objeto de uma dada identidade passa a ser sujeito, pois cabe a ele produzir a sua história.

No que se refere às construções de identidades, Hall (2006) diz que a identidade é caracterizada como um processo, algo que não é pertencente ao indivíduo, mas que emerge nas interações e que é por meio do discurso que ela é produzida. A linguagem e o discurso são fundamentais para construir as identidades. Segundo Silva (2014, p. 75), as identidades são o resultado de atos de criação linguística, “não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”, elas não são do mundo natural, elas precisam ser construídas no contexto de relações culturais e sociais. De acordo com Hall (1987), elas não são fixas, são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Assim, pode-se concluir a partir desse entendimento que as construções das identidades emergem na interação e que são moldadas a partir dos trabalhos discursivos e das práticas sociais, confirmando que no mundo moderno, as identidades são fragmentadas, fruto de experiências coletivas.

Quando relacionamos a identidade das mulheres com o seu encarceramento, é necessário compreender que elas estão em constantes mudanças, a cada experiência vivenciada dentro do cárcere, suas identidades vão se modificando, ao passo que ao entrar

no sistema prisional elas possuem uma visão da vida e do próprio sistema bem diferentes de quando elas saem, algumas mulheres têm a capacidade de se reerguer rapidamente quando são colocadas à prova, como enfrentar o afastamento dos seus filhos, apesar de ainda passarem pela dor e angústia desses rompimentos, outras, não conseguem superar a ausência dos familiares, e com isso, as suas identidades são abaladas e desestruturadas.

Então, é possível compreender que a identidade da mulher que enfrenta o cárcere diariamente está em constantes transformações, em razão de que as mudanças e as vivências vão se modificando ao passo que elas enfrentam o seu viver no cárcere, além das suas rupturas sofridas com seus familiares, relacionamentos amorosos, vínculo dos filhos somado às angústias como o medo, o desconforto, ansiedade, incerteza do futuro, entre outros, são experiências que se modificam de acordo com o olhar e história de cada presa. No entanto, faz-se necessário ouvir essas mulheres e permitir que elas construam as suas narrativas livremente, sem um olhar crítico e de julgamento, para que elas se sintam à vontade para contar as suas histórias, com sua visão de mundo e seu olhar diante do cárcere.

A pesquisa foi desenvolvida na unidade Prisional de Balsas – Maranhão, pertencente à SEAP (Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Maranhão), e utiliza as transcrições de 4 entrevistadas, através da geração de dados com a gravação das

histórias das participantes sendo que as transcrições foram realizadas a partir de orientações da Análise da Conversação de Marcuschi (2003). Os marcadores conversacionais característicos de uma comunicação informal e organizada são elementos que auxiliam no andamento da conversação, indicando contexto, direcionamento, contribuindo para a utilização de ferramentas teóricas que auxiliam na prática interpretativa.

Uma das partes principais para o desenvolvimento da pesquisa no campo das análises da fala-em-interação é a Análise de narrativa, a narrativa constitui a forma pela qual as pessoas contam e compartilham as histórias de suas vidas ou fatos corriqueiros do dia a dia (FLENNERY, 2015). Em outras palavras, pode-se definir a narrativa “como o discurso construído na ação de contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou situação de entrevista para pesquisa social” (BASTOS; BIAR, 2015. p. 99).

O Psicólogo cognitivista Bruner (1987) refere-se às narrativas como histórias, dramas e relatos históricos que enfatizam as intenções e as ações humanas e afirma que não há uma outra maneira melhor de descrever o tempo vivido, salvo na forma de uma narrativa. Ochs e Capps (2001) também consideram que a narrativa pessoal é onipresente. Seja em qual ambiente for, quando as pessoas estão juntas, elas tendem a falar sobre eventos, aqueles que ouviram

ou leram, aqueles que experimentaram diretamente e aqueles que imaginam.

Contar histórias é próprio do ser humano que, a cada dia, está mais solicitado a fornecer informações, opiniões e, quase sempre, faz isso contando histórias. Bastos (2005, p. 81) afirma que analisar narrativas “envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos”. As pessoas se constroem a si mesmas e dão sentido ao mundo a sua volta nas narrativas orais surgidas durante a interação. Dessa forma, a construção de narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam a construção de suas identidades por meio da narração de histórias (LINDE, 1993).

O estudo da narrativa sob o enfoque linguístico constitui-se como uma das contribuições das abordagens teóricas e metodológicas mais difundidas contemporaneamente, refletindo o avanço e as repercussões destas para o entendimento do discurso e demonstrando que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa.

As histórias narradas pelas detentas do Sistema Prisional de Balsas revelarão as práticas e vivências prisionais compartilhadas nas representações do universo prisional feminino, sobre as trajetórias de vida e experiências prisionais de mulheres encarceradas. As narrativas dessas mulheres não se restringem ao universo das produções jornalísticas e de entretenimento, mas de histórias reais

com fins diferenciados que criam discursos sobre a realidade a partir de suas visões de mundo.

AS IDENTIDADES E ESTIGMAS CONSTRUÍDOS NAS NARRATIVAS: análises e resultados

A realidade do cárcere vai moldando a vida de muitas mulheres que passam por ele, isso porque quando se fala em reclusão é possível identificar várias rupturas do meio social em relação ao encarcerado, viver em cárcere transforma não somente as pessoas que estão sofrendo nele, mas também os familiares que são obrigados a se desvincular fisicamente e que agora precisam adotar um novo jeito de viver sem a presença dos reclusos. Com isso, as identidades, surgidas nesse contexto, vão passando por transformações quase nunca positivas e assim surge o estigma, ou seja, a maneira como a sociedade passa a ver as pessoas que estão em reclusão, e como que os reclusos se enxergam. Nesse sentido, analisar as narrativas das mulheres que passam por esses processos, nos permite como pesquisadores compreender quais as novas identidades que vão surgindo e os estigmas que elas enfrentam no cárcere e também fora dele.

No excerto 3, o entrevistador é quem conduz a entrevista, nesse primeiro momento deseja obter o primeiro contato com esse sujeito recluso, de maneira que de forma espontânea, esse sujeito responda à questão “Qual é a sua história?”. Essa abordagem traz à

tona a revelação da identidade desse indivíduo e a construção dela por meio dessas experiências em situações de reclusão e das transformações que ocorreram na sua vida.

“O encontro entre o entrevistado e o entrevistador é um ato consciente, demarcado, quase uma encenação teatral na qual é dado ao narrador toda a liberdade para construir, para si próprio e para o outro, uma imagem de si” (WORCMAN; COSTA, 2017, p. 338). Com esse ato de consciência gerado pelo entrevistador, é possível interagir com fluidez e permitir que os participantes construam suas identidades por meio das suas narrativas.

Em resposta à pergunta do entrevistador, o sujeito se identifica utilizando referências em primeira pessoa para falar sobre aspectos de sua história e descreve sua trajetória de vida.

Excerto 01

| | | |
|----|-------|--|
| 1 | Marta | ...e eu começo perguntando assim... qual é a tua história? |
| 2 | | |
| 3 | Lia | já voltando para minha história...eu |
| 4 | | não...não...antes eu gostava muito de falar assim... |
| 5 | | pra... para ir... colocando aquele medo... aquelas |
| 6 | | coisas... só que hoje não... hoje eu já sou mais |
| 7 | | tranquila...desde pequena né assim... não fui criada |
| 8 | | em um lar... né:: minha mãe não conheço... é:: meu |
| 9 | | pai... eu perdi quando eu era muito criança... |
| 10 | | também... ai:: fui criada ai... no mundo... mesmo... |
| 11 | | no mundo... graças a Deus... eu terminei o meu |
| 12 | | segundo grau... sempre tive vontade... muita vontade |
| 13 | | de estudar... de terminar não cheguei a...a fazer o |
| 14 | | ensino superior...porque não...não tive mesmo a... |
| 15 | | tempo...assim... não foi... não foi... questão |
| 16 | | assim... de... não foi nem... não foi nem... muita |
| 17 | | vontade... também...não porque eu tinha vontade...mas |
| 18 | | não... eu tinha vontade mesmo de... é de... eu tinha |
| 19 | | muita ambição... como ainda hoje...eu tenho né...eu |
| 20 | | queria ter minha casa... meu carro...minha moto... de |
| 21 | | dá uma vida boa para meus filhos... para mim... que |
| 22 | | eu não tive... e aí foi indo... e eu disse... não vou |
| 23 | | fazer no próximo ano... próximo ano eu faço a minha... |
| 24 | | eu me inscrevo... eu faço vestibular... inclusive me |
| 25 | | inscrevi umas duas vezes na UEMA... |

Nesse sentido, o que iremos destacar nessa análise são traços de uma identidade marcada pela falta de pertencimento familiar, caracterizando o que podemos denominar de desestruturação familiar, mas se sabe que o problema está bem mais enraizado, no sentido de ser um problema englobado na sociedade, um problema estrutural. Borba (2006) afirma que grande parte dos conflitos de uma sociedade complexa é resolvida ou liquidada pela própria sociedade, por meio de suas instituições, como família, amigos, associações, movimentos sociais, dentre outros. Entretanto, o grande foco de resolução da maioria dos conflitos sociais, sempre foi e continua sendo o Estado, o qual é uma instituição que surgiu para resolver os problemas da vida em coletividade. Os problemas são fruto do processo de diferenciação social, quando a sociedade se organiza a partir de grupos portadores de identidades (classe, sexo, religião, cor), valores, interesses e opiniões divergentes (BORBA, 2006).

Nas linhas 7-9, a narradora evidencia referentes como “lar”, “mãe”, “pai”, “criança”, que são desenvolvidos por uma cadeia referencial de acréscimo sucessivo de novas categorizações. As cadeias referenciais funcionam como um meio de orientação argumentativa do narrador que, a partir de uma sequência de itens lexicais, torna possível categorizar o objeto de discurso e apresentar a evolução de suas características, ou seja, os referenciais de Lia em

sua narrativa é uma referenciação que direciona para o aspecto familiar.

Mondada e Dubois (2014) reforçam que a referenciação é concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso, isto é, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. É por meio das construções das narrativas que o narrador vai expressando sua realidade vivenciada. Na fala de Lia, nas linhas 7-10 “não fui criada em um lar... né:: minha mãe não conheço... é:: meu pai... eu perdi quando eu era muito criança... também... aí:: fui criada aí... no mundo... mesmo... no mundão...”. Nessa perspectiva, a criminologia está intrinsecamente ligada à questão social, econômica e cultural de um dado povo e inserida em dada época de uma sociedade. “A criminologia não pode se olvidar da realidade e perspectiva das mulheres, sob pena de se tornar uma ciência limitada e incompleta. As necessidades e experiências femininas devem ser reconhecidas de acordo com o universo feminino e não simplesmente adaptadas aos moldes masculinos”. (MENDES, 2014, p. 215).

No excerto 02, diante da fala de Lia, é interessante pensar que a narrativa é construída a partir de mudanças de pensamentos, e que mostra através do seu discurso o enfrentamento dela diante do cárcere.

Excerto 02

| | | |
|----|-------|--|
| 1 | Marta | ...e...se eu perguntasse... <u>pra</u> você ... quem é a |
| 2 | | Lia...hoje? |
| 3 | Lia | A Lia hoje é... eu lhe digo que é... cem por cento...não |
| 4 | | ...noventa e nove virgula... noventa e nove por |
| 5 | | cento... |
| 6 | Marta | olha... |
| 7 | Lia | diferente da Lia de 2015... é bem diferente... |
| 8 | Marta | ((risos)) que bom... |
| 9 | Lia | é bem diferente... e é assim... cadeia todo mundo diz |
| 10 | | assim ne... cadeia... que hoje é unidade prisional... |
| 11 | | assim <u>na</u> ... na linguagem dos internos e das |
| 12 | | internas... <u>ah</u> cadeia... cadeia é um inferno... Não |
| 13 | | hoje... antigamente eu pensava...não... cadeia é um |
| 14 | | <u>comodozinho</u> do inferno...não...o lugar onde você |
| 15 | | vive... é você que faz dele o lugarzinho...um pedacinho |
| 16 | | do inferno...ou...um pedacinho do céu... então você |
| 17 | | decide aonde você quer ficar...então assim...hoje a |
| 18 | | cadeia pra mim... não é mais um pedacinho do inferno... |
| 19 | | hoje é um pedacinho da minha casa... então assim... se |
| 20 | | eu zelo... se eu cuido... se eu faço daquilo um |
| 21 | | pedacinho da minha casa...então está sendo um pedacinho |
| 22 | | do meu lar... onde eu estou passando uma pequena |
| 23 | | temporada que brevemente eu vou chegar na minha casa |
| 24 | | verdadeira... |

No excerto acima, é interessante pensar que a narrativa é construída a partir de mudanças de pensamentos, quando Lia expressa seu antigo posicionamento sobre a Unidade Prisional, é uma fala estigmatizada, pois a cadeia carrega esse peso de ser um lugar depreciativo, um lugar que tem as piores pessoas, pessoas que não podem viver em sociedade, então o fato de Lia falar nas linhas 13-14 “antigamente eu pensava...não... cadeia é um comodozinho do inferno...”. Quando Lia utiliza a expressão referencial “comodozinho do inferno”, ela usa o diminutivo para qualificar a prisão, referindo-se não somente ao tamanho desse lugar, mas também para enfatizar um fator negativo, pois ela usa o referente “inferno”, para qualificar a prisão como o pior lugar que existe para alguém morar.

Então o fato dela narrar que hoje tem um pensamento diferente pela experiência, mostra que as identidades vão mudando de acordo com as experiências vivenciadas. Assim como Becker (1994) explica que sempre há um valor nas interpretações que as pessoas fazem da sua própria experiência e que isso explica o comportamento que elas têm. Com isso, o fato de Lia interpretar a sua experiência como algo que está em constante transformação, faz com que seu comportamento seja positivo diante da realidade que ela enfrenta.

As entrevistas narrativas possibilitam não apenas reconstruir a biografia do sujeito entrevistado, e nem apenas entender sobre suas histórias, mas compreender os contextos em que foram construídos as suas identidades e os seus estigmas, pois através das narrativas pode-se identificar como a sociedade vêm sendo estruturada, e através disso, é possível desconstruir preconceitos para produzir mudanças em todos os cenários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a apresentar os dados da análise da construção de identidades e estigmas das mulheres detentas a partir de entrevistas gravadas e que foram fundamentadas na Análise de conversação de Marcuschi (2013). Por meio dessa pesquisa objetivou-se conhecer mulheres submetidas no contexto de reclusão e analisar por meio dos seus discursos as dificuldades enfrentadas por

elas no sistema prisional, e como elas reconstróem suas trajetórias pessoais no espaço da vida carcerária.

Já na introdução apresentamos algumas perguntas que nortearam a pesquisa a partir do seu objetivo de analisar as identidades dessas mulheres no contexto carcerário. A partir desse contexto, respondendo as tais perguntas: Quem são essas mulheres? É possível traçar uma identidade feminina das mulheres presas? O que elas priorizam em suas histórias? Elas se sentem estigmatizadas e tem possibilidade de se ressocializar? Nesse sentido, as histórias narradas nos permitiram conhecer um pouco sobre a vida dessas mulheres, e elas apresentam em suas narrativas características que determinam sua força, autenticidade e coragem diante dos enfrentamentos diários e que carregam em seus discursos uma forte identidade de mãe, esposa, filha. De forma que, elas são caracterizadas por se enxergarem pertencentes aos contextos sociais, principalmente no quesito familiar. Analisar as particularidades do encarceramento feminino nos possibilitou compreender as suas vivências no cárcere e o que elas mais priorizam, que são os seus familiares, todas as reclusas desse presente trabalho descrevem o quanto elas se sentem estigmatizadas pela sociedade.

Diante disso, as análises construídas por meio das mulheres detentas nos permitiu conhecer a identidade de mãe de cada reclusa, como as suas dificuldades com a quebra de vínculo dos seus filhos, e como elas buscaram estratégias para ressignificar as suas dores.

Nesse sentido, as mulheres que foram inseridas no contexto penitenciário passam a adquirir uma nova identidade e acredita-se que esta identidade atribuída pode se fixar no papel de presidiária que marcará a sua vida mesmo depois de sua saída da prisão. Com isso, por meio do sistema prisional, é como se fosse inevitável adquirir uma nova identidade, já que estamos falando de um lugar de reclusão, sem a presença da família, sem sua antiga rotina, essa nova identidade como uma mulher mais solitária vai fazer parte dela, e que o fato de ser estigmatizada pela sociedade e até mesmo pela família vai construindo características de personalidade que vai permeando sua vida no cárcere.

Dessa forma, não queremos que a prisão seja um espaço para a propagação do preconceito, nem que as mulheres reclusas sejam marcadas pelo estigma, mas se espera que elas consigam se reabilitar e terem uma reinserção social, e que suas identidades sejam permeadas pelo aprendizado, por mais que suas identidades estejam em constantes transformações pelas vivências diárias do cárcere, mas que de alguma forma elas ressignifiquem suas experiências.

Em suma, a pesquisa atingiu seu propósito, de forma que as mulheres relataram suas histórias, e que através dos seus discursos, conseguimos identificar suas identidades e seus estigmas, de forma que analisar as narrativas conforme os arcações teóricos, proporcionou para que o conhecimento dessa área seja cada vez mais perpassado e a informação seja validada para que possamos construir

uma sociedade onde a Educação seja primordial para que as mazelas possam ser diminuídas e para que a justiça seja de fato estabelecida no nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. P. Repercussões da violência na construção da identidade feminina da mulher presa: um estudo de caso. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 2006.

ANGOTTI, Bruna. **Entre as leis da ciência, do Estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil**. São Paulo: IBCCRIM, 2012.

BAMBERG, M. Why narrative? Narrative Inquiry. **Amsterdam**, v.22, n.1, p. 202-210, 2004.

BARCINSKI, M., CAPRA-RAMOS, C., WEBER, J. L. A, & DARTORA, T. (2012) O Marianismo e vitimização de mulheres encarceradas: formas alternativas do exercício do poder feminino. **Ex aequo**, (28), 87-100.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, M. **Cárcere de mulheres**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1997.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, São Paulo, v.31, p.97-126, 2015.

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? **Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**. New York, v.54, n. 1, p. 11-32, 1987.

COLARES, Leni Beatriz Correia; CHIES, Luiz Antônio Bogo. Mulheres nas so(m)bras: invisibilidade, reciclagem e dominação viril em presídios masculinamente mistos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 407, jan. 2010.

CUNHA, M. I. P. **Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina**. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais, 1994.

DE FINA, Anna. GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DE FINA, Anna. GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **The Handbook of Narrative Analysis**. John Wiley & Sons, Inc. Published, 2015.

ESPINOZA, Olga. **A mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004. 180p.

FLANNERY, Mércia S. De “Grandes” a Pequenas Estórias: contribuições de uma nova perspectiva para a análise da narrativa. Porto Alegre. **Revista Investigações**, Vol. 23, nº 2, p.117, Julho /2011.

FRINHANI, F.M.D.; SOUZA, L. 2005. Mulheres encarceradas e espaço prisional: uma análise de representações sociais. **Psicologia: teoria e prática**, 7(1):61-79

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUNTER, D. T., Arndt, S., Wenman, G., Allen J., Loveless, P., Sieleni, B. & Black, W. D. (2008). Frequency of Mental and Addictive Disorders Among 320 Men and Women Entering the Iowa Prison System: Use of the MINI-Plus. **Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law**, 36, 27-34

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1987

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELPE, S. Sintia Soares. **Vidas em jogo: um estudo sobre mulheres envolvidas com o tráfico de drogas**. São Paulo: IBCCRIM, 2014.

INFOPEN (2008) – **Sistema Nacional de Informações Penitenciárias**. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça. Acesso em 25 de Junho de 2021, em <http://www.mj.gov.br>

JOVCHELOVITCH; BAUER. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

LEMGRUBER, J. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. (2ª ed). Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LINDE, C. **Life stories**. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPES, Rosalice. **Prisioneiras de uma mesma história: o amor materno atrás das grades.** 245 fls. Tese (doutorado em psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2003.

MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista: novos paradigmas.** São Paulo: Saraiva, 2014.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M. et al. (org). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2014.p.17-52.

MORAES, P.A.C; Dalgalarrodo. Mulheres encarceradas em São Paulo: saúde mental e religiosidade. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v.55, n.1, p.50-56,2006.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narrative: creating lives in everyday storytelling.** Cambridge: Harvard University Press, 2001.

SANTOS; Willian Soares. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa. perspectivas em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. **Departamento de execução penal.** 2015. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=135>. Acesso em 18 julho de 2021.

SILVA, Haroldo Caetano da. Sobre violência, prisões e manicômios. **Revista Crítica do direito**, São Paulo, v.62 n 4, ago-out.2014.

SOARES, B. M. & Ilgenfritz, I. (2002). **Prisioneiras: Vida e Violência atrás das grades**. Rio de Janeiro: Garamond.

SOUZA, J. A. Ralé brasileira. **Quem é e como vive**. Belo Horizonte, UFMG, 2009.

WOMEN IN PRISION (2008). Acesso em 25 de julho de 2021, em <http://www.womeninprison.org.uk>

WORCMAN, K.; COSTA, A. O. A construção do eu nas narrativas de vida. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n.3, p. 331-354, set./dez. 2017.

ZAFFARONI, Eugênio Raul. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.Zahar. 2008 [1963];

ZURHOLD. H.; HAASEN, C. Women in prison: Responses of European prison systems to problematic drug users. **International Journal of Prisoners Health**,1,2-4.127-141,2005.

A PERSONAGEM MASCULINA EM ALUÍSIO AZEVEDO: uma caracterização dos tipos sociais

Luisa Mara Silva Lima¹

Emanoel Cesar Pires de Assis²

INTRODUÇÃO

O Realismo e o Naturalismo buscavam retratar a realidade tal como era, surgindo oficialmente no Brasil a partir das obras *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), de Machado de Assis e *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Segundo Montello (1969, p. 66):

O Naturalismo consolida-se em uma reação social, com ataques a instituições e figuras, a usos e costumes. Daí o feitiço polêmico, que o distingue do Realismo, e lhe dá, às vezes, um acentuado conteúdo político. Enquanto o Realismo buscava um registro fiel da realidade, o Naturalismo tomava uma atitude revolucionária, denunciando aquilo que, na sociedade do tempo, reclamava reforma ou destruição.

Temos como exemplos de obras naturalistas *O Mulato* (1881), *O Homem* (1887) e *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, o principal representante do Naturalismo no Brasil. Contudo, com o intuito de levar os seus leitores ao seu novo estilo de escrita, voltado para a realidade, a observação e a ciência, Aluísio Azevedo desenvolveu uma estratégia literária: o hibridismo, que traz aspectos românticos e aspectos naturalistas nas suas obras folhetinescas. A obra *A Mortalha de Alzira*, publicada em 1894, romance folhetinesco, constitui-se

¹ Graduanda do curso de Letras Portugêses, Inglês e suas respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA.

² Doutor em Literatura (UFSC). Docente na Universidade Estadual do Maranhão.

desse hibridismo: a fantasia e a realidade se misturam com um teor mais científico.

Segundo Mérian, em sua tese *Aluísio Azevedo: Vida e Obra (1857-1913)*, datada de 1988 – considerada uma das mais completas pesquisas sobre a vida do escritor maranhense – “Aluísio Azevedo mostrava que concebia as relações dos principais personagens com seu meio dialeticamente” (1988, p. 551). Desse modo, preocupamo-nos em estudar a personagem e o que ela representa dentro da narrativa.

Para Beth Brait (2017, p. 70): “ao encarar a personagem como ser fictício, com forma própria de existir, os autores situam essa instância da narrativa dentro da especificidade do texto, considerando a sua complexidade e o alcance dos métodos utilizados para apreendê-la”, ou seja, as personagens devem ser observadas e analisadas dentro da narrativa, pois é a partir de suas caracterizações que observamos sua importância dentro do enredo. Logo, a personagem criada é formada pelo ambiente que habita, as roupas que veste e as qualidades que lhe são atribuídas.

Para Candido (2014), existem três elementos centrais responsáveis pelo desenvolvimento do romance:

Portanto, os três elementos centrais dum desenvolvimento novelístico (o enredo e a personagem, que representam a sua matéria; as “idéias”, que representam o seu significado, — e que são no conjunto elaborados pela técnica), estes três elementos só existem intimamente ligados, inseparáveis, nos romances bem realizados. No meio deles, avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual

do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. A personagem vive o enredo e as idéias, e os torna vivos (CANDIDO, 2014, p. 54).

Em outras palavras, a personagem concretiza o enredo e as ideias do autor. É uma peça fundamental, complexa e funcional. Ao criá-la, o autor busca representar uma concepção que ele acredita ou que ele vê na sociedade. É por meio de caracterizações, tanto das personagens quanto dos lugares, que o escritor busca transmitir essa ideia.

As personagens podem ser classificadas como planas ou redondas. Beth Brait (2017), baseando-se em Foster, enxerga essa classificação como inovadora. Seguindo os pensamentos de Gancho (2004), as personagens planas são divididas em duas categorias: tipo ou caricatura. A primeira tem características comuns, invariáveis, sejam elas moralmente, socialmente, economicamente, ou de qualquer outro critério selecionado; já a caricatura é uma personagem vista com características fixas e ridículas, tendo um caráter satírico, presente nas histórias de humor. Em relação às personagens redondas, Candido (2014) afirma que:

As “personagens esféricas” não são claramente definidas por Foster, mas concluímos que as suas características se reduzem essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões; de serem, portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender (CANDIDO, 2014, p. 63).

Por fim, é importante destacar que as plataformas digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e, nesse sentido, foram realizadas leituras dos livros de Aluísio Azevedo com o auxílio

do Portal Maranhão: uma ferramenta digital que disponibiliza obras e informações biográficas de escritores maranhenses. Logo, o Portal Maranhão, segundo Sousa, Correia e Assis (2018):

tem como finalidade disponibilizar obras literárias de autores maranhenses, bem como informações adicionais sobre suas produções e seus respectivos relatos biográficos, possuindo atualmente cerca de 2.901 obras, 594 autores cadastrados e 244 arquivos digitalizados e disponíveis para download (os dados são de setembro de 2018) (SOUSA, CORREIA E ASSIS, 2018, p. 805).

A Linateca, especificamente o AC/DC, é uma plataforma digital, constituída de vários corpora, que anota morfossintaticamente textos e obras em língua portuguesa. Com isso, procuramos, com o auxílio da plataforma Linateca – portal composto de recursos para processamento computacional da língua portuguesa – fazer anotações, criar regras, corrigir essas regras e formular quadros com descrições de todas as personagens masculinas dos livros. Para Santos *et al.* (2020, p. 02):

A leitura distante (em inglês, *distant reading*) é uma área interdisciplinar específica e em crescente evolução que combina os domínios dos Estudos Literários, da Linguística Computacional e da Informática Aplicada na análise de grandes coleções de textos, que, pela sua natureza, compreende dados de volume significativo.

Desse modo, as personagens devem ser observadas e analisadas dentro da narrativa, pois é a partir de suas caracterizações que observamos sua importância dentro do enredo.

CARACTERÍSTICAS EM ALUÍSIO AZEVEDO: quadro descritivo dos perfis masculinos

Para uma visão geral, recolhemos as principais descrições direcionadas às personagens masculinas presentes nos livros *O Mulato* (1881), *O Homem* (1887), *O Cortiço* (1890) e *A mortalha de Alzira* (1894). Notamos que algumas personagens aparecem mais ao longo da narrativa desempenhando seu status social. De acordo com as caracterizações e as formas pelas quais as personagens são chamadas, podemos observar que estão ligadas às suas condições, demandando uma posição de superioridade. Tanto nas descrições quanto nas formas citadas dentro da narrativa, o perfil masculino ganha destaque no que diz respeito à sua profissão ou ocupação.

Quadro 1: caracterização das personagens masculinas.

| Social | Caráter | Aparência | Emocional |
|---|---|---|--|
| negociante ;trabalhador; português; coronel; revolucionário; empregado; econômico; rico; moço de muito futuro; devoto; fazendeiro; expressão inteligente e aristocrática; proprietário; caixa; procurador; conselheiro; esperto; médico; padre; | caráter educado; respeitoso; austero; indiferente; sério; caráter honesto; homem de bem; bom; discreto; homem honrado; cerimonioso; perseverante; | velho; forte; bem conservado; corpo tesado; branco; alto; bem apessoado; elegante; magro; belo; bonito; negro; | Frio; bom humor; grosseiro; meigo; bruto; furioso; homem feliz; coração vazio; simpático; desconfiado; rijo; |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Quadro 2: status social das personagens masculinas.

| FORMAS CITADAS |
|---|
| português; papai; compadre; negociante; Sr.; patrão; tio; irmão; marido; defunto coronel; avô materno; caixeiro Dias; cônego; senhor vigário; padrinho; sacerdote; padre; Conde; Dr.; amigo; bode; tal cabra; sobrinho bastardo; Velhote; polícia; estudante; ferreiro; bêbado; marido; cavouqueiro; discípulo; jovem pregador; |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Os quadros apresentam características físicas variadas e ricas, relacionadas ao porte forte dessas personagens, dado que geralmente são vistas como virtuosas, fortes e belas. Podemos observar, também, que os tipos que predominam na obra de Aluísio Azevedo são os médicos, padres e comerciantes/trabalhadores portugueses.

PERSONAGEM MASCULINA EM O MULATO

Aluísio Azevedo, na apresentação de algumas de suas personagens, deixa nítido que elas retratam os tipos comuns e os costumes daquela época na província maranhense, como no caso da avó de Ana Rosa, Maria Bárbara, sendo descrita como “o verdadeiro tipo das velhas maranhenses criadas na fazenda” (AZEVEDO, 2018, p. 20) ou de Sebastião Campos, “um tipo legítimo do Maranhão” (AZEVEDO, 2018, p. 86).

Ao longo do romance, o escritor dá elementos que permitem a compreensão de uma sociedade fundada no conservadorismo social. Raimundo é inserido no ambiente com comportamentos e características diferentes daqueles que já habitavam a cidade. Para

Bossi (2015, p. 191): “Aluísio cumula-o de encantos e de poder sedutor”. Vejamos isso no trecho abaixo:

Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro, se não fossem os grandes olhos azuis, puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos, tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica de sua fisionomia era os olhos grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis, pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e úmido, - as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz. Tinha os gestos bem-educados, sóbrios, despidos de pretensão, falava em voz baixa, distintamente sem armar ao efeito; vestia-se com seriedade e bom gosto; amava as artes, as ciências, a literatura e, um pouco menos, a política (AZEVEDO, 2018, p. 49).

Para Pesente (2018, p. 57): “Raimundo tinha fé que a nova geração que surgiria a partir dela seria responsável por derrubar as antigas instituições de poder, por “devorar” a antiga geração”. Ao saber das suas origens, toda sua indignação vem à tona, ele não aceita ser tratado diferente, posicionando-se contra a escravatura e o governo da época:

E ainda o governo tinha escrúpulos de acabar por uma vez com a escravatura; ainda dizia descaradamente que o negro era uma propriedade, como se o roubo, por ser comprado e revendido, em primeira mão ou e segunda, ou milésima, deixasse por isso de ser roubo para ser para ser uma propriedade (AZEVEDO, 2018, p. 249).

A chegada de Raimundo a São Luís provoca muitos rumores e manifestações, dado que a personagem é alvo de muitas

discriminações. O cónego Diogo demonstra sua insatisfação com a presença de Raimundo através de comentários preconceituosos: “Nem precisava cá vir, porque... continuou Diogo, abaixando a voz, ninguém aqui lhe ignora a biografia; todos sabem de quem ele saiu” (AZEVEDO, 2018, p. 34).

O cónego Diogo é um dos mais pretensiosos nesse cenário. Para Pesente (2018, p. 34): “o cónego Diogo representa o clero maranhense e seu poder de influência sobre a sociedade. Em toda a sua trajetória, Diogo se aproveita da estima social e da confiança inspiradas pelo ofício de clérigo para alcançar seus escusos objetivos”. A figura do cónego marca as faces negativas do clero da cidade de São Luís.

Observamos o estereótipo que classifica o negro como ser capaz apenas de trabalhos que exigiam esforço físico e não para ocupar outro lugar na sociedade que não o de servo. Segundo Dantas (2010, p. 11): “o eclesiástico assume um ‘discurso pseudojustificativo’, como já vimos, que relega o negro a uma condição eterna de inferioridade em relação ao branco”. Quanto a sua caracterização física:

Era um velho bonito; teria quando menos sessenta anos, porém estava ainda forte e bem conservado; o olhar vivo, o corpo tenso, mas unguído de brandura santarrona. Calçava-se com esmero, de polimento; mandava buscar da Europa, para seu uso, meias e colarinhos especiais e, quando ria, mostrava dentes limpos, todos chumbados a ouro. Tinha os movimentos distintos; mãos brancas e cabelos alvos que fazia gosto (AZEVEDO, 2018, p. 30).

De acordo com Goffredo (2012, p. 37): “o cônego Diogo vivia totalmente em oposição com as regras essenciais da religião católica e os preceitos do Evangelho”, pois fora amante de uma mulher casada, assassino e luxurioso.

Outra personagem é Manuel Pescada, visto como um bom homem, português, negociante e pai. Sob influência do Cônego Diogo, acredita que Raimundo não era um bom partido para sua filha, em condição da raça. Por isso, recusa o pedido de casamento da filha feito por Raimundo. Manuel Pescada, segundo Pesente (2018, p. 33): “parece representar mais os comerciantes portugueses que habitavam os sobrados de São Luís”.

Manuel Pescada, mais conhecido por Manuel Pescada, era um português de uns cinquenta anos, forte, vermelho e trabalhador. Diziam-no atilado para o comércio e amigo do Brasil. Gostava da sua leitura nas horas de descanso, assinava respeitosamente os jornais sérios da província e recebia alguns de Lisboa (AZEVEDO, 2018, p. 18).

Manuel Pescada também representava a figura do pai “protetor”, que procurava casar sua filha com um bom partido. Mostrava-se sempre preocupado com Ana Rosa, mas não cedeu aos suplícios da filha.

PERSONAGEM MASCULINA EM *O HOMEM*

O romance *O Homem* narra a vida e a histeria de Magdá, filha do sr. Conselheiro Pinto Marques, irmã de Fernando, paciente do dr. Lobão e assassina de Luís e Rosinha. Magdá idealiza um amor entre

ela e Luís que só acontece em seus sonhos. Ao longo do romance, a evolução de sua doença é desenvolvida e algumas personagens masculinas contribuem para isso.

Madalena, ou simplesmente Magdá, desenvolve a histeria a partir do momento em que soube que Fernando, seu companheiro de infância, era seu irmão. A decepção veio porque os dois se gostavam e planejavam se casar. Fernando

Era um afilhado que o sr. Conselheiro adotara por compaixão e quem mandara instruir; o certo é que o estimava muito e não menos verdade era que o rapaz merecia esta estima; dera sempre boas contas de si, e desde o colégio já se adivinhava nele um homem útil e honrado (AZEVEDO, 2003, p. 22).

Outra personagem fundamental na obra, e que vive ao lado de Magdá, é o sr. Conselheiro Pinto Marques, destacado pela sua função paterna. Dispõe de uma boa condição social, tratando sempre carinhosamente a filha. É descrito com uma aparência aristocrática e conservadora:

Um belo homem! Alto, bem apessoado, fibra seca, barba à Francisco I, toda branca, olhos ainda vivos e uma calva incompleta que lhe ia até ao meio da cabeça, dando-lhe ao rosto uma fina expressão inteligente e aristocrática (AZEVEDO, 2003, p. 21). Fora da Marinha, mas aos trinta e cinco anos pedira a sua demissão, instalara-se no Rio de Janeiro, e casara, entregando-se desde essa época à política conservadora (AZEVEDO, 2003, p. 21).

O sr. Conselheiro desdobra-se para ajudar sua filha, para quem almeja um bom casamento, propondo bailes e festas na sua casa. Contudo, é importante observar que o sr. Conselheiro é contra

a ideia de Magdá se tornar uma freira, enfatizando que deu bons modos para a filha “estragar” sua vida em um convento.

– Estava doida! Pois ele tinha lá criado uma filha com tanto esmero para a ver freira?... Não lhe faltava mais nada! Ali! Bem quisera opor-se àquelas incessantes visitas aos mosteiros, aos cemitérios e às igrejas! Não se opusera – aí estavam agora as consequências! – Ser freira! Tinha graça! – Não havia dúvida – tinha muita graça que a Sra. D. Madalena fosse a Paris para lá ficar num convento! Num convento! Mas era bem feito!... era muito bem feito porque, desde o dia em que se deu o que se dera com a visita ao túmulo de Eloísa e Abelardo, que ele devia estar prevenido contra semelhantes passeios e tomar providências a respeito daquela mania religiosa! (AZEVEDO, 2003, p. 50).

Logo, percebe-se o papel de pai protetor que Pinto Marques desencadeia ao longo da narrativa. Além disso, vivia sempre preocupado e, além das viagens que bancava à Europa, mudou-se de sua boa casa em Botafogo para um lugar menos urbano e quieto. Dr. Lobão acreditava que a histeria seria curada com o casamento, devido a isso, Pinto Marques desejava que a filha arrumasse um parceiro. O dr. Lobão representa o médico do século XIX, médico da família e amigo próximo do sr. Conselheiro. Ao longo da obra, dr. Lobão visita constantemente sua paciente, acompanhando seu estado de saúde, e chega a culpar a solteirice de Magdá como provocadora da histeria a cada momento presente na obra.

Sobre o papel do dr. Lobão, segundo Camello (2018, p. 49): “a crítica tradicional defende ser o médico da família do conselheiro Pinto Marquês a personificação da ciência”. Percebemos como os médicos mantinham uma relação mais íntima com a família

tradicional daquela época. De acordo com o dr. Lobão, para parar a histeria:

Para isso é preciso, antes de mais nada, que ela contente e traga em perfeito equilíbrio certos órgãos, cuja exacerbação iria alterar fatalmente o seu sistema psíquico; e, como o casamento é indispensável àquele equilíbrio, eu faço grande questão do casamento... – Casamento é um modo de dizer, eu faço questão é do coito! – Ela precisa de homem! – Ora aí tem você! (AZEVEDO, 2003, p. 43).

A influência que esses personagens exercem sobre as protagonistas é predominantemente marcada por suas caracterizações, tendo grande poder de persuasão, dado que o sr. Conselheiro escutava e praticava todos os conselhos do médico amigo.

PERSONAGEM MASCULINA EM *O CORTIÇO*

No terceiro romance estudado na pesquisa, temos o retrato do Rio de Janeiro do século XIX. Azevedo, em *O Cortiço*, aborda as classes sociais cariocas. A narrativa inicia-se com a história de João Romão, português e comerciante, que cresce trabalhando, economizando e privando-se de ter uma qualidade de vida melhor por mais de dez anos para enriquecer e criar um cortiço, tornando-se rico. João Romão, para crescer financeiramente, renunciou algumas regalias e horas de descanso, como descrito em:

João Romão não saía nunca de passeio, nem ia à missa aos domingos; tudo que rendia a sua venda e mais a quitanda seguia direitinho para a caixa econômica e daí então para o banco. Tanto assim que, um ano depois da aquisição da crioula, indo em hasta pública algumas

braças de terra situadas ao fundo da taverna, arrematou-as logo e tratou, sem perda de tempo, de construir três casinhas de porta e janela. Que milagres de esperteza e de economia não realizou ele nessa construção! Servia de pedreiro, amassava e carregava barro, quebrava pedra; pedra; pedra, que o velhaco, fora de horas, junto com a amiga, furtavam à pedreira do fundo, da mesma forma que subtraíam o material das casas em obra que havia por ali perto (AZEVEDO, 2017, p. 7-8).

Para Pesente (2018, p. 112): “por mais que tivesse condições de bancar uma vida luxuosa, o vendeiro levava uma vida de privações”. O português se vestia como os habitantes de seu cortiço, “sempre em mangas de camisa, de tamancos, sem meias” (AZEVEDO, 2017, p. 14). Contudo, o comerciante muda os seus hábitos e modo de vestir e comportar-se para igualar-se ao seu vizinho Miranda.

Conforme Fanini (2010, p. 3): “A trajetória da personagem João Romão ‘reflete e refrata’ (BAKHTIN, 1986) a vida do português pobre que emigra de Portugal para a colônia em busca de ascensão econômica”. João Romão modifica sua classe social, de auxiliar e vendedor de uma quitanda a Visconde. Para isso, ele começa a trabalhar arduamente com trabalho brutal, exploração dos mineiros da pedreira, dos inquilinos e de sua companheira Bertoleza. Notamos que, ao longo da narrativa, João Romão é predominantemente ligado às questões financeiras.

Para Goffredo (2012, p. 46), “A ascensão social de João Romão é um documento, na medida em que simboliza a vida de numerosos comerciantes portugueses na época. A ambição dele está explícita na

véspera de seu casamento, a vida burguesa a qual a personagem aspira é retratada sem compaixão”.

Em contraste a João Romão, temos Miranda e o seu sobrado, um comerciante que representa a burguesia com costumes, modos e um desejo exacerbado de se tornar mais rico. Visto como honrado negociante, português e pai, ele configura outra representação de tipo social do século XIX. De acordo com Goffredo (2012, p. 47): “ascensão de Miranda é outro exemplo do jogo dos mecanismos que animam a sociedade do Rio de Janeiro. A ambição e a falta de dignidade determinam o comportamento da personagem, que realiza seus sonhos de grandeza apostando no poderio do dinheiro”.

Prezava, acima de tudo, a sua posição social e tremia só com a ideia de ver-se novamente pobre, sem recursos e sem coragem para recomeçar a vida, depois de se haver habituado a umas tantas regalias e afeito à hombridade de português rico que já não tem pátria na Europa. (AZEVEDO, 2017, p. 9)

O que inquieta João Romão é a busca pelo acúmulo de dinheiro, já Miranda é a posição social, o que futuramente será a prioridade de Romão. Pesente (2018, p. 112) diz que, “é nesse sentido que o comerciante se importava em morar num casarão imponente e em estar sempre bem-vestido – com roupas brancas, gravata de rendas, brilhantes na camisa, lenço”. Miranda não economizava esforços para proporcionar grandes jantares.

Mencionemos outro português, Jerônimo, que é produto do meio e acaba abasileirando-se. É visto como um sujeito observador, trabalhador e metódico, mas acaba se perdendo, levado por sua

paixão por Rita Baiana. Vem para o Brasil em busca de melhorar sua vida, porém, de acordo com Fanini (2010, p. 06):

a sua trajetória é oposta à de João Romão. Primeiramente, não se estabelece no comércio como é o caso deste. Nesse sentido não é negociante e não auferiu lucros de intermediação de bens. Em segundo lugar, encarna uma ética positiva do trabalho, crendo que se dignifica a partir do trabalho sério, comprometido e autodeterminado.

Antes de se envolver com Rita Baiana, Jerônimo é visto como um trabalhador que busca trabalhar apenas para ter o necessário, sendo um homem perseverante, sem ambições, mas sua conduta muda após se aproximar da mulata Rita Baiana. Apesar de viver no cortiço com os demais habitantes, destacava-se pela sua “grande seriedade do seu caráter e a pureza austera dos seus costumes” (AZEVEDO, 2017, p. 44). Sua descrição, inicialmente, era de um português com um bom porte:

Era um português de seus trinta e cinco a quarenta anos, alto, espadaúdo, barbas ásperas, cabelos pretos e maltratados caindo-lhes sobre a testa, por debaixo de um chapéu de feltro ordinário: pescoço de touro e cara de Hércules, na qual os olhos, todavia, humildes como os olhos de um boi de canga, exprimiam tranqüila bondade (AZEVEDO, 2017, p. 34).

Por fim, de acordo com Goffredo (2012, p. 49),

O destino de Jerônimo é o meio utilizado por Aluísio Azevedo para revelar, de acordo com seus princípios deterministas, as transformações que podem ocorrer ao português no Brasil, até sua assimilação. O rude trabalhador, de maneira forçada, cai sob a influência de Rita Baiana, símbolo vivo dos trópicos (GOFFREDO, 2021, p. 49).

PERSONAGENS MASCULINAS EM A MORTALHA DE ALZIRA

Por fim, o último romance abordado nesta pesquisa, *A mortalha de Alzira*, trata sobre a histeria, mas agora voltado para uma personagem masculina. O padre Ângelo, discípulo de Deus, é um jovem seminarista que acaba se apaixonando por uma cortesã. Aluísio Azevedo vivia em uma época em que o clero se mostrava devasso e corrupto, por isso traz uma forte crítica através da personagem masculina Ângelo, de acordo com Oliveira: “Ângelo, o padre, luta, em sonhos, contra o Ângelo boêmio, amante do fantasma de Alzira” (OLIVEIRA, 2017, p. 877).

De acordo com Fanini (2003, p. 193): “Ângelo é produto de uma cultura e primeiramente essa cultura advém do discurso bíblico”. Como podemos notar, Ângelo foi criado longe da sociedade:

Ângelo cresceu, pois, fechado na sua religiosa estufa, sem ter nem ao menos desconfiança do que se passava lá fora, nessa cidade do prazer e do vício. Cresceu casto como uma flor, que as abelhas e as borboletas não alcançam (AZEVEDO, 1961, p. 19).

Ângelo passa a sonhar com a condessa Alzira ao descobrir sua paixão e sua morte. Seus sonhos se mostravam cada vez mais mundanos, quando a inveja, a luxúria, a cobiça e a avareza tomam conta dele. E essa construção do padre Ângelo perpassa de seus sonhos ficcionais para a realidade.

Ângelo, desde muito cedo, tinha uma grande desenvoltura espiritual e intelectual:

Dotado, como ficou dito, de grande atividade intelectual e poderoso talento de assimilação, Ângelo aos quinze

anos já embasbacava os seus ingênuos professores, com as argúcias das suas réplicas e com os engenhosos comentários que fazia do Velho e do Novo Testamento (AZEVEDO, 1961, p. 30).

Além disso, Ângelo apresentava uma boa fisionomia, contemplado por grandes olhos azuis escuro que expressavam, na narrativa, uma inocência que não se encontrava em ninguém daquela sociedade boêmia:

Os seus grandes olhos azuis, muito escuros, quase negro, tinham híbrida expressão feita de inocência e perspicácia; eram vivos como os da águia, mas transparentes e doces como os de uma criança, e tinham, ao mesmo tempo que deixavam transluzir toda a virgindade daquela alma imaculada, súbitos clarões, inteligentes, que denunciavam um espírito agudo e forte. Na suavidade das suas faces de môço, havia a sombra das duras penitências e das grandes vigílias místicas sobre as páginas do breviário, ou defronte do altar da Virgem Santíssima, mas havia também uma juvenil frescura de flor, dessas misteriosas e pálidas, que só a noite desabrocham e recendem (AZEVEDO, 1961, p. 31).

Contudo, seu aspecto se modifica devido aos ataques de histeria:

Fugira-lhe a das faces a cândida frescura da sua mocidade, fugira-lhe dos olhos aquêlo puro e ardente brilho, que era como o reflexo da sua apaixonada alma de inspirado asceta, fugira-lhe dos lábios a purpurina flor dos seus sorrisos virginais, e agora todo êle nada mais era do que a trêmula sombra do que dantes fôra. Sombra lenta e misteriosa, que em silêncio se arrastava pela vida, ofegante e curvada, como se sôbre ela andasse a pairar eternamente o anjo da melancolia, roçando-lhe os cabelos com a suas asas úmidas de pranto (AZEVEDO, 1961, p. 119).

De acordo com Oliveira (2017, p. 888):

A explicação da loucura de Ângelo para Dr. Cobalt é bem simples: determinação do meio. Criado longe do mundo real e de todo pecado, Ângelo desenvolve uma fé pura completamente abalada no encontro tardio com a verdadeira sociedade e, sobretudo, com Alzira, mulher que lhe desperta o desejo carnal que jamais conhecera antes (OLIVEIRA, 2017, p. 888).

Para Fanini (2003, p. 197): “a personagem Ângelo é invadida pelo circunstancial e vai se fragmentando a cada passo até atingir um ponto em que duas personalidades distintas o habitam: o pároco, modesto, simples, casto e o libertino, boêmio, amante de Alzira. No final da narrativa, essa dubiedade é resolvida”. Desse modo, em *A mortalha de Alzira*, Aluísio Azevedo traz uma forte crítica ao clero.

CONCLUSÃO

Concluimos que analisar as características atreladas às personagens, voltando um olhar especificamente para as masculinas, é de grande valia para compreendermos como a sociedade e a literatura agem em épocas não atuais. Essas personagens são caracterizadas como fortes, intelectuais, trabalhadoras, com conduta ligada a seu tipo social ou raça, e sem objetificação de seus corpos. Os livros abordam personagens de três sociedades diferentes no contexto do século XIX: carioca, parisiense e maranhense. Personagens com pensamentos revolucionários, tradicionais e preconceituosos configuram os tipos sociais estudados pelo autor Aluísio Azevedo. A pesquisa, ainda longe de estar completamente desenvolvida, atua como um convite para que outros pesquisadores

e pesquisadoras possam adentrar pelo universo das personagens azevedianas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **A mortalha de Alzira**. São Paulo: Livraria Martins Editôra, 1961.

AZEVEDO, Aluisio. **O Cortiço**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

AZEVEDO, Aluísio. **O Homem**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

AZEVEDO, Aluisio. **O Mulato**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: editora contexto, 2017.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 50. ed. São Paulo : Cultrix, 2015.

CAMELLO, Cleyciara dos Santos Garcia. A promoção publicitária de O homem (1887), de Aluísio Azevedo: Naturalismo, pornografia e mercado livreiro. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, p. 3185-3196,2018.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In:___ et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: perspectiva, 2014. p. 51-80.

DANTAS, Lucilene da Silva. **A Representação do Negro na Obra O Mulato (1881), de Aluísio Azevedo**. Tcc Letras: UFAM-IEAA, 2010.

FANINI, A. **Os Romances-Folhetins de Aluísio Azevedo: Aventuras Periféricas**. Tese de Doutorado—Florianópolis - SC: UFSC, 2003.

FANINI, Ângela Maria Rubel. O universo do trabalho em O Cortiço de Aluísio Azevedo. **Revista de Letras**: Curitiba, 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: editora ática, 2004.

GOFFREDO, Rafaela Vareda. **PERSONAGENS E ESPAÇO EM ROMANCES DE ALUÍSIO AZEVEDO**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

MÉRIAN, J.-Y. **Aluísio Azevedo, vida e obra: (1857-1913)**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

MONTELLO, J. A ficção naturalista. In: COUTINHO, A (Org.). **A literatura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1969.

OLIVEIRA, Sabrina Baltor de. O autor entre a imprensa e o projeto literário: o caso de A Mortalha de Alzira de Aluísio Azevedo. In: **XV abralic: experiências literárias, textualidades 39 contemporâneas**, 2017. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491259727.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2022.

PESENTE, Clarissa Gomes; **Entre a realidade e ficção: a alimentação na obra naturalista de Aluísio Azevedo**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SANTOS, Diana. et al. **Leitura Distante em Português: resumo do primeiro encontro**. Coimbra: Materialidades da Literatura 8.1, 2020. Disponível em: <https://www.linguateca.pt/Diana/download/ArtigoELD-final.pdf> Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUSA, A. P. N; CORREA, M. V. S; ASSIS, E. C. P de. A digitalização da Literatura Maranhense: o Portal Maranhão. **Revista de**

Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, 2018. Disponível em:

http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo_lit_03_23.pdf.

Acesso em: 15 de fev. 2022.

ANÁLISE TOPONÍMICA DA MICRORREGIÃO DO MÉDIO MEARIM: polo Pedreira e Satubinha

Gustavo Barbosa Guimarães¹

Aline Oliveira da Silva²

Maria Célia Dias de Castro³

INTRODUÇÃO

Denomina-se Onomástica a área de estudos linguísticos dos nomes próprios na qual se encontra inserida a Toponímia, que tem como fonte de investigação e descrição os nomes de lugares e cujo objetivo mais preciso desta subárea é discutir e explicar os processos de nomeação dos lugares, a motivação das escolhas dos nomes e os aspectos de natureza cultural e linguística desses nomes (CASTRO, 2017). Sousa e Martins (2017) afirmam que a partir dos estudos toponímicos é possível conhecer os aspectos sócio-histórico-culturais de um determinado povo, desvendar os diversos fatos linguísticos, ideológicos, históricos, crenças e sentimentos desse povo.

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão - Campus de Balsas

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão - Campus de Balsas

³ Doutora em Letras e Linguística (UFG). Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus de Balsas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – PPGLe – UEMASUL. Professora colaboradora PPGEC MINTER/DINTER UNIJUÍ e UNIBALSAS. Coordenadora projeto ATEMA, Apoio FAPEMA. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com.

A Onomástica pode inserir-se nos estudos do léxico, e, conforme Castro e Facco Piovesan, ao se estudar o léxico de determinada língua há possibilidade de recuperar aspectos linguísticos, culturais e históricos de uma comunidade, como também conhecer as concepções que se encontram intrínsecas na realidade de um determinado grupo “El estudio de los topónimos puede abonar al conocimiento de hechos históricos, características lingüísticas y de la etnología de la región que se quiere estudiar, así como al de los encuentros que constituyeron ese lugar”⁴ (CASTRO; FACCO PIOVESAN, 2021, p. 177). Eis por que importa estudar os topônimos do estado do Maranhão.

O Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, é um estado composto por 217 municípios distribuídos em cinco Mesorregiões: Centro Maranhense, Leste Maranhense, Norte Maranhense, Oeste Maranhense e Sul Maranhense. A Mesorregião Centro Maranhense situa-se no vale do rio Mearim e ‘constitui-se como uma antiga região de povoamento do continente e das mais populosas, destacando-se socioeconomicamente na agropecuária (gado bovino e arroz) e na extração do babaçu (IBGE, 2010).

Esta é a terceira mesorregião estudada no âmbito do Atlas Toponímico do Estado do Maranhão, sendo precedida pelas mesorregiões Sul Maranhense e Oeste Maranhense.

⁴ “O estudo dos topônimos pode oportunizar o conhecimento de fatos históricos, de características linguísticas e da etnologia da região a ser estudada, bem como os contatos que constituíram o lugar” (Tradução dos autores).

Os dados que compõem este artigo foram obtidos durante a vigência das bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMA/CNPq) no período de 2020-2021. Os projetos de pesquisa estão incluídos no projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão (ATEMA), que é desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Campus Balsas, tendo como centralidade para o seu desenvolvimento a distribuição das cinco Mesorregiões Maranhenses, que já foram mencionadas, e suas respectivas Microrregiões (CASTRO, 2017). Este projeto maior (ATEMA) busca revelar, por meio dos topônimos, a história do lugar, as origens, as predominâncias através da coleta e análise dos dados (BRITO; TEIXEIRA; LAZARIN, 2018). O projeto a que se filia este trabalho é *ATLAS TOPONÍMICO DO ESTADO DO MARANHÃO - ATEMA: Mesorregião Centro Maranhense, Microrregiões de Presidente Dutra e do Médio Mearim* com dois planos de trabalho voltados para o Médio Mearim: *Toponímia da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras* (abrangendo os municípios de Lago dos Rodrigues, Lago Verde, Lima Campos, Olho d'Água das Cunhãs, Pedreiras, Pio XII e Poção de Pedras) e *Toponímia da Microrregião do Médio Mearim: polo Satubinha* (Santo Antônio dos Lopes, São Luís Gonzaga do Maranhão, São Mateus do Maranhão, São Raimundo do Doca Bezerra, São Roberto, Satubinha, Trizidela do Vale).

Mas o que nos diz a toponímia da microrregião do Médio Mearim, polo de Pedreiras e de Satubinha?

O objetivo deste estudo é realizar uma investigação comparativa dos dados obtidos em ambos os planos de trabalho da região do Médio Mearim, polo de Pedreiras e de Satubinha.

A metodologia segue os fundamentos das pesquisas de atlas toponímicos adotada no Brasil, com base nos trabalhos de Dick (2004; 2007); e a fundamentação teórica também está centrada nos estudos de Dick (1990; 1992) - conceitos básicos e taxionomias toponímicas; em Biderman (1999) sobre as dimensões da palavra; Isquerdo (2012), contribuições sobre a motivação toponímica; Fonseca (1997/097), conceitos básicos em Toponímia indígena; e em Castro (2015; 2017), com contribuições acerca dos estudos da toponímia do estado Maranhão, notadamente da regional do sul do Maranhão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos toponímicos tiveram início como disciplina na França, no ano de 1878, entretanto o estudioso Frei Martín Sarmiento, desde o segundo quartel do século XVIII já realizava pesquisas de caráter científico acerca da toponímia na Galiza deixando um rico acervo registrado, desse modo, considera-se que ele foi o precursor dos estudos sistematizados de toponímia, os quais continuam como base para a cientificidade desse campo na ciência Onomástica, campo para o qual ele apresentou as primeiras e já bem definidas categorias dos topônimos, posteriormente demonstradas

por outros toponimistas, bem como seguiu verdadeiramente um método bem definido com : i) seleção da área; ii) coleta de dados (campo); iii) classificação dos dados; iv) filiação linguística (dialotologia); v) pesquisou a etimologia; vi) e análise morfológica das raízes dos topônimos (CASTRO, 2021).

Atualmente esses estudos buscam investigar a origem dos nomes de lugares com base na história e na vivência do homem habitante de determinado ambiente, bem como discutir e explicar os processos morfossintáticos e semânticos de formação dos nomes, como as motivações que levaram a determinadas nomeações, além dos aspectos culturais e linguísticos desses nomes (CASTRO, 2017; DICK, 1990b). Em verdade, é um estudo multidisciplinar, que envolve um amplo campo de discussão que envolve os lugares habitados ou não, o homem habitador e a língua que ele usa em suas interações para se comunicar.

O homem expressa os seus sentimentos através da palavra, fenômeno este que tem encantado os pesquisadores ao longo da história. Com isso, é perceptível que em todas as civilizações existentes, a palavra foi e tem sido motivo de surpresa, mistério e até superstição, sendo muito relevante a investigação da relação entre a palavra e aquilo que está sendo nomeado, fato este que ocorre há séculos (BIDERMAN, 1998).

Dick (1990) enfatiza que a nomeação é uma tarefa significativa pertencente ao ser humano, efetuada pela força do ego, dos

costumes, dos hábitos generalizados e, às vezes, pela coletividade. Esses nomeadores, munidos pela curiosidade, precisavam conhecer o ambiente de sua sobrevivência e de posse desse conhecimento, se relaciona com o espaço e, assim, procuram ser e estar no mundo, nomeando-o, como forma de demonstração de pertencimento (SILVA; MORAES, 2015). A partir da motivação para a atribuição dos nomes de lugares (toponímica) compreende-se quais as situações internas que tornam o indivíduo receptivo à estimulação externa, inter-relacionando as condições do sujeito falante, sua língua e seu ambiente. Esta rede sistêmica é natural e intrínseca à existência e convivência dos seres entre si, humanos ou físicos.

Por isso, os indivíduos nominativos recorrem às motivações presente nos ambientes físico e sociocultural, motivo este pelo qual o topônimo é carregado de sentidos históricos, sociais, culturais e sentidos atinentes ao ambiente físico (DICK, 1990; OLIVEIRA; ISQUERDO, 2017).

O ato da nomeação tem início em uma fase que antecede à verbalização, a partir de um estágio mental, cognitivo quando o nomeador faz um recorte da paisagem na qual está inserido, faz a sua interpretação, referenciação e instauração do campo linguístico que é de natureza semântica. Essa ação é mais que um ato individual, pois cada grupo tem inspiração na atitude denominativa, que é filtrada pela percepção do sujeito denominador, sendo carregada de intenções, pois dispõe das marcas dos responsáveis pela nomeação:

o desejo de expressar as características do lugar, e sua própria subjetividade (SILVA; MORAES, 2015; SOUSA; MARTINS, 2017).

A construção da cultura, tradições, crenças e hábitos se dá por meio do povo que manifesta esses aspectos via língua falada, algo que é perceptível nos estudos lexicais, pois ao se pesquisar os aspectos culturais e sociais de um determinado povo, é possível investigar também sua língua, pois cultura, sociedade e língua não se separam (ISQUERDO, 2019). Biderman (2001 *apud* ABBADE; CORREIA, 2020) esclarece que o léxico de uma dada língua materna pode ser identificado como patrimônio vocabular da comunidade que dele faz uso durante a história. E esse léxico é constituído a partir do signo linguístico, que também pode adquirir o estatuto de signo toponímico, caso se refira aos lugares.

A partir do signo toponímico explica-se que o homem e aquilo que é nomeado fazem parte de um único grupo e são elementos que se imbricam no ato da nomeação, processo que se realiza individualmente, porém, após a nomeação, tornam-se autônomos (DICK, 1990). Além disso, o signo toponímico é diferente do signo linguístico por apresentar a característica de “motivado”, ou seja, o topônimo é diferente dos demais signos da língua devido a sua função onomástica de identificar lugares cujos nomes foram atribuídos conceptualmente pela motivação. Ademais, os nomes toponímicos são vinculados entre as expressões onomásticas e o acidente geográfico referente constituindo uma relação binômica

que pode ser limitada para distinguir os termos formadores (DICK, 1990; SIQUEIRA, 2011).

Os topônimos podem apresentar, em sua composição morfológica, a denominação de *topônimo* ou *elemento específico simples* para o termo toponímico constituído por um só formante, que pode ser um substantivo ou adjetivo, de preferência, podendo também se apresentar por sufixação (diminutivas, aumentativas ou de outras procedências linguísticas); *Topônimo composto* ou *elemento específico composto* para o termo constituído por mais de um elemento formador; *Topônimo híbrido* ou *elemento específico híbrido*, que é aquele nome que recebe em sua configuração elementos linguísticos de diferentes línguas, de origens diversas entre si, gerando, por isso, às vezes, formações inusitadas que, talvez, apenas a história local possa explicar (DICK, 1990).

As taxonomias toponímicas propostas por Dick para os estudos toponímicos voltados para o contexto linguístico e cultural brasileiro são compostas tipologicamente por 27 taxonomias, sendo 11 categorias denominativas relacionadas aos elementos físicos do ambiente, aqueles que se referem à natureza (rio, morro, lago, serra, montanha, riacho, córrego, igarapé etc.); e 16 de categorias denominativas de natureza humana ou antropológica, que estão relacionadas aos aspectos sociais, históricos e culturais do homem em seu meio (fazenda, povoado, localidade, rancho, sítio, vila, entre outros) (DICK, 1990; 1992).

Taxonomias de Natureza Física

1. **Astrotopônimos:** topônimos que estão relacionados a qualquer elemento físico que pertence ao espaço sideral.
2. **Cardinotopônimos:** topônimos que estão relacionados às posições geográficas em geral.
3. **Cromotopônimos:** topônimos que estão relacionados à escala cromática, ou seja, a cores.
4. **Dimensiotopônimos:** topônimos que estão relacionados às dimensões dos acidentes geográficos como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade e outros.
5. **Fitotopônimos:** topônimos relacionados a elementos de origem vegetal.
6. **Geomorfotopônimos:** topônimos relacionados às formas topográficas como as elevações, depressões dos terrenos e formações litorâneas.
7. **Hidrotopônimos:** topônimos que são relacionados a elementos de origem hídrica em geral.
8. **Litotopônimos:** topônimos que são relacionados a elementos de origem mineral e à composição do solo.
9. **Meteorotopônimos:** topônimos que são relacionados aos fenômenos atmosféricos.
10. **Morfotopônimos:** topônimos que são relacionados às formas geométricas.

11. **Zootopônimos:** topônimos que são relacionados a elementos de origem animal.

Taxonomias de Natureza Antropocultural

1. **Animotopônimos:** topônimos que são relacionados à vida psíquica, à cultura espiritual, que envolvem todos os produtos do psiquismo humano, no qual a matéria prima fundamental e os aspectos mais importantes como fato cultural não fazem parte da cultura física.
2. **Antropotopônimos:** topônimos que são relacionados a nomes próprios individuais e sobrenomes.
3. **Axiotopônimos:** topônimos que são relacionados ao acompanhamento de títulos e dignidade de nomes próprios individuais.
4. **Corotopônimos:** topônimos que são relacionados a nomes de cidades, estados, países, regiões e continentes.
5. **Cronotopônimos:** topônimos que apresentam elementos de indicadores cronológicos, representados na toponímia pelos adjetivos *novo/nova*, *velho/velha*.
6. **Ecotopônimos:** topônimos que são relacionados à habitação de forma geral.
7. **Ergotopônimos:** topônimos que são relacionados aos elementos da cultura material do indivíduo.

8. **Etnotopônimos:** topônimos que fazem referência a elementos étnicos, isolados ou não de um povo.
9. **Dirrematopônimos:** topônimos que são formados por frases e enunciados linguísticos.
10. **Hierotopônimos:** topônimos que estão relacionados aos nomes sagrados de diferentes crenças, efemérides religiosas, associações religiosas, locais de cultos e capelas. Além disso, estes podem ser divididos em duas categorias:
 - **Hagiotopônimos:** aqueles que estão relacionados a santos (as) do hagiológico romano.
 - **Mitotopônimos:** aqueles que estão relacionados aos seres mitológicos.
11. **Historiotopônimos:** topônimos que são relacionados aos movimentos histórico-sociais e seus membros, assim como às datas correspondentes a esses eventos.
12. **Hodotopônimos ou Odotopônimos:** topônimos que estão relacionados a vias de comunicação rural ou urbana.
13. **Numerotopônimos:** topônimos que estão relacionados aos adjetivos numerais.
14. **Poliotopônimos:** topônimos que apresentam em sua formação vocábulos como *vila*, *aldeia*, *cidade* *povoação*, *arraial*.

15. **Sociotopônimos:** topônimos que estão relacionados às atividades profissionais, locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade.
16. **Somatotopônimos:** topônimos que são empregados de forma metafórica para fazer uma relação com as partes do corpo humano ou animal.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido possui caráter quali-quantitativo, tendo como fonte primária dos dados os Mapas Municipais Estatísticos (IBGE/2010), escala 1: 100.000, relativos a cada município trabalhado, pertencente a cada microrregião em análise. O primeiro passo para a execução da análise dos topônimos de cada município nas suas respectivas microrregiões foi a busca dos Mapas Municipais Estatísticos de cada município que, para encontrá-los acessa-se o Portal de Mapas do IBGE (<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>) > Cartas e Mapas > Mapas para fins de levantamentos estatísticos > Mapas Municipais Estatísticos 2010 > Maranhão, e, finalmente, os municípios desejados.

Após a busca descrita, realizou-se, no Word, o levantamento de todos os topônimos presentes nos mapas dos municípios e, na etapa seguinte, o preenchimento das fichas lexicográfico-toponímicas em planilhas no Excel, como na proposta de Dick (2004;

2007), sendo essa ficha adaptada pela equipe de pesquisa do Projeto Atlas Toponímico do Estado do Mato Grosso do Sul (ATMS).

As fichas lexicográfico-toponímicas são compostas pelos seguintes dados: Mesorregião e Geocódigo, Microrregião e Geocódigo, Localização/município e seu Geocódigo, Elemento Geográfico, Topônimo (nome do lugar), Tipo (Humano ou Físico), Área (Urbana ou Rural), Língua de Origem, Etimologia, Descrição Etimológica, Taxionomia Toponímica, Estrutura Morfológica, Informações Enciclopédicas, Fonte, Pesquisador (nome do responsável pela coleta e registro dos dados), Revisor (nome do responsável pela revisão final da ficha) e Data de Coleta (mês/ano da coleta).

Após o preenchimento das fichas lexicográficas, realizou-se a descrição e classificação etimológica dos topônimos elencados com base em dicionários onomástico-etimológicos. Tendo concluído todo o processo de classificação e descrição etimológica, realizou-se o levantamento dos seguintes dados, no próprio Excel: acidente geográfico, tipo (humano ou físico), língua de origem, etimologia, taxonomias e estrutura morfológica. Para isso, na planilha Excel, aciona-se 'Inserir' > 'Tabela Dinâmica' > o próprio arquivo já seleciona toda a tabela. Ao clicar em 'Ok', surgem todos os elementos que compõem a ficha lexicográfica. Para saber o quantitativo dos dados necessários a este estudo, após o processo descrito anteriormente, seleciona-se qual dos itens irá ser computado e, em

seguida, selecionam-se os valores correspondentes. Após o levantamento desses quantitativos, esses dados são organizados em tabelas e calcula-se as porcentagens dos topônimos repetidos, dos acidentes de natureza física e humana e das taxonomias. Com esses dados, são construídos os mapas de cada município, no programa Corel Draw, identificando as taxonomias mais ocorrentes em cada município. Para este trabalho, utilizou-se os dados referentes à microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e polo Satubinha de forma comparativa.

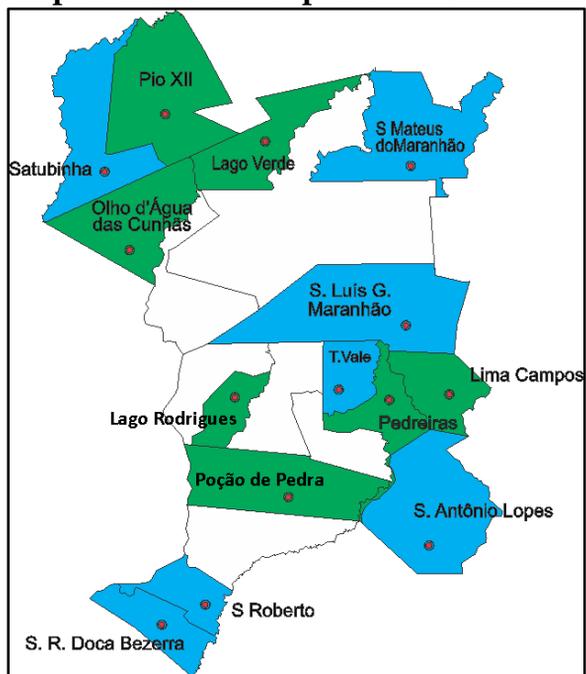
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o levantamento toponímico de ambos os polos se obteve o total de 832 topônimos no polo de Pedreiras e 740 no polo de Satubinha. Os polos são constituídos pelos seguintes municípios: Lago dos Rodrigues, Lago Verde, Lima Campos, Olho d'Água das Cunhãs, Pedreiras, Pio XII e Poção de Pedras, polo Pedreiras; e Santo Antônio dos Lopes, São Luís Gonzaga do Maranhão, São Mateus do Maranhão, São Raimundo do Doca Bezerra, São Roberto, Satubinha e Trizidela do Vale, polo Satubinha.

A figura 1 abaixo retrata os municípios que compõem parte da microrregião do Médio Mearim localizada na mesorregião Centro Maranhense. O polo Pedreiras apresenta-se na cor verde e o polo Satubinha em coloração azul, valendo ressaltar que o presente trabalho aborda resultados obtidos a partir dos estudos toponímicos

realizados no projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão (ATEMA).

Figura 1: Representativo da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e polo Satubinha.



Fonte: Os autores.

A tabela a seguir apresenta os dados referentes ao quantitativo dos topônimos de cada polo trabalhado.

Tabela 01. Quantitativo dos Topônimos da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.

| Quantitativo/ Polos | Total de Topônimos | Topônimos Repetidos | Acidentes de Natureza Física (AF ⁵) | Acidentes de Natureza Humana (AH ⁶) | TOTAL |
|------------------------|-----------------------|------------------------|---|--|-------------|
| Pedreiras | 832 | 178 (21,39%) | 144 (17,30%) | 688 (82,69%) | 832 |
| Satubinha | 740 | 99 (13,37%) | 132 (17,83%) | 608 (82,16%) | 740 |
| Subtotal | 1572 | 277 (17,62%) | 276 (17,55%) | 1296 (82,44%) | 1572 |

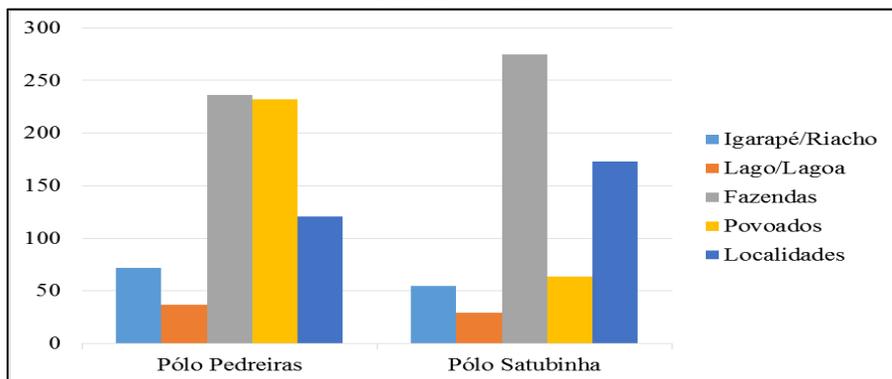
Fonte: Os autores.

Com base nos dados da tabela acima de ambos os polos da microrregião do Médio Mearim, observou-se a predominância dos acidentes geográficos de natureza humana ou antropocultural e topônimos iguais que se repetiram em seus respectivos polos. Estes acidentes são os que se originaram mediante a ação do homem no seu lugar de habitação ou atuação, que podem ser vilas, povoados, fazendas, localidades, sítios etc. A partir dessa classificação, o gráfico a seguir apresenta os elementos geográficos de natureza humana ou antropocultural que mais ocorrem em ambos os polos.

⁵ AF – Acidente Físico

⁶ AH – Acidente Humano

Gráfico 01: Comparativo dos Acidentes de Natureza Física e Humana da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.



Fonte: Os autores.

Com base no Gráfico 1, observou-se que os acidentes geográficos de natureza humana mais ocorrentes foram as fazendas, seguidas pelos povoados e localidades, o que demonstra a forte presença e interação do homem com o meio ambiente, transformando-o, utilizando dele economicamente ou somente para a própria sobrevivência. Quanto aos acidentes de natureza física, observou-se as ocorrências de igarapés predominando, seguido por lagos e lagoas. Este resultado revela a importância crucial que possuem os cursos d'água para a vida do homem interiorano.

Para exemplificar, citam-se os seguintes topônimos de ambos os polos:

- ❖ **Polo Pedreiras: Acidentes Físicos** - *Igarapé Pedro com Fome, Igarapé Salgado, Igarapé Santa Isabel, Igarapé Bom*

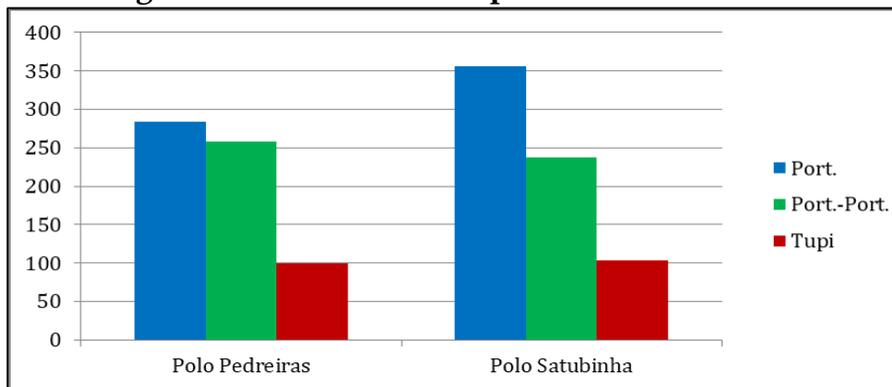
Jesus, *Igarapé do Insono, Igarapé Fundo, Igarapé do Curimatá, Igarapé da Macaca, Lago do Barbosa e Lago do Bicho. Acidentes Humanos* - *Centro dos Gregários, Centro do Sousa, Centro do Mariano, Centro dos Vaqueiros, Centro do Bispo, Povoado Boa Vista, Localidade Babaçu, Povoado Lombada, Fazenda Salvação, Localidade São José, Povoado Juçaral, Povoado Santa Maria, Fazenda Santo Antônio, Povoado Limoeirinho e Fazenda São Francisco.*

- ❖ **Polo Satubinha: Acidentes Físicos** - *Riacho Issonó, Baixão do Mesquita, Lagoinha dos Rodrigues, Igarapé Marimbondo, Rio Grajaú, Igarapé da Cigarra, Igarapé da Aranha, Lago do Mal-assombrado, Ilha do Talhadinho e Olho D'água da Taboca, Lagoa Velha e Serra do Capim. Acidentes Humanos* - *Fazenda Cabaça, Centro dos Rodrigues, Fazenda Jatobá dos Velosos, Fazenda Tiúba, Povoado Correira, Fazenda Tabocal, Localidade São Luís, Fazenda Jatobá do Raposo, Localidade Inhumá, Localidade São Raimundo, Fazenda São Félix e Fazenda Antônio Zózimo e Localidade Taboca.*

Interessa ressaltar a particularidade de recorrência tão produtiva do termo geográfico *centro* nos polos dessa região do Mearim, com uma alta produtividade principalmente em Pedreiras (com 82 ocorrências) e Satubinha (com 78 ocorrências), termo

geográfico raramente utilizado na mesorregião Sul do Maranhão. Outro dado relevante é a recorrência também bastante produtiva de *igarapé* nos dois polos dessa região (Pedreiras, por exemplo, com 72 ocorrências; Satubinha, com 39 ocorrências) em relação à pouca recorrência do termo *riacho* (nenhuma ocorrência em Pedreiras; e 16 ocorrências em Satubinha), que no sul do Maranhão é bem mais produtivo.

Gráfico 02: Comparativo das Línguas de Origem da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.



Fonte: Os autores.

Dentre as línguas de origem dos topônimos de ambos os polos, observa-se que as mais ocorrentes foram a língua portuguesa na sua forma simples e na forma composta, seguida pelo tupi. O fato de os topônimos de língua portuguesa serem os mais ocorrentes revela a força do processo colonizador sobre a cultura natural dos

lugares maranhenses. Citam-se os seguintes exemplos desses topônimos:

- ❖ **Polo Pedreiras: Port.** - Fazenda *Aldeia*, Povoado *Colônia*, Igarapé *Grande*, Povoado *Boa Vista*, Localidade *Companhia*, *Morro da Pedra*, Centro do *Linhares*, Centro do *Quincas*, *Morro do Falcão*, Igarapé do *França*, Centro do *Timóteo* e Lago *Grande*. **Port.-Port** - Localidade *Três Posses*, Localidade *São Francisco*, Localidade *Altamira*, Localidade *Morada Nova*, Localidade *São Raimundo*, Localidade *Alto de Pedra*, Igarapé *Santa Isabel*, Localidade *Santa Maria*, Fazenda *Boa Esperança*, Fazenda *Santa Maria*, Lago *da Pedra Ferrada* e Fazenda *Campo Formoso*. **Tupi** - Rio *Ipixuma*, Povoado *Guaribas*, Localidade *Juruparana*, Localidade *Tatajubá*, Localidade *Babaçu*, Centro do *Pará*, Localidade *Jatobá*, Localidade *Carioca*, e Centro do *Pernambuco*, Povoado *Sumaúma*, Povoado *Tetéu* e Povoado *Canarana*.

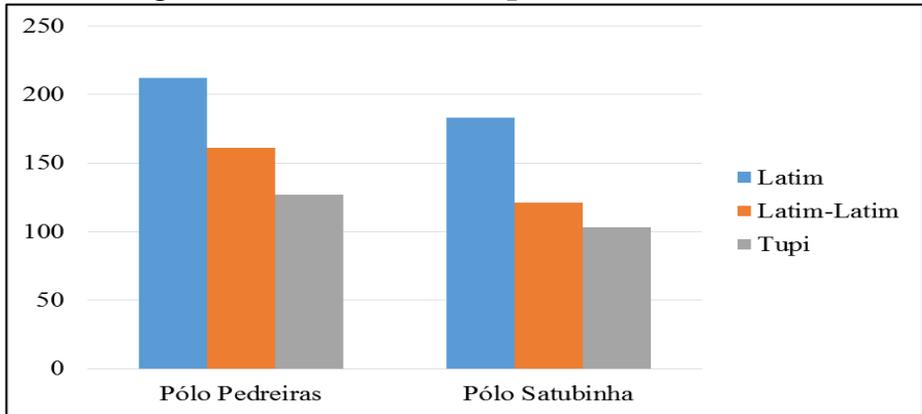
- ❖ **Polo Satubinha: Port.** - Riacho *Isson*, Fazenda *Tabocal*, Localidade *Engenho*, Fazenda *Tamborim*, Igarapé *da Telha*, *Sítio Novo*, Centro do *Mundo*, Centro dos *Rochas*, Centro do *Vidal*, Centro do *Henrique*, Igarapé *da Cigarra*, Fazenda *Corró*, Localidade *Campelo* e Centro dos *Gomes*. **Port.-Port.** - Localidade *São Luís*, Fazenda *Baixão do Lau*, Fazenda *Boa*

União, Localidade Mourão Filho, Fazenda Boi Baiano, Localidade Barro Vermelho, Centro do Chico Zé, Centro do Antônio Costa, Fazenda Santo Antônio, Centro do João da Mata, Povoado Alto do Bonito, Localidade Folha Miúda, Povoado Pau Real e Fazenda Costa e Silva. Tupi – Localidade Inhuma, Fazenda Humaitá, Fazenda Saci, Povoado Pindova, Fazenda Pati, Fazenda Cajá, Localidade Mumbuca, Fazenda Sorocaba, Fazenda Cajueiro, Localidade Tucuns, Rio Grajaú, Localidade Puraquê e Povoado Axixá.

As análises das línguas de origem revelam e confirmam a interação do homem com o ambiente que ele está inserido, além da necessidade de nomear aquilo que está em seu entorno como forma de identificação e pertencimento daquele espaço, aplicando assim elementos linguísticos de sua cultura. Tais palavras identificadas, além de pertencerem a uma dada língua de origem, a língua portuguesa em sua maioria, possuem também uma etimologia, ou seja, fazem parte de uma raiz linguística, uma dada língua que deu origem àquele termo. Segue-se em ocorrência topônimos de origem tupi, o que revela a resistência dos povos indígenas em relação ao processo povoador deste território. Os dados são semelhantes para os dois polos apresentados.

O gráfico a seguir apresentará as etimologias mais ocorrentes em ambos os polos.

Gráfico 03: Comparativo das Etimologias dos Topônimos da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.



Fonte: Os Autores.

Dentre as etimologias mais ocorrentes, percebe-se que os topônimos de origem latina se sobressaíram mais em relação às demais etimologias nos polos do Médio Mearim. Esta grande predominância do latim dá-se pela forte influência que esta língua teve na formação e constituição da língua portuguesa, predominante neste território em virtude da colonização europeia; seguida do tupi, resultado do contato da língua nativa com os colonizadores que necessitavam destes povos locais para devastarem as terras. Como exemplo, citam-se os seguintes topônimos:

Polo Pedreiras:

- ❖ **Latim** - Povoado Lagoinha: **Lagoinha** - (derivação de *lago* - lago + -inha) **Lago** - *sm.* 'porção de água circundada por terras' XIII. Do lat. *Lacus* (CUNHA, 2010, p. 379). **Lago** - *sm.* 1 hidrog

extensão de água de forma e profundidade muito variáveis, confinada numa depressão do solo e cercada de terra por todos os lados. [Podem ter água doce, salobra ou salgada; quando situados na borda litorânea, sua denominação mais apropriada é laguna.]; do lat. *lacus* (DICIONÁRIO HOUAISS).

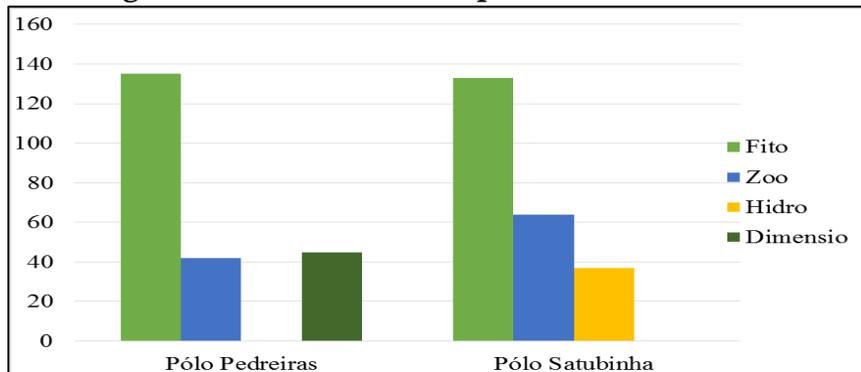
- ❖ **Latim-Latim:** Fazenda Alto Alegre: **Alto** - de grande dimensão vertical; de altura superior à média; elevado; do lat. *altus* (DICIONÁRIO HOUAISS). **Alegre** - *adj.* 'animado, vivo' XIII. Do lat. vulg. **alicer*, **alecris*, corresponde ao clássico *alacer alacri* (CUNHA, 2010, p. 23-24).
- ❖ **Tupi:** Povoado Marajá: **Marajá** - *sf.* 'nome comum a várias palmeiras do gênero *Bactris*'. Do tupi **mara'ia* (CUNHA, 2010, p. 410). **Marajá** - 1 design. comum a várias plantas do gên. *Bactris*, da fam. das palmas; 1.1 - palmeira cespitosa (*Bactris maraja* var. *maraja*) de até 6 m, nativa da Amazônia, com estipes anelados e aculeados, folhas penadas, cujas fibras são us. na confecção de tecidos, linhas de pesca e redes, e drupas ovoides, roxas, quase pretas, comestíveis, de que se faz refresco e se extrai óleo, us. em iluminação [sin.: *caaxarama*, *caxarama*, *caxirama*, *gaxarama*, *gaxirama*, *marajá-da-vargem*, *taná*, *tucum-bravo*]; do tupi *mara'ya* (DICIONÁRIO HOUAISS).

Polo Satubinha:

- ❖ **Latim** - Povoado Ponte: **Ponte** - sf. 'construção destinada a estabelecer ligação entre as margens opostas de um curso de água ou de outra superfície líquida qualquer. Do lat. *pons pontis* (CUNHA, 2010, p. 511).
- ❖ **Latim-Latim** - Localidade Olho D'água: **Olho-d'água** - sm. nascente de água no solo; fonte perene; borbotão, minadouro, olho (DICIONÁRIO HOUAISS). **Olho** - do lat. *Oculus -i* (CUNHA, 2010, p. 459). **Água** - do lat. *Aqua* (CUNHA, 2010, p. 19).
- ❖ **Tupi** - Fazenda Babaçu: **Babaçu** - sm. Var.: *bagussú, bagassú, iuauassu, baguassú, uauassú, babassú, babasú* [< T. **i'ua* 'fruta' + *üa'su* 'grande']. Espécie de palmeira (*Orbignia martiana* Rodr.), cujo fruto é o coco-babaçu (CUNHA, 2010, p. 67).

Dick (1990) relata que as taxonomias toponímicas estão entrelaçadas em um elo entre o lugar, o denominador e os fatores motivacionais que foram considerados no ato da nomeação de um determinado acidente geográfico, a partir da percepção humana dos sentidos e das manifestações psíquicas, o que dá origem aos nomes. Seguem as taxonomias que revelam os fatores de natureza física que mais se manifestaram nos topônimos da região pesquisada.

Gráfico 04: Comparativo das Taxonomias de cunho físico da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 04 aborda a ocorrência das taxonomias de cunho físico, ou seja, taxonomias que acionam acidentes físicos que não sofreram a ação do homem. As mais ocorrentes foram: os fitotopônimos, nomes que se referem aos elementos de origem vegetal, seguidos dos zootopônimos, nomes que se referem aos elementos de origem animal; e dimensiotopônimos, topônimos relacionados às dimensões dos elementos geográficos, no polo de Pedreiras; no polo de Satubinha houve as mesmas ocorrências, exceto para a taxonomia de dimensiotopônimos, que teve pouca representatividade, diferente da terceira maior ocorrência, os hidrotopônimos, nomes que se referem aos elementos aquíferos. Vejam-se, a seguir, alguns exemplos encontrados nos polos da região do Médio Mearim.

- ❖ **Polo Pedreiras - Fitotopônimos:** Povoado *Sumaúma*, Lagoa *Juçara*, Povoado *Juçaral*, Localidade *Babaçu*, Fazenda *Urucuzal*, Povoado *Capoeira Grande*, Igarapé *Cajueiro*, Povoado *Bacurizinho*, Localidade *Canela dos Ferreiras*, Povoado *Canelas*, Povoado *Pinheiro*, Povoado *Canarana*, Povoado *Arariba*, Igarapé *Limoeiro*, Povoado *Limoeiro da Mata*, Povoado *Juçaral dos Lemes*, Povoado *Bacaba*, Fazenda *Floresta*, Povoado *Jatobá*, Povoado *Palmeira*, Povoado *Taboca* e Povoado *Cajá do Malaquias*. **Dimensiotopônimos:** Povoado *Altos*, Fazenda *Alto de Areia*, Centro *dos Baixinhos*, Fazenda *Rachada*, Fazenda *Alto Alegre*, Localidade *Altos*, Povoado *Alto do Bode*, Povoado *Alto Bonito*, Igarapé *Grande* e Povoado *Alto Alegre*. **Zootopônimos:** Povoado *Tetéu*, Igarapé do *Curimatá*, Povoado *Canindezinho*, Povoado *Piabinha*, Igarapé *Jejuí*, Igarapé *da Satuba Velha*, Povoado *Guabiri*, Povoado *Mutum* e Igarapé *da Macaca*. No município de Poção de Pedras, citam-se os seguintes topônimos: Serra *do Bode*, Baixão *do Cairara*, Fazenda *Mandi dos Pretos*, Fazenda *Mandi da Bárbara*, Localidade *Jiquiri* e Centro *dos Curicas*.
- ❖ **Polo Satubinha - Fitotopônimos:** Localidade *Gameleira*, Fazenda *Arvoredo* e Localidade *Mamorana*, Fazenda *Jatobá do Raposo*, Povoado *Pau D'arco*, Fazenda *Tamarino*, Fazenda *Babaçu*, Sítio *Sapucaia*, Fazenda *Chaparral*, Serra *do Capim*,

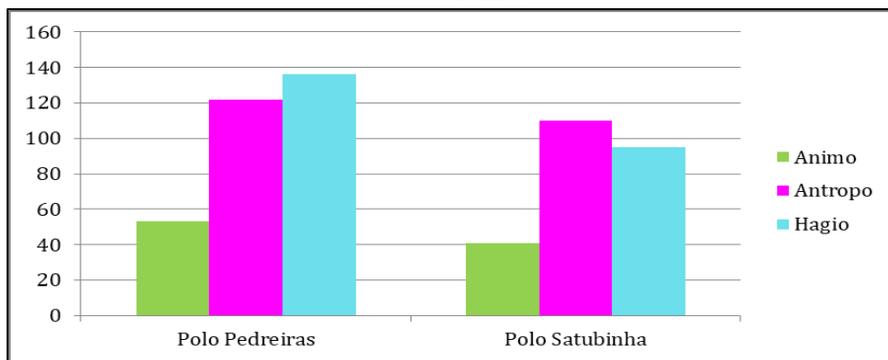
Fazenda *Cabaça*, Localidade *Jenipapo dos Figueiredos*, Povoado *Jatobá dos Velosos*, Fazenda *Buriti*, Povoado *Taboca*, Povoado *Pau Real*, Fazenda *Flores*, Povoado *Matões* e Fazenda *Junco*. **Hidrotopônimos:** Fazenda *Lagoinha*, Localidade *Laguinho*, Localidade *Olho D'água*, Fazenda *Lago do Boi*, Povoado *Água Branca*, Fazenda *Remansinho*, Fazenda *Ipueira*, Lago *Olho D'água*, Rio *Ipixuna*, Fazenda *Uruguaiana* e Rio *Mearim*, Rio *Grajaú*, Açude de *Brejinho*, Fazenda *Brejinho*, Fazenda *Brejo Grande* e Fazenda *Água Preta*. **Zootopônimos:** Localidade *Inhuma*, Fazenda *Morcêgo*, Fazenda *Maribondo*, Igarapé *Maribondo*, *Baixão do Porco*, Fazenda *Pacas*, Fazenda *Mandim*, Lago *do Boi*, *Baixão do Raposo*, Povoado *Gurujuba*, Serra *do Gavião*, Alto *do Bode*, Povoado *Caititu* e Fazenda *Moriçoca*.

Esses dados revelam que na região de Pedreiras as palmeiras impressionam os denominadores de forma que *babaçu*, *bacaba*, *juçara*, *juçaral* e *palmeira* estão muito presentes nessas denominações, enquanto na região de Satubinha os nomes de outras árvores de grande porte são predominantes, como *gameleira*, *jatobá*, *jenipapo*, *tamarino* e outras. Os zootopônimos são constituídos de nomes de pássaros *tetéu*, *canindé*, *inhuma*, *gavião*; de peixes, *curimatá*, *mandim*, *piabinha*; insetos: *içatuba*, *maribondo* e *muriçoca*; e de alguns mamíferos: *bode*, *macaca*, *morcego*, *paca* e *porco*, animais

muito úteis ao homem por serem comestíveis e pelo próprio equilíbrio da natureza. Em Pedreiras, o adjetivo de dimensão *alto* é prototípico, enquanto em Satubinha sobressaíram-se os hidrotopônimos *lago* e *lagoa* caracterizando geograficamente os lugares.

No Gráfico 5 verifica-se a ocorrência das taxonomias de cunho antropocultural ou humana, que sofreram a ação do ser humano. Como mais recorrentes destacam-se os hagiopotônimos, que dizem respeito aos topônimos com nomes de entidades religiosas, como santos (as), seguidos pelos antropotopônimos, que estão relacionados aos nomes próprios individuais e sobrenomes; e os animotopônimos que referenciam a vida psíquica. Seguem os exemplos.

Gráfico 05: Comparativo das Taxonomias de cunho humano da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e Satubinha.



Fonte: Os autores.

- ❖ **Polo Pedreiras - Animotopônimos:** Povoado *Bom Princípio*, Povoado *Boa Vista*, Povoado *Boa Fé*, Fazenda *Boa Vista do Gustavo*, Estrada *da Vitória*, Poço *Bonito*, Lagoa *Bonita* e Fazenda *Alegria*, Igarapé *Boa União*, Igarapé *da Vontade*, Fazenda *Esperança*, Fazenda *Bonança*, Fazenda *Boa Esperança* e Povoado *Bela Vista*, Fazenda *Reunida Pedro Bento*, Fazenda *Bom Princípio*, Fazenda *Recurso* e Localidade *Bom Lugar dos Correias*. **Antropotopônimo:** Centro do *Manuel Messias*, Centro *do Cazuzá*, Centro *do Sampaio*, Localidade *Nunes Freire*, Igarapé *Pedro com Fome*, Centro *do Cosme*, Localidade *Rui Barbosa*, Centro *do Sousa*, Centro *do Pedroso*, Centro *do João Lopes*, Centro *do Mariano*, Centro *do Alencar*, Centro *dos Gregórios*, Igarapé *do Adonias*, Centro *dos Pereiras*, Localidade *João da Serra*, Fazenda *Uchoa*, Fazenda *Lucindo* e Centro *do Geraldo*. **Hagiotopônimo:** Localidade *São Raimundo*, Fazenda *São Salvador*, Fazenda *Santa Maria*, Povoado *São Francisco*, Fazenda *Santo Antônio dos Marcelinos*, Fazenda *Santa Fé*, Fazenda *São José*, Fazenda *São Pedro*, Fazenda *Santa Terezinha*, Fazenda *Santa Luzia*, Fazenda *São Francisco* e Povoado *Santa Rosa*.
- ❖ **Polo Satubinha - Animotopônimo:** Fazenda *Boa União*, Fazenda *Bela Vista*, Assentamento *Calmo*, Monte *Alegre*, Igarapé *Abundância Velha*, Localidade *Abundância*, Fazenda

Claridade, Povoado Calmo, Povoado Bom Sucesso, Fazenda Bom Lugar, Sítio Belo Horizonte, Localidade Boa Esperança, Localidade Paciência, Fazenda Vista Alegre.

Antropotopônimo: *Fazenda Antônio Zózimo, Baixão do Mesquita, Centro dos Morais, Lagoinha do Pedro Cearense, Lagoinha dos Rodrigues, Localidade Mamede, Fazenda João Rodrigues, Povoado Norvinda de Lima, Igarapé Liberato, Lagoa do Raimundo Branco, Localidade Aninha, Baixão do Sousa, Baixão do Aureliano, Igarapé do Santiago, Centro do Adelino, Centro do Joel e Serra do Cazuza.*

Hagiotopônimo: *Localidade São Luis, Localidade São Raimundo, Fazenda São Félix, Fazenda Santa Teresa, Fazenda São João, Localidade São Pedro, Povoado Santo Danta, Fazenda São José do Anfrísio, Localidade Santa Luzia, Fazenda São Raimundo, Fazenda Santa Tereza, Igarapé Santa Joana, Fazenda São José, Fazenda Santa Rosa, Fazenda Santa Ana, Fazenda Santo Antônio e Localidade São Benedito e Localidade Nossa Senhora de Lourdes.*

Os animotopônimos se destacam por expressarem qualidades que podem ser positivas ou negativas, neste caso, o adjetivo *bom* e *boa* com uma atitude propícia, favorável na relação aos espaços geográficos, um lugar generoso, magnânimo, que beneficia a vivência das pessoas, são muito produtivos principalmente na região de

Pedreiras. Outros adjetivos se destacam como *abundância*, *alegria*, *belo*, *bonito/a*, *vitória* e outros, todos de caráter positivo, também chamados de disfóricos. Os antropotopônimos são bastante diversificados desde *Manuel*, *João*, *Cazusa*, *Zózimo*, *Mamede*. Os hagiotopônimos são bastante marcantes da cultura religiosa e social e os santos predominantes: *São João*, *São José*, *Santo Antonio*, bem como *Santa Ana*, *Santa Luzia*, *Santa Teresa(zinha)*, *Santa Rosa* e outros bastante conhecidos do devocionário católico brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito apresentar e comparar os resultados alcançados na análise dos dados de dois planos de trabalho vinculados ao projeto de pesquisa *ATLAS TOPONÍMICO DO ESTADO DO MARANHÃO - ATEMA: Mesorregião Leste Maranhense* aprovado pela PPG/UEMA, período de 2020-2021, para o levantamento dos topônimos da Microrregião do Médio Mearim: polo Pedreiras e polo Satubinha.

Os resultados mostraram maior ocorrência de topônimos de natureza antropocultural, que dizem respeito à ação do homem sobre o ambiente em que ele vive, os quais se sobressaíram de forma expressiva em relação aos topônimos de natureza física. Esse fato resulta da ocupação humana sobre esses territórios, assim como da construção de moradias, além do manuseio da agricultura e pecuária, dentre outros fatores que favoreceram a expansão de ambientes

propícios para a habitação humana que ocasionaram consequentemente na multiplicidade desses topônimos.

Os topônimos de natureza antropocultural se destacaram, principalmente com grande incidência para as fazendas, que se apresentaram em 511 ocorrências, ou seja, correspondem a cerca de 40 % dos topônimos de cunho humano. Em relação às línguas de origem, a língua portuguesa se sobressaiu com 640 topônimos, enquanto a língua tupi teve 203 ocorrências, valendo ressaltar que esse valor é bastante relevante levando em conta a população indígena que habita nesses municípios.

De acordo com os dados obtidos na Microrregião do Médio Mearim, polos Pedreiras e Satubinha, as taxonomias antropoculturais ou humanas se sobressaíram em relação às taxonomias físicas com 943 topônimos e 619 de natureza física, mas quando se analisa as taxonomias separadamente percebe-se que os fitotopônimos, de natureza física, foram os mais recorrentes, com 268 topônimos, ressaltando que se referem aos elementos vegetais como frutas, verduras, árvores frondosas e outras.

Em suma, esta análise comparativa corrobora com os resultados de trabalhos anteriores demonstrando certa unidade na forma como o homem interiorano percebe o mundo que o cerca e o nomeia, notadamente os pequenos lugares, mostrando que terra, homem e língua estão sistemicamente imbricados e um está no outro

como o outro está naquele. E esse fato resulta em um campo de estudo realmente fértil e encantador.

REFERÊNCIAS

ABBADE, C. M. S.; CORREIA, C. M. P.; Os Signos Toponímicos e suas Marcas na História da Bahia. In: ISQUERDO, A. N.; ABBADE, C. M. S. (Orgs.) **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. IX. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, N. 2, p. 81 – 118, 1998.

BRITO, Hellen Vitória Queiroz de; TEIXEIRA, Luciara Silva; LAZARIN, Isabella Divina Nunes. Atlas Toponímico do Estado do Maranhão – ATEMA: estudos preliminares da mesorregião oeste maranhense. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46533>> Acesso em: 05/03/2022.

CASTRO, M. C. D. A Microtoponímia da região de Balsas (Maranhão): um estudo ecolinguístico preliminar. **VIA LITTERAE**. v.7, p. 47-60, 2015.

_____. **ATLAS TOPONÍMICO DO ESTADO DO MARANHÃO: uma proposta de análise da Macrotoponímia**. **Caderno Seminal Digital**, ano 23, nº 28, v. 1, 2017.

CASTRO, M. C. D. **Frey Martín Sarmiento e Suas Contribuições para os Estudos do Léxico**. In Núcleo de Estudos do Léxico - conferências do dia 28 de maio de 2021, às 19h. UFMS/CPTL. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHg3cUrxH5k>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CASTRO, M. C. D. de; FACCO PIOVESAN, M. H. Representaciones de la identidad, la memoria y la historia: topónimos de los espacios públicos de Balsas, Maranhão-TRAD. **Onomástica desde América Latina**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 176–199, 2021.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivos do Estado de São Paulo, 1990.

_____. **Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos**. 2º edição. São Paulo, 1992.

_____. 2007. A Terminologia nas Ciências Onomásticas: Estudo de Caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico de São Paulo). In: ISQUERDO, Aparecida Negri. ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, Terminologia**, Vol. III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, p. 459-470.

_____. 2004. Hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In.: Krieger, Maria das Graças. (Orgs.). **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. II. Campo Grande MS: Ed. UFMS. ISQUERDO, A. N. (Org.) **Toponímia ATEMS: caminhos metodológicos**. Vol. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2019.

OLIVEIRA, L. R.; ISQUERDO, A. N. Toponímia rural de acidentes humanos do Mato Grosso do Sul: motivações toponímicas e estruturas sintagmáticas. **Revista GTLex**. Uberlândia, MG, v. 3, n. 1, | 2017.

SILVA, Terezinha de Jesus Baldez; MORAES, P. H. V. A nomeação dos topônimos: memória e história em confronto entre o passado e presente. **Littera**. São Luiz, MA. v. 06, n. 10, 2015.

SIQUEIRA, K. M. F. Estudos Toponímicos: âmbitos e perspectivas de análises. **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011.

SOUSA, A. M.; MARTINS, R. M. **A Motivação Toponímica na Escolha dos Nomes Geográficos de Origem Indígena da Zona Rural da Regional do Baixo Acre**. Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, v. 6, n. 2, 2017.

ZAMARIANO, M. **Nome: percurso histórico e construção do conceito**. Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em Letras – UFES, p. 64-102, 2010.

BNC - FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: uma análise discursiva das prescrições curriculares à formação inicial de professores

Letícia Aparecida Nunes Moraes¹

Ana Patrícia Sá Martins²

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão presentes nas mais diversas práticas sociais, não sendo possível estar alheio às transformações causadas por sua utilização. Nesse sentido, o contexto escolar da Educação Básica e do Ensino Superior sofre influência desses artefatos digitais, inclusive com relação à elaboração de documentos que têm por objetivo orientar o trabalho nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho, recorte de uma pesquisa de iniciação científica, tem como objetivo, a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, analisar as prescrições curriculares presentes na BNC-Formação voltadas para a formação inicial de professores (2019), no que diz respeito ao ensino de línguas com as tecnologias digitais no curso de Letras. Para tanto,

¹ Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Balsas. Bolsista PIBIC/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq. E-mail: leticiamoraez26@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq. Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras e no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: anamartins1@professor.uema.br

o Círculo de Bakhtin e a Teoria/Análise dialógica do Discurso (ADD) fundamentaram nosso estudo, no qual elencamos como nossas categorias analíticas: valoração, polifonia e dialogismo.

Após a análise do discurso prescritivo do Parecer é perceptível que, através de indicadores do ensino e de comparações com modelos de educação de outros países, o discurso prescrito no documento busca responsabilizar os professores e os cursos formadores de professores pela precariedade do ensino no Brasil e pela modificação desse cenário. Ainda que o presente trabalho não discuta de modo aprofundado acerca da utilização das TDICs no contexto do ensino remoto e que a BNC-Formação (2019) tenha sido elaborada antes da pandemia da Covid-19, consideramos relevante entender de que modo o referido documento, com suas diretrizes, está dispendo acerca da inserção das TDICS.

No que tange às TDICs, a BNC-Formação (2019) incentiva a utilização dos artefatos digitais pelos docentes nos cursos de licenciatura, de modo que, aos futuros professores, sejam oportunizadas experiências com o uso das tecnologias digitais. Haja vista o contexto do ensino remoto e a necessária adaptação dos meios de ensino e aprendizagem, entendemos serem relevantes as discussões acerca de temáticas relacionadas ao uso pedagógico das TDICs, especialmente nos cursos de formação inicial de professores.

Deste modo, nosso trabalho está organizado nas seguintes seções: inicialmente, apresentamos nossos apontamentos acerca da

criação e elaboração da BNC-Formação Inicial de Professores (2019); em seguida, pontuamos nossa base teórica para investigação linguística a partir da Análise Dialógica do Discurso; posteriormente, explicitamos nossos procedimentos metodológicos; logo após, discorremos nossas análises do Parecer que regulamenta e dispõe as diretrizes curriculares nacionais à formação inicial de professores; depois, tecemos as considerações acerca das análises; e, por fim, elencamos as referências utilizadas nesta pesquisa.

BNC-FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O parecer CNE/CP nº22/2019 apresenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada de BNC-Formação. O referido documento é fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018), como podemos observar no trecho que segue:

[...] a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017. (BRASIL, 2019, p. 11).

A Comissão responsável pela elaboração do documento é composta pelos seguintes conselheiros: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto,

Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes.

O documento disponível no site do Ministério da Educação (MEC) possui 51 páginas e é formado pelas seguintes seções primárias: introdução; alguns referenciais e diretrizes internacionais; descrição sobre a BNCC; um tópico acerca da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior; finalmente, processos avaliativos internos e externos.

Embora seja um documento recente, muitas são as críticas direcionadas a ele, mas destacamos que, conforme apontado por Gonçalves (2002, p. 266), a proposta da Base para a formação de professores encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE) não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica ou entidades educacionais, pelo contrário, dizia respeito a um texto elaborado por um grupo de consultores vinculados a instituições majoritariamente privadas.

A BNC-Formação (2019) reforça a necessária adequação dos cursos de formação de professores conforme os objetivos e demandas estabelecidas na BNCC da Educação Básica (2017). Ademais, enfatiza que os docentes devem desenvolver competências que vão além daquelas determinadas na BNCC, destacando que um bom profissional da área deve ser um articulador de estratégias e

conhecimentos que “[...] permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. [...]” (BRASIL, 2019, p. 13). Todavia, Coimbra (2020, p. 636) reforça que neste trecho está claramente explicitada a presença de uma lógica empresarial na formação de professores, reduzindo os docentes a “estrategistas” que devem ter como objetivo principal o “máximo de desenvolvimento possível”.

Assim como a BNCC (2018), a BNC- Formação adota o conceito de competências como norteadora dos objetivos de aprendizagem e, com relação às competências digitais, entende que “[...] também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais.” (BRASIL, 2019, p. 12). Desse modo, embora o documento prescreva que as TDICs devam ser incorporadas ao ensino, há a responsabilização das instituições escolares, e principalmente do professor, pela inclusão dessas tecnologias, desconsiderando, muitas vezes, os contextos e condições sociais a que este profissional está submetido.

Batista (2019) destaca que é preciso pensar nas condições da escola e do professor, havendo a necessidade de formar professores qualificados, que no mercado sejam bem pagos e que tenham boas condições de trabalho em uma escola pública e gratuita, com

qualidade e equipada, para que finalmente possa manejar eficientemente os aparelhos tecnológicos.

Dessa forma, corroboramos com o posicionamento de Batista (2019), ao enfatizar que são muitos os desafios com relação ao professor na sociedade atual e sua formação, visto que em sua prática social o docente precisa:

[...] lidar com alunos que já possuem conhecimentos tecnologicamente avançados e têm acesso pleno ao universo da informação. Na outra ponta, esse professor também encontrará alunos em plena situação de exclusão tecnológica, sem oportunidades para vivenciar esta nova realidade. Com relação às instituições de ensino, o professor encontrará tanto as que são equipadas com modernas tecnologias digitais quanto aquelas que funcionam de maneira precária, com recursos mínimos para o desenvolvimento do trabalho docente. São muitas as exigências feitas aos professores, mas pouco lhes é concedido. (BATISTA, 2019, p. 12)

Logo, defendemos a relevância de documentos como a BNC-Formação (2019), visto que o professor necessita constantemente de orientações quanto ao seu trabalho, especialmente no que se refere às tecnologias digitais. Ademais, quando refletimos acerca do trabalho docente dentro do contexto do ensino remoto, fica evidente a necessidade de compreendermos como e se os discursos oficiais amparam e orientam adequadamente os professores, tendo em vista as demandas e os desafios oriundos desse cenário.

O DISCURSO PRESCRITIVO ACERCA DAS TDICS E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Com o avanço notável das TDICs e sua rápida adesão às práticas sociais, surgem novos desafios e responsabilidades aos professores, os quais refletem na construção e elaboração de documentos oficiais que têm por objetivo a orientação do trabalho docente. Segundo Barreto (2004), as TDICs

[...] têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TIC no ensino. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TIC, também não há consenso quanto à sua delimitação. (BARRETO, 2004, p. 1182, grifos da autora).

Nesse sentido, nossas discussões se deram a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Análise Dialógica do Discurso - ADD (BRAIT, 2008), construída a partir dos estudos de Bakhtin e seu Círculo, constituindo, assim, a base teórico/metodológica deste trabalho. Sem uma definição fechada, a ADD caracteriza-se, segundo Brait (2006), como a relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, estabelecendo os estudos da linguagem como lugares em que o conhecimento é produzido de forma responsável, não sendo apenas submetidos a teorias e metodologias dominantes (BRAIT, 2006, p. 10).

Conforme Brait (2018),

[...] a linguagem só pode ser analisada em sua complexidade quando for entendida como fenômeno sócio-histórico-ideológico realizado por meio do enunciado que aflora da comunicação enunciativa concreta. Essa concepção permite considerar os documentos oficiais da educação como inscritos numa situação comunicativa real, podendo ser apreciados, analisados, estudados, assumidos nos processos em que se constituem em discursos. Ou seja: não podem ser deslocados de seu contexto de produção, circulação e recepção. É importante destacar, ainda, que o enunciado, enquanto materialidade discursiva, não se fecha em si mesmo: ele participa de enunciados anteriores e provoca ulteriores, abrigando, assim, uma multiplicidade de vozes, configuradas como posições ideológicas que estabelecem entre si relações de acordo ou desacordo, aceitação ou recusa, harmonia ou conflito, num contínuo diálogo entre discursos. (BRAIT, 2018, p. 147-148)

Nesse sentido, a interação verbal torna-se indispensável na elaboração da concepção de linguagem adotada por Bakhtin, bem como o dialogismo, o qual assume centralidade na produção e compreensão dos enunciados dentro dos estudos bakhtinianos, sendo um “um princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (FLORES, 2009, p.80 *apud* SILVA, 2013, p. 105).

Sendo assim, polifonia na perspectiva bakhtiniana, refere-se aos enunciados que, mantendo relação com diferentes discursos, são também influenciados por uma multiplicidade de vozes, as quais coexistem dentro do discurso e são orquestradas pelo sujeito enunciator (PIRES, 2010, p. 66). A partir da leitura do Parecer, notamos a articulação de vozes advindas de discursos neoliberais,

instituições internacionais, pesquisas da área da educação, entre outras, as quais são articuladas tendo como objetivo marcar determinada posição e orientar as interpretações dos interlocutores acerca de aspectos estabelecidos no documento.

Segundo Nunes (2017, p. 11-12), todo enunciado surge como uma resposta a enunciados anteriores e como interpelação a enunciados futuros, ou seja, o enunciado nasce como um posicionamento discursivo de um sujeito frente a outros enunciados.

Vale destacar que Bakhtin (2011) classifica os gêneros como primários (resultado de comunicação verbal espontânea) e secundários (resultado de comunicações verbais mais complexas). Nessa perspectiva, o documento analisado na referida pesquisa pode ser caracterizado como um gênero secundário, visto que advém do CNE e evidencia uma temática própria do campo educacional, buscando regulamentar formalmente aspectos situacionais e contextuais específicos do sistema de ensino a serem empreendidos pela comunidade acadêmica e/ou escolar (NUNES, 2017, p. 13).

Faraco (2009, p. 47) afirma que “todo enunciado se dá numa dimensão avaliativa, expressando sempre um posicionamento social valorativo”. Assim, a definição de valoração está associada aos posicionamentos assumidos pelo enunciador dentro do discurso. Logo, as análises com relação ao discurso prescritivo nos permitem entender as apreciações feitas pelo documento com relação ao uso das tecnologias nos cursos de licenciatura.

Frisamos ainda que analisar o discurso prescrito acerca das tecnologias digitais nos permite compreender como a linguagem foi articulada nesse processo, no qual outros discursos estão presentes dentro do documento, que diálogos são estabelecidos com interlocutores desse discurso e, conseqüentemente, refletir sobre as possíveis implicações dessas prescrições ao trabalho docente e à formação de novos professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, daremos ênfase ao [Parecer CNE/CP nº 22/2019](#), emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dispondo que o ano letivo de 2020 começaria com a necessidade de readequação dos cursos superiores de licenciatura, estabelecendo ainda o prazo de dois anos para o ajuste, encerrando, portanto, em 20 de dezembro de 2021.

Destacamos que os estudos do Círculo de Bakhtin e da Teoria/Análise dialógica do Discurso subsidiam nossas categorias analíticas, uma vez que a presente pesquisa está inserida num contexto discursivo oficial e prescritivo. Nossas análises se darão, então, a partir das categorias valorização, dialogismo e polifonia, conceitos advindos da ADD.

Diante do exposto, almejamos contribuir para a investigação acadêmica no âmbito do letramento digital de futuros professores de

língua materna, pois, conforme Fischer e Pelandré (2010, p.573) esclarecem: “entender a natureza de uma prática, as crenças envolvidas, os valores constitutivos, seus significados e sentidos proporciona ao sujeito um desempenho bem-sucedido que o faz ter poder”. Assim, a relação que se estabelece entre professor-estudante-tecnologia em contexto de ensino modifica a dinâmica em sala de aula e distribui a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem entre os envolvidos (professor e aluno), pois “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 81).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dividimos este tópico da análise em dois momentos, de modo que no primeiro apresentamos a análise das seções iniciais do documento e no segundo analisamos as competências e habilidades da área do engajamento profissional, conforme os pressupostos bakhtinianos.

Introdução, políticas de valorização do professor e indicadores

Bakhtin esclarece que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nesse sentido, os Pareceres, em especial os que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, caracterizam-se como documentos prescritivos de regulação social, visto que intencionam a adoção de procedimentos a partir dos quais os cursos de formação devem se organizar (NUNES, 2017, p. 13).

A introdução do documento parte da afirmação de que o Parecer CNE/CP nº 22/2019 tem como objetivo principal a revisão e a atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Levando em conta a legislação vigente, cita também as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada ao longo da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio.

Como mencionado anteriormente, a introdução do Parecer é composta por duas subseções. Na primeira delas, o Parecer destaca que nas últimas décadas o país pôs em prática uma série de políticas públicas para fortalecer a formação docente. Assim, são apresentados leis, resoluções, decretos, entre outros documentos que antecedem a construção do referido Parecer.

Segundo os pressupostos bakhtinianos, todo enunciado mantém relação com os discursos anteriores e com os que estão por vir, não existindo enunciados isolados. Desse modo, a compreensão do sentido do enunciado só é possível se considerarmos a relação que

esse estabelece com outros enunciados, visto que ele entra em confronto de valores, ideias, posições com outros discursos, reiterando-os, confirmando-os, completando-os ou rejeitando-os, silenciando-os (BAKHTIN, 2011 *apud* NUNES, 2017). Nessa perspectiva, o Parecer cita enunciados que precederam a sua elaboração, comprovando assim que tal enunciado julga importante a consideração de discursos anteriores na construção do seu próprio discurso. No entanto, percebemos o silenciamento de outras vozes como a percepção dos professores e as produções acadêmicas nacionais no que diz respeito à formação inicial docente.

A segunda subseção, intitulada “indicadores de aprendizagem e da formação de professores, apontando o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil” apresenta diversos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, relacionando-os à meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE) e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Após ampliar os indicadores para o Ideb, verificados e projetados para o Brasil no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, entre 2007 e 2017 para escolas estaduais e municipais, o Parecer destaca que os resultados apresentados revelam dois aspectos principais: zelar pela aprendizagem dos estudantes e a importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes.

Em seguida, o documento cita um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destacando que “[...] a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes [...]” (BRASIL, 2019, p. 5) e enfatizando que dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas é a formação docente. Conforme Nunes (2017), diversas instituições como a OCDE passaram a atuar como interlocutores, exercendo “[...] influência na elaboração e consolidação das políticas educacionais, mediante regulação como ajustamento propositivo, com regras e normas a serem executadas pela educação.” (NUNES, 201, p. 16).

Mais uma vez, ao elaborar o discurso do Parecer, a comissão responsável seleciona um conjunto de outros discursos, os quais revelam suas apreciações valorativas, visto que tal seleção não se dá de forma aleatória. Bakhtin (s.d., p. 87 *apud* NUNES, 2017) explica que “nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa”.

Nesse caso, Coimbra (2020) aponta que o contexto explicitado até aqui no Parecer faz referência ao fracasso do ensino brasileiro, creditando ao professor a responsabilidade por esse fracasso. Nesse

sentido, fica evidenciado o caráter dialógico constitutivo da linguagem na perspectiva bakhtiniana, tendo em vista que os interlocutores do discurso e o efeito que se busca produzir a partir da leitura são elementos considerados na construção do referido documento.

Análise das competências e habilidades

Nesta seção, nos dedicamos à análise das competências e habilidades específicas presentes na BNC-Formação (2019), que dialogam com o uso das tecnologias digitais pelos professores em processo de formação. Para a análise, elaboramos quadros referente à seção das competências e habilidades da área do engajamento profissional.

Brait (2018) assegura que

a descrição, análise e interpretação de documentos oficiais brasileiros de educação, tendo como foco a linguagem que os constituem, permitirá reconhecê-los como enunciados concretos, construídos por discursos sociais, culturais, políticos, a partir de posicionamentos axiológicos de sujeitos que os constituem e que, ao mesmo tempo, aí se constituem. (BRAIT, 2018, p. 146)

Diversos teóricos da educação têm chamado atenção para uma maneira de organização curricular popularizada nas últimas décadas e utilizada em documentos oficiais, os quais podemos destacar a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019). Estamos falando da Pedagogia das Competências, a qual fundada em princípios neoliberais tem atrapalhado na elaboração de currículos

efetivamente adequados frente às necessidades educacionais do nosso país.

Conforme observável em diversos momentos do Parecer, em concordância com Nunes (2017, p. 19), salientamos que a busca por organicidade na formação inicial e continuada de professores evidencia o interesse do CNE em integrar a educação superior à Educação Básica de modo que a formação de professores passe a ser uma atribuição não apenas das instituições de ensino superior, mas uma parceria com a Educação Básica.

Com relação ao discurso referente à formação de professores, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) destaca que as atuais políticas de formação

expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, avaliar estudantes através do ENADE - Exame Nacional de Cursos - creditar cursos e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica. (ANFOPE, 2021, p. 46)

A seguir, destacamos as competências e habilidades que destacam o uso das tecnologias pelos professores nos cursos de licenciatura, presentes no documento final da BNC-Formação (2019).

Quadro 1 – Competências específicas e habilidade referentes às TDICs na área do engajamento profissional.

| Competências específicas | Habilidades |
|--|--|
| 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional | 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. |
| 3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender | 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. |
| 3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos | 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais. |
| 3.4 Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade | 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. |

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base na BNC - Formação (2019).

A primeira competência destacada no Quadro 03 diz respeito ao comprometimento que o professor deve ter com o seu próprio desenvolvimento profissional. A habilidade referente às TDICs ressalta que o professor deve *assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento, participando de atividades formativas presenciais ou com uso de recursos digitais*. Neste enunciado, é notável o princípio dialógico da linguagem proposto pelo Círculo de

Bakhtin, visto que ao tratar da formação continuada, o documento estabelece tanto um diálogo com o interlocutor do discurso que é o professor, quanto pressupõe as possíveis respostas ou discursos que podem ser desencadeados.

Desse modo, “observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178). Percebemos que as prescrições curriculares, embora muitas vezes consideradas imparciais, são carregadas de posicionamentos e ideologias dos sujeitos e organismos que as elaboram, fato que comprova que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (LOPES; CÁPPIO, 2016, p. 12).

Embora o documento aponte a necessidade de uma formação continuada, o professor é visto como o único responsável pela busca de tal formação, ou seja, as instituições das quais advém esse discurso entendem essa carência, mas, muitas vezes, não viabilizam cursos formadores para os docentes. A pandemia e a adoção do ensino remoto escancararam ainda mais a necessidade da formação continuada dos docentes, entretanto, colocar a carga do professor a busca por essa formação acaba gerando ainda mais insegurança e

incerteza aos professores. Conforme apontado por Ribeiro (2020, p. 452), na pandemia professores e estudantes, independente das circunstâncias, foram parar na estaca zero, e embora alguns arrisquem-se mais que outros, a crise é ampla, sendo necessário repensar concepções referentes à sala de aula, ensino e avaliação.

A pandemia da Covid-19 acabou evidenciando ainda mais a indispensabilidade de formação para o uso das tecnologias digitais, tanto pelos professores já atuantes no mercado de trabalho, quanto pelos professores em processo de formação inicial. No contexto do ensino remoto, apesar das dificuldades encontradas e da adaptação dos métodos de ensino e aprendizagem, professores e alunos tiveram experiências relevantes com o uso das TDICs, o que acaba comprovando que documentos oficiais acerca do ensino devem não somente discutir o uso das tecnologias, como também promover formação adequada a essa utilização.

Targino (2018, p.7) ressalta que, tendo em vista as constantes transformações do mundo atual, a formação continuada é essencial e impacta no aprendizado dos alunos e deve acontecer ao longo de sua carreira profissional. A autora ainda reforça que o Estado e as Redes de Ensino necessitam criar oportunidades de formação para os docentes.

Em sua atuação, os professores devem considerar diversos aspectos, entre eles, os contextos nos quais seus alunos estão inseridos, assim como observamos na segunda competência do

Quadro 01, a qual afirma que o docente precisa *Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes*, utilizando os recursos tecnológicos para promover a aprendizagem dos estudantes. No contexto pandêmico, o professor precisou voltar-se ainda mais à compreensão dos contextos histórico-sociais de seus alunos, visto que o acesso e o manuseio aos meios digitais não se dão de maneira homogênea por todos os estudantes.

Finalmente, as outras competências destacadas no Quadro 01 valoram aspectos como a inclusão dos alunos por meio das TDICs, o uso seguro e responsável das tecnologias digitais e o diálogo com outros interlocutores do ambiente escolar e revelam mais uma vez essa apreciação das TDICs associadas às práticas de ensino. Lima (2016), reforça que a inserção dos indivíduos no universo das tecnologias não garante a inclusão digital, é necessário também repensar uma formação para as tecnologias, indo além da informação e do simples acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019, é perceptível que o discurso nele empreendido busca, muitas vezes, responsabilizar o professor pela decadência no ensino e pela mudança desse contexto. Ademais, o Parecer afirma que a formação inicial de professores ainda é um desafio a ser vencido no país e que é

necessário conhecer o que outros países, situados “no topo da educação mundial”, estão fazendo para melhorar a formação inicial dos seus professores. Com relação a essa afirmação, concordamos com Oliveira (2020), quando enfatiza que, ao comparar diferentes países a partir de dados estatísticos e indicadores desenvolvidos pelos organismos internacionais, não são levados em conta o contexto social, econômico, histórico e cultural das sociedades que estão sendo comparadas.

A análise do documento nos permite apreender que a BNC-Formação (2019) está em constante diálogo com a BNCC da Educação Básica (2017; 2018). Na BNCC, o desenvolvimento de letramentos digitais visa a formação de um leitor e produtor de gêneros multimodais e multissemióticos de maneira ativa, crítica e reflexiva. Por outro lado, na BNC-Formação, é defendido que o licenciando aprenda em seu curso de formação a compreender, utilizar e criar as TDICs também como recurso pedagógico e ferramenta de formação, de modo que ao atuar profissionalmente seja capaz de auxiliar seus alunos no desenvolvimento de habilidades referentes ao uso das tecnologias digitais, assim como previsto na BNCC.

Concluimos que a elaboração de documentos prescritivos contribui na orientação do trabalho docente nos diversos níveis da educação e, com o contexto pandêmico, essas prescrições tornaram-se ainda mais indispensáveis, apesar das lacunas existentes. O uso das TDICs aliado às práticas pedagógicas ainda é algo que gera

dúvidas e inseguranças nos professores, um quadro que pode ser revertido se os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tiverem a chance de formar-se adequadamente frente às novas demandas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1181-1201, 2004.

BATISTA, Tatiane Custodio da Silva; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Tecnologias de Informação e Comunicação e Diretrizes Curriculares: visão do professor. **Revista Anápolis Digital**, v. 8, p. 1-24, 2019.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: **Bakhtin: conceitos-chaves**. (Org.) BRAIT, Beth. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin - outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – **BNC-Formação**. Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

COIMBRA, Camila Lima. Um Modelo Anacrônico para os Cursos de Licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP Nº 22/2019.

Formação em Movimento. v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020. Disponível em: <
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjHiva3m9HyAhV1qZUCHUN3AokQFnoECAGQAw&url=http%3A%2F%2Fcostalima.ufrj.br%2Findex.php%2FFORMOV%2Farticle%2Fview%2F623&usg=AOvVawimga3R1OnJQG6Fz7nXnlu>> Acesso em 05 de julho de 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento.** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <
[A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | Revista Formação em Movimento \(ufrj.br\)](A%20RESOLUÇÃO%20CNE/CP%20N.%202/2019%20E%20OS%20RETROCESSOS%20NA%20FORMAÇÃO%20DE%20PROFESSORES%20|%20Revista%20Formação%20em%20Movimento%20(ufrj.br))>

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Educação, escola e tecnologias: significados e caminhos, 2010. **Anais do Evento Saberes para uma Cidadania Planetária** - Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiBjOuXnNHyaHW2pZUCHR9qCZIQFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fdocplayer.com.br%2F7785869-Educacao-escola-e-tecnologias-significados-e-caminhos.html&usg=AOvVawoEzme-_bagutwKD9MJMoXZ> Acesso em: fevereiro de 2021.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 9-35, 2017. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/tla/a/4GDKq5CMn6YRjSctTtg8SKg/abstract/?lang=pt>>

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiX7d fnNHyaAhUPq5UCHW O BZoQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.portaldeperiodicos.unisul.br%2Findex.php%2FLinguagem_Discurso%2Farticle%2Fview%2F2423&usg=AOvVaw3mo6W0V5VOUb7YhH3oiYfC>

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

CAZUZA: literatura infantil e crítica social

Erika Maria Albuquerque Sousa¹
Solange Santana Guimarães Morais²

INTRODUÇÃO

Narrado em tom memorialístico *História verdadeira de um menino de escola*, ou melhor, *Cazuza*, por ser mais reduzido, inicia-se com o próprio autor-personagem, cujo nome é o mesmo título da obra, contando como se deu o início dos seus anos escolares na escolinha do povoado em que vivera, localizada em Pirapemas/MA. Dividida em três capítulos, o primeiro inicia-se no povoado, em Pirapemas. O segundo na vila do Coroatá/MA e o terceiro, finalizando a história e os estudos primários do personagem na capital do Maranhão, São Luís.

Viriato Corrêa é um escritor que se destaca por muitos caminhos da escrita, percorrendo por vários gêneros textuais, demonstrando que o seu interesse pelas letras ocorre de forma eclética, dinâmica, apresentando riquezas de informações que alcançam outras áreas de estudo como a Política, Educação, Sociologia, História etc., oferecendo múltiplos recursos para pesquisas de cunho interdisciplinar, como por exemplo, através da

¹ Graduanda em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Bolsista PIBIC/FAPEMA. E-mail: erikaalbuquerquecescuema@gmail.com

² Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ/UEMA). Docente na Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Editora da Revista de Letras Juçara-CESC/UEMA. E-mail: sogemorais@gmail.com

literatura infantil. Fazendo uso das produções literárias infantis do escritor pirapemense supracitado, este projeto de pesquisa intentou fazer um estudo da obra *Cazuza* levando em consideração aspectos relevantes para a cultura regional, mas que também se tornam universais por tratarem de temas vivenciados na sociedade brasileira.

Mediante isso o estudo verificou na obra em questão a Literatura infantil e a crítica social, dando ênfase às relações migratórias campo-cidade vivenciada pelo personagem principal. É certo que o autor deixou pistas esparsas sobre si mesmo e familiares. Mas, com essas evidências, mesmo não sendo igual ao que existiram, algumas possibilidades serão significativas quanto à escrita de si representadas no texto.

Uma pesquisa analítica que tem como base primária a obra e como base teórica os estudos de pesquisadores que, de alguma forma, têm em comum, trabalhos que apresentem ideias sobre a obra *Cazuza* (1938), como é o caso de Hall (1999); Halbwachs (2006); Lejeune (2008) dentre outros. Apresenta-se, ainda, como resultado do projeto de pesquisa intitulado “Cenas de meninice: a produção literária infantil do escritor maranhense Viriato Correia”, sob fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa, ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FAPEMA.

METODOLOGIA

Para a execução das atividades e alcance dos objetivos, os procedimentos metodológicos, caracterizados como bibliográfico e documental, deram-se a partir de algumas etapas: A **1ª Etapa** caracterizou-se por leituras de obras que versam sobre a vida e a escrita de Viriato Corrêa, e dos pressupostos teóricos que permitiram apreender os fundamentos da pesquisa.

Na **2ª Etapa** foram feitas leituras seguidas de fichamentos e resumos das obras infantis do escritor maranhense Viriato Corrêa. Na **3ª Etapa**: Pesquisas on-line nos acervos digitais disponíveis, tais como: revistas, bibliotecas digitais e sites relacionados.

Por **4ª Etapa**: leitura e análise da obra *Cazuza* observando as principais ideias, o contexto histórico, a linguagem e os recursos literários. Na **5ª Etapa**: Identificação na obra *Cazuza* de fragmentos, imagens, elementos capazes de demonstrar as relações migratórias campo-cidade e as mudanças sociais ocasionadas às pessoas que as vivenciam.

Devido ao advento da crise pandêmica que assolou o mundo, atual Covid-19, a **6ª Etapa** do projeto não pôde ser realizada, que contava com a realização de viagem à cidade de Pirapemas, para recolher informações sobre o escritor, dando mais fundamentação à pesquisa.

Por **7ª Etapa**: Elaboração de artigos científicos para submissão e publicação em periódicos da área. Por fim e, últimas etapas: **8ª**

Etapa: Elaboração de relatórios parcial e final da pesquisa e **9ª Etapa:** Apresentação dos resultados em eventos científicos da UEMA bem como em outras IES.

QUEM É VIRIATO CORRÊA?

Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho, ou simplesmente Viriato Corrêa, foi uma figura de destaque no cenário intelectual maranhense, na primeira metade do século XX. Nasce em 1884, na cidade de Pirapemas, Maranhão, filho de Manuel Viriato Corrêa Baima e de Raimunda Silva Baima. Coursou as primeiras letras numa escola pública, no povoado de Pirapemas, e, ainda, criança, aos nove anos, deixou a sua cidade natal para dar continuidade aos estudos primários no colégio São Luís, na capital do Estado. Uma vez concluídos os estudos preparatórios no Liceu Maranhense, mudou-se para Recife-PE, onde frequentou por três anos a Faculdade de Direito, encantando-se com a vida intelectual que esta lhe proporcionava:

A faculdade de Direito do Recife (...) era, na verdade, um belo núcleo decultura (...). O curso de Direito passou a ser, para mim, coisa de segundo plano. Eu só estudava no fim de cada ano para passar nos exames. No fundo de uma rede, na república, eu devorava livros de literatura insaciavelmente.³

Viriato Corrêa confessará, mais tarde, em uma Entrevista a José Conde para o jornal *Correio da manhã*, Rio de Janeiro, 13/08/1961,

³ Viriato Corrêa, em resposta a um “Inquérito literário” feito por José Conde, publicado no *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, em 13 de agosto de 1961.

que, quando chegou ao Recife, tinha a cabeça “encharcada de ‘capa e espada’”, porém teve a sorte de hospedar-se em casa de um livreiro, que, ao abrir-lhe a porta de sua biblioteca, deflagrou no jovem uma “revolução”, como o próprio autor gostava de dizer:

Esses três livros [*O missionário*, de Inglês de Souza; *Naná*, de Émile Zola e *O mulato*, de Aluísio de Azevedo] produziram em mim uma completa transformação – viraram-me do avesso. Produziram-me um indiscutível deslumbramento, uma fascinação indescritível. Era uma escola nova, da qual eu não tinha nenhuma idéia – era o naturalismo que na época já dominava o mundo, ao influxo genial de Daudet, Balzac, Zola, Eça... Não sei mesmo descrever o gozo intelectual que a nova escola produziu no meu espírito. [Depois disso] Eu não compreendia arte literária que não fosse o naturalismo.⁴

O escritor maranhense se transferiu para a Faculdade de Direito do Rio, onde fez o 4º e o 5º anos, formando-se bacharel. Fecundado, então, pelo gérmen da literatura, os planos do jovem Viriato não incluíam seu retorno ao Maranhão. Ele seria mais um, entre tantos outros escritores nordestinos, que acabaria deixando seu estado em direção ao Sul do país, mais especificamente, em direção a cidade do Rio de Janeiro-RJ, então capital do país, que, desde o tempo do Império, era o “destino final” tanto dos “bem-sucedidos, como dos esperançosos aspirantes às glórias literárias e políticas”.⁵

A literatura brasileira estava associada principalmente ao Rio, como centro tanto de sua produção quanto de sua difusão. A capital federal (tal como a Corte já fizera) desempenhou o papel que a maioria das capitais

⁴ Entrevista de Viriato a José Conde para o *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 13/08/1961.

⁵ NEEDELL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical*. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993. p.217.

nacionais desempenharam na história literária do século XIX. A pobreza maior das cidades provinciais no Brasil apenas reforçou a força de atração do centropolítico, social e econômico da nação. Ser aceito como homem de letras significava viver, ou pelo menos, ser publicado, no Rio.⁶

Avisado de que ele iria para o Rio de Janeiro e prevendo as dificuldades enormes que encontraria para ingressar no jornalismo de lá, Fran Paxeco deu-lhe uma carta apresentando-o ao seu amigo Frota Pessoa, crítico literário de cultura e coragem, que trabalhava no Pedagogium, fundado por Medeiros de Albuquerque. “Fran era um português que se dedicava às letras e vivia nos meios literários, a quem Viriato, grande amigo seu, ofereceu o conto “O moiteiro”, saído nos “Minaretes” (PINTO, 1966, p. 47).

Sob o pretexto de terminar o curso jurídico na metrópole, Viriato Corrêa também deixou o Maranhão, no início do século XX, transferindo-se para a Faculdade Nacional, na capital federal, onde se bacharelou. Cumpria-se, assim, o destino de Viriato, vaticinado desde sua infância por uma vizinha que, ao presenciar a avidez com que o menino aprendia as primeiras letras do alfabeto, rabiscadas na areia pelo pai, dizia “em seu pitoresco linguajar de mulher do povo”: “- Qual! Esse menino não é daqui, é de lá...” E abrindo os braços: é do mundo!”⁷

⁶ NEEDELL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical*. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993. p.211.

⁷ “Gente grande fala ao Calunga”. *Diário de notícias*. Rio de Janeiro, 05/05/1960.

Ainda perambulando pelas redações, fundou os jornais *Fafazinho*, nome de sua seção da *Gazeta* que tanto êxito obtivera e *A Rua*, que organizou com Peixoto de Castro e que logo se tornou um jornal muito popular. Foi também diretor do jornal *A Noite*, onde assinou por vários anos uma coluna com o pseudônimo de Pequeno Polegar, e colaborador de várias revistas, entre as quais *Careta*, *Kosmos*, *Ilustração Brasileira*, *A Noite Ilustrada*, *Para Todos*, *O Malho* e *Tico-tico*. Em 1941, quando é fundado, sob a direção de Cassiano Ricardo, o jornal *A Manhã*, Viriato redige a coluna diária sobre teatro, que mantém durante anos na seção “*O Rio e suas diversões*”, dividindo a página com escritores como Manuel Bandeira (1886-1968) e Vinícius de Moraes (1913-1980).

Apesar de sua vasta produção e trajetória, destacando-se como jornalista, cronista, advogado, dramaturgo, teatrólogo e político brasileiro, o que consagrou Viriato até os dias atuais foram seus escritos na literatura infantil como: *Histórias de nossas histórias* (1991), *Brasil dos meus avós* (1927), *O país do pau de tinta* (1939), *Cazuza* (1938), *A macacada* (1949), e, *História do Brasil para crianças* (1934). Viriato Corrêa faleceu no Rio de Janeiro, em 10 de abril de 1967.

CAZUZA: literatura infantil e crítica social

A obra relata episódios da infância e da juventude do autor narrador, além da experiência de vida contextualizada com a história

e a política do Maranhão e do Brasil. *Cazuza* contempla uma característica que Phellipe Lejeune atribui à autobiografia: “o assunto deve ser principalmente vida individual, a gênese da personalidade, mas a crônica social ou política podem também ocupar um certo espaço” (LEJEUNE, 2008, p.15) , ainda segundo o autor, “a autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo de ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros), tanto quanto no campo da criação artística” (LEJEUNE, 2008, p.121).

Cazuza é constituído de três capítulos, nos quais aparecem nomes de lugares e de pessoas ligados às memórias do narrador e que marcam sua relação com a sua cidade natal e com as lembranças da família, como a relação migratória campo-cidade vivenciada tão cedo. O livro, narrado em primeira pessoa, traz a perspectiva particular do narrador sobre sujeitos, lugares e episódios familiares, políticos, históricos. Está carregado de experiência coletiva que sustentou o processo narrativo.

Os capítulos trazem relação com lugares e os costumes do Maranhão: O povoado de Pirapemas, a Vila do Coroatá, a capital do Maranhão, São Luís, o Colégio Timbira, o sítio da tia Mariquinhas, o ritual fúnebre, o dia de calundu, o jantar de cachorro oferecido à São Lázaro; bem como personagens que marcaram a trajetória do infante como: Chico Lopes, O velho Mirigido, vovó Candinha, tia Mariquinhas, o Pata-Choca, Pinguinho, O velho João Ribeiro, Jorge

Carneiro, Dona Janoca, Padre Zacarias, Custódio, Dona Neném, Zezinho, dentre tantos outros.

Para refletir sobre a relação entre memória individual e coletiva, damos ênfase nos três capítulos que refletem e apresentam a evolução do personagem ao longo do romance e valorizam as memórias do grupo familiar do narrador.

O romance começa com o autor personagem explicando como se deu o início dos seus estudos na escolinha do povoado de Pirapemas: “Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola. Mas eu devia ser muito pequeno” (CORRÊA, 2011, p.14). Com esse pórtico Cazuzza acaba descrevendo escolas, lugares e costumes do local em que estava inserido, abandonados às reminiscências sobre o Maranhão, como podemos ver a seguir:

O povoado em que eu nasci era um dos lugarejos mais pequenos, mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio. Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização, a escola, apenas. A rua e os caminhos tinham mais bichos do que gente. Criava-se tudo à solta: as galinhas, os porcos, as cabras, os carneiros e os bois (CORRÊA, 2011, p.17).

O processo de rememoração familiar vai ao encontro da ideia defendida por Maurice Halbwachs de que “a sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos” (HALWBACHS, 2006, p. 69). A escolha por ter começado o livro

destacando a sua relação com a terra e com o povoado em que nascera a descrição afetiva de elaboração e os diálogos e relatos dessa parte do livro estão marcados pela vivência coletiva do narrador, destacada pelos grupos sociais família, escola e amigos.

O entendimento de memória, portanto, com o qual o presente artigo trabalha é o que propõe Halbwachs. Segundo o autor, “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALWBACHS, 2006, p. 30).

O livro começa com a descrição do povoado de Pirapemas no capítulo intitulado “Minha terra, minha casa e minha gente”, no qual o protagonista se situa, resume uma “sequência de impressões” que só ele conhece. Corroborando com o pensamento de Halwbachs a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, sendo o reaparecimento de lembranças sempre relacionado a um grupo.

O que é relatado no texto faz parte de um conjunto de memórias (individual e coletiva) que se entrecruzam com as vivências de outros membros da família, sendo importante ressaltar que “os indivíduos se lembram enquanto integrantes do grupo” (HALWBACHS, 2006, p. 69). A organização do romance e o destaque à relação com lugares que, não só abrigam, mas materializam as memórias do narrador, também lembram o conceito de Pierre Nora sobre memória:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível a longas latências e de repentinas revitalizações [...] Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções.[...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem: que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p.9).

Dessa maneira, as recordações familiares, coletivas se apresentam como suporte para que as memórias do protagonista criem força e contornos próprios que trazem à tona o que ele decide (e pode) contar sobre os seus primeiros anos de vida e estudos primários. O diálogo com essas rememorações possibilita a apresentação dos seus estados afetivos, singulares. As histórias contadas formam um mapa afetivo que encaminha a leitura para diversos momentos da vida do narrador e sua família no Estado do Maranhão.

Outrossim, a ideia aqui defendida se pauta na teoria de Marc Augé (2010) em que o autor irá defender que a supermodernidade é produtora de “não lugares”, pois “o homem, na sua ânsia de viver tudo rapidamente, passara a ser movido pelo que é transitório” (SANTOS, 2017, p.904). Com a constante necessidade de buscar por melhorias de vida, as pessoas acabam sofrendo o processo de

migração campo-cidade e posteriormente busca de espaços relacionais que consigam propiciar condições de ascensão social.

Assim, os lugares “identitários” estudados por meio da obra *Cazuza*, acabam sendo classificados como “lugares de memória”, haja vista que permanecem em um lugar específico e circunscrito. Ao se deparar com uma diversidade de povos, culturas e experiências que contribuem para o seu amadurecimento, Cazuza descreve a vila como um lugar mágico: “Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento” (CORRÊA, 2011, p. 88).

Demonstrando como a interação entre diferentes pessoas, culturas e oportunidades podem contribuir para uma formação humana social. Para Cazuza, que sonhava com a cidade, São Luís representava tudo:

A cidade! Para uma criança daquele tempo, ir para a cidade era qualquer coisa como ir para o céu. A cidade, para nós, era São Luís, a capital. Ao que pensávamos tudo que o mundo tinha de esplendente e de gracioso estava em São Luís (CORRÊA, 2011, p.151).

Calvino (1990, p.6) propõe que “a cidade sonhada o possuía jovem; em Isidora, chega em idade avançada. Na praça, há o murinho dos velhos que veem a juventude passar; ele está sentado ao lado deles. Os desejos agora são recordações”. Assim, São Luís que antes representava uma utopia passa a ser o novo destino de Cazuza ao migrar para a capital para concluir seus estudos primários. Quando

Cazuza conclui os estudos na capital, São Luís, e volta para casa já “homenzinho”, percebe que “nada no mundo aberto a andarilho poderá substituir o espaço fechado de nossa infância”, ao descrever sua chegada à vila:

Via-me chegando à vila. O porto estava assim de povo. Toda a gente miúda à minha espera: o Canutinho, o Antonico, a Conceição, o Bicho-de-coco, o Fala Mole, o Pata-choca, o Dedé, o Laleco, o próprio Senhorzinho... A escola inteira ali, no porto... (CORRÊA, 2011, p.222).

Pesavento (2002, p. 16) sobre isso, diz que “traçados de ruas e praças são, sem dúvida, o registro físico de uma cidade e também são modos de pensar sua linguagem. Portanto, o espaço é sempre portador de um significado, cuja expressão passa por outras formas de comunicação”. O que pode ser percebido no seguinte trecho:

A Pedra Branca tinha o condão de atrair as crianças. Era uma casa pequenina, caiadinha, muito limpa, num terreiro alvo, bem varrido, com laranjeiras plantadas em derredor. Em certas épocas, duzentos metros antes de avistar-se a casa, sentia-se no ar o cheiro finíssimo do laranjal em flor. No quintal, mangueiras imensas, com sombras frescas e balanços tentadores amarrados nos galhos. Mas a doidice da meninada era o riacho que ficava atrás da casa. Não vi, no mundo, cantinho mais suave e mais doce e que tanto bem me fizesse à alma. Eu ali ficava horas inteiras, saboreando, sem saber, a poesia simples daquele pedaço amável da natureza (CORRÊA, 2011, p.23).

Cazuza descreve o sítio da tia Mariquinhas como um lugar portador de um significado específico a ele, que possui importância e que mesmo sem saber fez aflorar em sua alma um sentimento amável. Isso é possível porque “as especificidades dos espaços são um produto de inter-relações – conexões e desconexões – e seus efeitos

(combinatórios). Numa sociedade nem lugares são vistos como tendo qualquer autenticidade atemporal. Eles são e sempre foram interconectados e dinâmicos” (MASSEY, 2012, p. 29).

Assim sendo, o menino relata todas as novidades que o deixavam maravilhado, descrevendo por meio de detalhes como a vila se diferia do povoado que outrora ele se encontrava. Sendo possível constatar nas entrelinhas do trecho uma crítica referente à má distribuição de renda, como também as desigualdades sociais que essa condição pode gerar, afetando diretamente no desenvolvimento dos infantes: “e aquilo tudo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha” (CORRÊA, 2011, p.90). Cazuza evoca sua memória para estabelecer uma crítica à escola do povoado e às condições em que ele se encontrava:

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões. De raro em raro, eram novidades que me deixavam maravilhado (CORRÊA, 2011, p. 88).

Parafraseando Stuart Hall (2014, p.90) é preciso pensar a identidade não com um conceito essencialista, mas sim como estratégico e posicional. Para o intelectual jamaicano, trata-se de afirmar uma concepção de identidade que não esteja restrita a uma ideia de núcleo estável, idêntico a si mesmo ao longo da vida, mas sim em constante processo transformação e que, nesse debate, é

preciso considerar a influência de outros sujeitos na condição de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lembranças ressignificadas na obra ajudam o narrador a reconstruir a história do seu estado de origem e da família, cujos espaços remetem a um lar, uma casa. O envolvimento com a história de familiares e o modo como ele relaciona a memória com lugares importantes para sua história no Maranhão ajuda a estabelecer um diálogo constante com a história de outros estados. Desta maneira, contar a própria história, a história dos seus, faz parte de um processo de reafirmação de si próprio. Nesse percurso, a literatura e a escrita memorialística merecem lugar de destaque.

Destarte estudando a literatura infantil do escritor maranhense Viriato Corrêa foi possível apreender que a obra *Cazuza* apresenta diversos tipos de manifestações, dentre elas: a cultura e a tradição maranhense, críticas a respeito da má distribuição de renda, o impacto das relações migratórias na vida das pessoas que sofrem tais processos, bem como o tom memorialístico utilizado pelo autor para recordar e apresentar suas lembranças ao longo do romance. Possibilitando que pessoas de diferentes regiões do Brasil, principalmente do interior do Nordeste, se identifiquem com situações, ações e experiências vivenciadas pelo personagem principal.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 2012.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 2º edição. São Paulo: Ibep Jovem, 2011.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 15. ed., 2014.

HALWBACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEJEUNE, Phellipe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, 1993. p. 7-28. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2021.

NEDELL, Jeffrey. **Belle Époque Tropical**. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993. p.217.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano** – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

PINTO, G.E. **Viriato Corrêa a modo de biografia**. Editora alba limitada: Rio de Janeiro, 1966.

RIBEYRO, Julio Ramón. **Prosas apátridas**. Tradução de Gustavo Pacheco. – 1^o. Ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2016. (Outra língua).

SANTOS, S. M. P. **O vazio da cidade e os afetos dos lugares em Poema sujo de Ferreira Gullar**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS: Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 903-913, julho-dezembro 2017. e-ISSN 1984-4301 <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26411>
[.http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/). Acesso em junho de 2021.

ENTRE FATOS E CAMISOLAS: uma leitura distante da roupa na literatura de Língua Portuguesa

Jonas Vinicius Albuquerque da S. Santos¹

Emanoel César Pires de Assis²

INTRODUÇÃO

Literatura, Distant Reading e Lusofonia

A língua é um dos componentes mais relevantes de uma sociedade, é através dela que as pessoas se comunicam, seja através da oralidade ou da escrita. É também um fator que está intrinsecamente conectado aos seus falantes, pois a língua, enquanto ser vivo³, desenvolve variações linguísticas que podem ser provenientes de moradores de uma região, classe social, e outras esferas da sociedade. Ao observar a língua portuguesa, nota-se que, apesar de ser falada em alguns países, cada um dos territórios lusófonos possui variações específicas. A criação de histórias também é uma parcela significativa da língua, pois é a partir dela que, em alguns casos, há um reflexo da população, suas variações e costumes.

Essa criação compõe a literatura, um fenômeno cultural que possui inúmeros atributos e, entre eles, a construção de narrativas utilizando características de uma determinada sociedade. Esses textos, em sua maioria, estão repletos de elementos que são um reflexo do contexto em que são produzidos, sendo o social, um deles,

¹ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (Campus Caxias)

² Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (Campus Caxias)

³ Sabemos que são os falantes, seres vivos, que tornam a língua viva e, assim, variável.

como aponta Candido (2014, p. 13): "O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros". Destarte, percebemos que até mesmo utilizando uma mesma língua, povos diferentes produzem histórias diferentes, pois apesar de o social ser apenas um dos elementos, como apontado pelo autor, ainda possui sua carga de importância dentro da narrativa e as realidades sociais são diversas.

Ilustrando quais seriam algumas dimensões sociais dentro de uma obra literária, Candido (2014) destaca *Senhora*, de José de Alencar, um livro escrito no século XIX, da seguinte forma: "Como todo livro desse tipo, ele possui certas dimensões sociais evidentes, cuja indicação faz parte de qualquer estudo, histórico ou crítico: referências a lugares, modas, usos; manifestações de atitudes de grupo ou de classe" (CANDIDO, 2014, p. 13). Como podemos observar, até dentro do social, ainda existem inúmeros vieses que podem ser analisados, e aqui ele destaca um que também é de nosso interesse: a moda.

A moda é considerada também como um fenômeno cultural, algo que inicialmente foi feito para a sobrevivência, adotou aspectos artísticos por países de todo o globo até chegar ao status que conhecemos hoje. Ela é um aspecto da sociedade de suma importância, que, assim como a literatura, é classificada como uma arte. Brandini (2009) diz que:

Embora o vestuário, como expressão de moda, seja um fenômeno iniciado no século XII, na sociedade ocidental, e a complexidade da história da moda possa, por si só, servir como ilustração da história social do Ocidente, como vemos nas obras de historiadores como Christopher Beward e Anne Hollander, e de pintores como Watteau e Van Gogh [...] (BRANDINI, 2009, p. 75).

Como afirmado pela autora, a moda é uma dimensão social tão rica que seria capaz de contar todo o trajeto histórico ocidental da humanidade, o que levanta a questão: qual diálogo poderia se estabelecer entre o retrato da sociedade através da escrita e a moda? Ao passo que a literatura é um campo da arte tão abastado quanto a moda, e como apontado por Candido (2014) traz dimensões de uma sociedade. Refinando mais a questão: como a moda, um aspecto social, é representada dentro da literatura?

Estudos relacionando esses campos da arte já foram feitos e nota-se que há uma riqueza de possibilidades dentro dessa temática. Santos (2021) desenvolveu uma pesquisa que aponta a forte menção da roupa nas obras literárias lusófonas e destaca que:

É importante ressaltar aqui de novo que as categorias foram originalmente pensadas para o vestuário do século XX em texto jornalístico, enquanto que a maioria dos romances que analisamos neste artigo foram escritos no século XIX ou nas duas primeiras décadas do século XX (SANTOS, 2021, p. 632).

A pesquisa da autora observa que em um período específico de tempo há uma forte presença do vestuário, tendo em vista que apesar de pensar essa análise para o século X, Santos (2021) percebeu que esse aspecto é mais citado no século XIX, e nas primeiras décadas do século XX.

Além disso, o século XIX, historicamente falando, foi um momento de grandes transformações no curso da humanidade. Nesse período, ocorreu a Revolução Industrial, levando à ascensão da burguesia na sociedade ocidental. Essa ascendência desencadeou inúmeros fatores na vida privada dos indivíduos, como aponta Brandini (2009, p. 03):

A dissociação entre o domínio público e privado ocorrida com a ascensão do capitalismo industrial do século XIX modificou o cotidiano e, conseqüentemente, a figura do indivíduo, que passou a ser constituída com influência do desenvolvimento tecnológico e da industrialização.

Também foi um século conturbado no Brasil, onde a conquista da independência e a proclamação da república aconteceram em um curto período de tempo, bem como uma grande necessidade de modernização em nosso país, que contou com uma grande influência francesa nas artes.

A Linguateca (www.linguateca.pt), plataforma que é usada na pesquisa de Santos (2021), é um site fundado pela autora e que possibilita uma procura em corpora. Esses corpora são um conjunto de textos que podem ser trabalhados de acordo com a necessidade do pesquisador, sendo divididos por suas características. O corpus Literateca, por exemplo, possui obras apenas de países lusófonos. O site dá a possibilidade de pesquisa nesses materiais em diversas formas, permitindo a separação dos resultados por países, campo semântico, década, etc. Apesar disso, a pesquisa necessita de um

treinamento pois o site usa códigos que aqui serão denominados como configurações.

Pautado nos preceitos de Franco Moretti (2007), o Distant Reading é uma nova forma de análise literária nascida no século XXI com o crescimento das novas tecnologias.⁴ Essa maneira de pesquisa não se baseia na leitura completa do texto, e sim numa busca por determinados aspectos num conjunto de obras. Já que:

[...] um cânone de duzentos romances, por exemplo, parece muito grande para a Grã-Bretanha do século XIX (e é muito maior do que o atual), mas ainda é menos de um por cento dos romances que foram realmente publicados: vinte mil, trinta, mais, ninguém sabe realmente – e a *close reading* não vai ajudar aqui, ler um romance por dia, todos os dias do ano levaria cerca de um século. E não é nem uma questão de tempo, mas de método: um campo tão grande não pode ser entendido costurando pedaços separados de conhecimento sobre casos individuais, porque não é uma soma de casos individuais: é um sistema coletivo, que deve ser aprendido como um todo [...] (MORETTI, 2007, p. 4, tradução nossa).⁵

⁴ Ainda que analisar quantitativamente um texto literário não seja algo novo, é com o avanço da tecnologia e digitalização dos bens culturais, como o texto literário, que realmente há um avanço nessa área.

⁵ [...] a canon of two hundred novels, for instance, sounds very large for nineteenth-century Britain (and is much larger than the current one), but is still less than one per cent of the novels that were actually published: twenty thousand, thirty, more, no one really knows - and close reading won't help here, a novel a day every day of the year would take a century or so... And it's not even a matter of time but of method: a field this large cannot be understood by stitching together separate bits of knowledge about individual cases, because it isn't a sum of individual cases: it's a collective system, that should be grasped as such, as a whole [...]

Como podemos ver, o autor defende que não é possível ler totalmente os aspectos de um determinado conjunto de livros através da leitura próxima (close reading), não apenas pelo tempo, e sim porque essas obras funcionam como um todo que deve ser analisado como um tal. O Distant Reading, apesar de ser inicialmente estudado por Moretti, já existia antes da publicação de seus estudos, o que ele faz é analisar como essa nova forma está se desenvolvendo e também a nomeia. É nesse conceito que pautamos esta pesquisa, na leitura através de um “todo”, nesse caso, no Brasil e Portugal do século XIX.

A LINGUATECA E ALGUNS DE SEUS FRUTOS

A Linguateca é um centro de recursos para processamentos computacionais da língua portuguesa, que existe no intuito de servir a comunidade acadêmica. Dessa forma, nela há uma variedade de recursos e interfaces, possibilitando a consulta de seus corpora (conjuntos de textos divididos por suas características semelhantes) através de suas ferramentas. Essa leitura pode ser feita digitando no campo de pesquisa configurações que atendam às necessidades do pesquisador, além da seleção de como deseja que os resultados sejam divididos pelo sistema.

O site funciona como uma mistura de pesquisa quantitativa e qualitativa, pois a ferramenta de busca em que inserimos configurações nos dá resultados de acordo com as divisões do

sistema, onde podemos encontrar o termo que buscamos em seu contexto. Assim, da mesma forma que a Linguateca apresenta números, ela também expõe frases literárias e seus contextos. Também pode aparecer somente o termo e a quantidade que se repete dentro do corpus. É importante ressaltar que nesse corpus trabalhamos com obras de domínio público, ou seja, obras cujos autores morreram há pelo menos 70 anos, o que hoje é equivalente à metade do século XX.

Na página inicial da Linguateca (www.linguateca.pt), podemos encontrar descrições de suas inúmeras possibilidades de pesquisa, além de sua história, objetivo e equipe responsável pela sua manutenção. Ao clicar em **acesso a recursos**, as interfaces de pesquisa disponíveis no site são listadas, e em AC/DC (acesso à corpus/disponibilização de corpus), o sistema apresenta todos os corpora disponíveis nesta interface. Por fim, a Literateca, onde estão as obras brasileiras e portuguesas que precisamos, é acessada.

Três dos principais códigos devem ser colocados entre colchetes ([,]) e seguidos de um sinal de igual (=) para que possamos obter os resultados. O principal código é o sema, que funciona como uma abreviação para semântico, ou seja, o campo semântico que desejamos que esteja nos resultados. O segundo é o lema, esse código é usado para indicar uma palavra juntamente com suas variantes, ou seja, suas variações, exemplo: [sema= “casa”] resulta em casa, casas, Casa, Casas, etc. E, por fim, o código **word** que é usado para que o

sistema nos dê apenas a palavra em específico, sem qualquer variante.

Na barra de pesquisa, inserimos a configuração [sema="roupa"] e encontramos 64.904 ocorrências, ou seja, esse é o número de vezes que o vestuário está presente entre as obras cadastradas na Literateca. A partir disso, precisa-se fazer as divisões para que essas ocorrências estejam nos requisitos de objeto de pesquisa. A primeira divisão é feita por **forma**, foram encontradas 1.149 formas, sendo as cinco principais: vestido (3.298 ocorrências), chapéu (2.956 ocorrências), roupa (1.927 ocorrências), seda (1.901 ocorrências), e coroa (1.878 ocorrências).

Em seguida foi feita a distribuição temporal, reparamos que as décadas de 1880 e 1870 são as em que os termos ligados ao vestuário aparecem com mais frequência. Especificando os vocábulos já citados, vestido, por exemplo, aparece mais na década de 1870, respeitando o recorte, porém a década 1900 apresenta-se em segundo lugar. Chapéu está mais presente nas décadas de 1880 e 1870, roupa em 1900 e 1880, seda, nas de 1900 e 1870 e por último coroa que se apresenta com força em 1850 e 1840. Importante notar como essas datas conversam com o estudo de Santos (2021) anteriormente citado. O que levanta dúvidas do porquê essas datas se destacarem no quesito roupa, existiria algum movimento artístico naquele período que se preocupava com a roupa como um discriminador

social? Ou estaria ligado aos ideais românticos e realistas que dominavam o fim e a virada do século?

Prosseguindo, para obter um número relativo dos termos mais citados, distribuí-se os resultados das palavras mais frequentes ligadas ao vestuário no corpus pela variante, que é uma divisão entre as obras de literatura portuguesa e brasileira. Por exemplo, a palavra com [sema="roupa"] mais usada na literateca é *vestido*. Dessa forma, pesquisa-se [lema="vestido"] com distribuição por variante do português, resultando em 2.229 casos dentro das obras portuguesas do corpus. Para obter o número relativo, divide-se o resultado anterior por 26.473.113, que é o total de palavras em obras escritas por autores portugueses da literateca, resultando em 11.876 que seria como: a cada 11.876 palavras, uma, é vestido. E para obter os números de obras com origem brasileira usa-se o mesmo cálculo só que dividido por 90.177.76, sendo esse o total de palavras em textos de autores brasileiros. Segue a tabela dos resultados com os 5 termos mais utilizados de forma geral:

Tabela 1.

| | |
|---------|------------|
| Vestido | PT: 11.876 |
| | BR: 7.764 |
| Chapéu | PT: 14.728 |
| | BR: 6.624 |
| Roupa | PT: 24.759 |
| | BR: 9.962 |
| Seda | PT: 19.366 |
| | BR: 15.060 |

| | |
|-------|------------|
| Coroa | PT: 15.845 |
| | BR: 40.987 |

Fonte: Dados adquiridos pelos pesquisadores em: www.linguateca.pt

É interessante notar que Coroa é a única palavra na qual PT (abreviação para a variante de Portugal) prevalece, podendo levantar inúmeras dúvidas sobre a relação da literatura portuguesa com a nobreza, as figuras do rei e rainha, que estiveram presentes na sociedade colonizadora por muitos anos e com bastante força. Porém pode-se observar que o BR é dominante em todos os outros termos, por isso usamos a configuração [sema="roupa"], distribuindo por variante e utilizando o mesmo cálculo anterior há: PT: 590 e BR: 423, podendo concluir que dentro do corpus literateca, as obras brasileiras citam mais o vestuário do que as portuguesas.

Um estudo da moda aponta que durante o século XIX houve inúmeras transformações provenientes das revoluções industriais que estavam acontecendo na Europa, o que influenciou diretamente a vida privada e conseqüentemente a moda e a literatura. Como ressaltado por Brandini (2012):

Vemos que o século XIX apresentou uma revolução nas estruturas da vida social e no âmbito privado no Ocidente graças ao desenvolvimento industrial, a ascensão do capitalismo e a redefinição de valores e códigos morais da vida urbana, elementos formadores da condição que concebemos como 'modernidade'. A noção de progresso constituiu a base das transformações materiais e sociais ocorridas na época. O poder da tradição sucumbiu em face do poder descentralizado da inovação e a sedução do novo estilizou a vida urbana e as relações humanas, gerando novos padrões de

feminilidade e apresentação da imagem pública (BRANDINI, 2012, p. 2).

Uma sociedade que anteriormente era dominada pela aristocracia agora se vê em uma nova fase em que a vida privada vai ser principalmente influenciada pela burguesia. No meio a essas mudanças, a moda começa a ser padronizada assim como acontecia com os produtos feitos nas fábricas, já não havia o desejo pela diferença no vestuário. Aqueles que se diferenciavam eram as pessoas da burguesia que estava em ascensão e reafirmavam seu status através das aparências. Porém é aqui que há a produção em massa do vestuário que antes era feito especialmente para a pessoa que a encomendava.

Importante ressaltar que a moda masculina que anteriormente era valorizada pelos aristocratas começa a se tornar fria e sem muita importância, devido à criminalização da homossexualidade na Inglaterra. As pessoas começaram a ligar essa preocupação masculina com a roupa às relações homoafetivas que estavam presentes no país por conta dos aristocratas que se vestiam de forma afeminada e se relacionavam com homens e mulheres. Assim, as figuras masculinas começaram a se vestir sem extravagâncias e prezando pelo vestuário que ligassem sua imagem ao homem de negócios.

Toda essa mudança também surgiu devido à era napoleônica, que prezava pelo luxo, enquanto a Inglaterra via isso com maus olhos. Como discorrido por Bradini (2012):

A extravagância no traje tornou-se seara feminina e o mundo masculino passou a explorar outras formas de representação do status: se até o século XVIII a espetacularidade no traje masculino constituía uma forma aristocrática de representação de poder, novas convenções sociais, entre elas, a banalização do luxo ostentatório entre a aristocracia, a projeção do corpo humano como extensão do trabalho e a condenação do homossexualismo em países como a Inglaterra, a partir do século XVIII, reduziram a espetacularização no traje do homem, tornando-o escuro e sóbrio. Não que a exposição dos excessos tenha deixado de representar posse e diferenciação, mas o poder monetário e social masculino passou a estar representado na ostentação das vestes de esposas, mães e filhas (BRANDINI, 2012, p.3).

Analisando as obras, percebe-se que as palavras mais citadas também estão fortemente ligadas ao vestuário feminino, em que *vestido*, peça de roupa feminina, é o termo mais apontado na literateca. Como dito pela autora citada acima, o vestuário só era usado para mostrar poder aquisitivo através das mulheres e filhas dos homens, que abdicaram da extravagância. Observando os dados, é possível notar que a peça de roupa mais ligada ao traje masculino é camisa, com 1770 casos. Uma análise rápida dos resultados distribuídos por concordância mostra que quase nunca a palavra é citada com atenção especial ou acompanhada de adjetivos, e não é vista como um fator determinante da personalidade do personagem, como demonstram alguns exemplos:

Tabela 2.

| |
|---|
| <i>par=CCB-Cancioneiro_Alegre_I-821</i> : Suor quente lhe escorre da camisa |
| <i>par=CCB-A_Vingança-936</i> : Estes tremós, estes sofas, estas alcatifas, essa camisa que vestes, tudo isto é meu, António José! |
| <i>par=AG-Romanceiro_(AG)-88</i> : Mangas da minha camisa |
| <i>par=EQ-As_Minas_de_Salomão-590</i> : Quando uma pessoa não tem senão uma camisa e um par de botas! ... |
| <i>par=EQ-Uma_Campanha_Alegre_II-170</i> : Para isso, com efeito, basta uma camisa . |

Fonte: Dados adquiridos em: www.linguateca.pt

Tal fenômeno pode ser visto como uma forma dos autores seguirem os ideais que estavam se espalhando pela Europa, e que ganharam espaço por todo o globo, incluindo as terras brasileiras. Pois enquanto camisa recebia pouca ou quase nenhuma atenção, vestido acompanhava muitos adjetivos, como indica os seguintes exemplos:

Tabela 3.

| |
|--|
| <i>par=AH-O_Bobo-353</i> : Trazia vestido singelamente um epitógio escuro, e os cabelos envoltos em rede tenuíssima de ouro. |
| <i>par=EQ-O_Crime_do_Padre_Amaro-1335</i> : A Sra. D. Maria da Assunção aparecia sempre com o seu belo vestido de seda preta: e como era rica e tinha parentela fidalga, davam-lhe com deferência o melhor lugar ao pé da mesa -- que ela ia ocupar, meneando pretensiosamente os quadris, com ruge-ruges de seda . |

par=EQ-Fradique_Mendes-300: No primeiro povoado em que pararmos, V. vê, sobre um outeiro, um altar de pedra coberto de musgo fresco: em cima brilha palidamente um fogo lento: e em torno perpassam homens, **vestidos** de linho, com os longos cabelos presos por um aro de ouro fino.

par=RB-Memórias_III-401: -- D. Alda Guedes Pinto Machado, lindo **vestido** de veludo

«fraise» com rendas pretas e jóias magníficas .

par=EQ-A_Tragédia_da_Rua_das_Flores-3512: E diante dele, com um magnífico **vestido** vermelho e preto, mostrava-se, abrindo um pouco os braços, a cabeça estendida para ele, numa atitude de provocação e de humildade lasciva .

Fonte: Dados adquiridos em: www.linguateca.pt

Pode-se notar a partir das frases retiradas dos resultados distribuídos por concordância como os autores eram influenciados pelos ideais da moda que estavam sendo repassados pela Europa. Estariam esses autores usando as influências literárias para mostrar para o público como os novos princípios exportados da Inglaterra deveriam fazer parte dos costumes das sociedades brasileira e portuguesa?

Também é digno de ressalva que o Brasil, durante as primeiras décadas do século XIX, ainda era colônia portuguesa, e Portugal foi um país sob a proteção britânica, já que a família imperial veio se refugiar em terras brasileiras devido aos ataques franceses liderados por Napoleão. Mesmo que isso represente apenas o começo daquele período, podemos considerar que impactou o resto do século como pode ser visto nas obras literárias analisadas em que o vestuário é um dos principais aspectos descritos da sociedade brasileira.

Já na literatura brasileira, esse período foi predominantemente dominado pelo romantismo, movimento literário que veio após o arcadismo, e deu um salto para a construção da identidade cultural brasileira. Sobre o romantismo brasileiro e seus escritores, Bosi (2015) aponta:

Nesse esquema, do qual afasto qualquer traço de determinismo cego, ressalte-se o caráter seletivo da educação no Brasil-Império e, o que mais importa, a absorção pelos melhores talentos de padrões culturais europeus refletidos na Corte e nas capitais provincianas. Assim, apesar das diferenças de situação material, pode-se dizer que se formaram em nossos homens de letras configurações mentais paralelas às respostas que a inteligência europeia dava a seus conflitos ideológicos (BOSI, 2015, p. 113).

O que se pode ver é que apesar da independência brasileira, a educação de nossos autores ainda era muito centrada na Europa, onde muitos iam estudar, ou tinham aulas nas grandes capitais com profissionais que estudaram em terras europeias. Assim, é possível ver que a influência dos colonizadores no nosso país não estava enfraquecida durante esse recorte temporal. Inclusive o autor cita que as respostas dos conflitos ideológicos da Europa tiveram influência, pois esses estudiosos viram nos problemas brasileiros algo semelhante, sem contar que muitos desses autores eram leitores de autores europeus, o que influencia diretamente em sua maneira de escrever e pensar.

Com isso percebe-se a influência da Europa diretamente no nosso país, o que leva a considerar os aspectos citados por Brandini (2012) como algo que nos impactou também. Além disso, apesar dos

fatores históricos apontados pela autora não citarem as terras portuguesas, sabe-se que o continente europeu como um todo é bem unificado, além dos acontecimentos históricos envolvendo Portugal e a era napoleônica, que fortaleceram os laços entre as terras britânicas e portuguesas.

Mesmo com essas considerações, ainda há a dúvida: por que o século XIX dentre todos é o que mais cita roupa dentro da literatura lusófona? Como já discutido, o contexto histórico que levou essas produções é de extrema importância, pois, como aponta Cândido (2009): "o externo – no caso, o social – importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno". Tomando o viés da crítica literária em que o social é influente na literatura, pode-se considerar que a roupa se torna uma parte de um conjunto de ideias que estava sendo repassado dentro daquele contexto do séc. XIX.

A adaptação do vestuário e seu vocabulário para o clima brasileira é algo discorrido no artigo intitulado "Moda e literatura no Brasil: considerações sobre o léxico do século XIX", em que as autoras dissertam sobre o léxico da roupa em duas obras brasileiras, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do autor Machado de Assis, e *Lucíola*, do cearense José de Alencar. Nesse texto, a moda é a principal norteadora da pesquisa, cuja estrutura traça uma visão

resumida desse segmento no século XIX, e discorre sobre a maneira como as roupas europeias foram adaptadas para o Brasil.

Os apontamentos feitos pelas autoras são de suma importância para a nossa pesquisa, pois elas chegam a listar um considerável número de peças que foram adaptadas ao chegarem ao Brasil devido ao clima diferente do europeu, além de outros fatores. Um fato histórico que é levado em consideração é a chegada da corte em terras brasileiras, significando a abertura dos portos brasileiros, e a chegada de ateliês franceses para consumo da coroa portuguesa. Além desses fatores, outra citação importante e norteadora é:

[...] o vestuário chega também à literatura adquirindo função de significação dentro da narrativa, principalmente nos romances do século XIX, onde os personagens deixam de representar a sociedade, como era o caso da poesia clássica, e passam a ser vistos como indivíduos inseridos em sociedades com personalidades e características únicas (RIBEIRO, 2008, p. 87 apud AGUIAR; VIANA, p. 3, 2017).

Assim, podemos perceber que o ponto de virada do interesse de autores pelo vestuário se dá devido ao aguçado movimento em que o ser humano começa a se individualizar de forma mais acentuada, e suas vestimentas são uma forma de representar personalidade, uma vez que, conforme aponta Orsi e Almeida (2019, p. 195), a moda “é formada a partir das escolhas de roupas, acessórios e maquiagem feitas pelos sujeitos. Essas seleções se dão a partir de gostos pessoais e sociais, já que, no ato de se vestir, os indivíduos externam suas preferências”. O uso da roupa na literatura vem aguçando a curiosidade dos pesquisadores há algum tempo, apesar de ainda não

terem desenvolvido nenhum com as ferramentas que utilizamos e a visão micro desses romances é importante para termos uma visão macro da literatura lusófona como um todo.

É importante ressaltar, também, a visão de como a França e sua moda eram observadas, uma vez que durante esse período o país era considerado um modelo que deveria ser replicado em diversos lugares, pois estar ligado à França durante esse período era considerado estar ligado à modernidade, apesar de que, como dito, no Brasil tais padrões foram adaptados para o seu público e clima. Dessa forma, decidimos comparar a frequência de vezes que as peças de frio são mencionadas em cada variante da literatura lusófona do século XIX.

Entre as principais formas com o sema roupa, encontramos algumas peças de vestuário que são utilizados em temperaturas baixas. Comparando os climas nos países das variantes do português analisadas, Portugal, por fazer parte do continente europeu, possui um ambiente mais frio. Dessa forma, cotejamos os termos encontrados para assim sabermos qual nação menciona mais tais vestimentas e encontramos:

Tabela 4.

| | |
|-------------|-------------|
| Manto | PT: 33.079 |
| | BR: 52.261 |
| Casaca | PT: 45.349 |
| | BR: 38.497 |
| Casaco | PT: 72.684 |
| | BR: 76.055 |
| Sobrecasaca | PT: 130.688 |
| | BR: 70.870 |
| Manta | PT: 117.909 |
| | BR: 228.167 |

Fonte: Dados obtidos em: www.linguateca.pt

Esses dados nos mostram que o uso de peças de frio pelos personagens lusófonos pende mais para a literatura portuguesa, uma vez que as peças Manto, Casaco e Manta são de uso mais frequente no país europeu. Apesar disso, podemos observar que há um equilíbrio entre as nações, pois a frequência de casaco possui uma distância pequena, se comparada com as demais. A utilização dessas peças, apesar da diferença climática, por personagens brasileiros é justificada por Orsi e Almeida (2019) como algo que “reforça a ideia de dependência que a moda brasileira tinha da moda francesa” (ORSI; ALEMIDA, 2019, p. 202).

Devemos considerar a França como a principal influenciadora da moda e de outras artes durante aquele período do século XIX, uma

vez que representava a modernidade. Dessa maneira, apesar das diferenças climáticas, os personagens dos romances brasileiros – que comumente representavam a classe privilegiada da sociedade – poderiam usar vestimentas de frio e ser compreensível para a época, pois eram essas peças utilizadas em território Francês. Mesmo assim, a literatura portuguesa se destaca pois podemos considerar que até mesmo os personagens mais humildes necessitavam de trajes para o frio devido ao clima português.

Porém, essa influência da França vai além de apenas isso e chega a ser uma dependência, uma vez que segundo Moutinho (*apud* MENDES e CARVALHO, 2015) não havia uma moda genuinamente brasileira até o início da Primeira Guerra. Ou se importava de Paris, ou se copiava de Paris, ou se viajava até Paris para comprar artigos de moda. Essa dependência fez até mesmo palavras serem adicionadas ao vocabulário brasileiro, aqui também nasce as primeiras diferenças do português brasileiro e europeu – *tailleur* e *maiô* – assim, podemos ver a relevância da moda até mesmo na construção de nossa língua.

Dessa forma, percebemos que, apesar do clima ser um fator importante dentro da maneira como um país se organiza, para a sociedade brasileira do século XIX, não era algo que os impediu de usar vestidos e roupas extravagantes e desconfortáveis no calor brasileiro. Essa maneira de pensar é explicada pelo desejo de copiar os franceses, além de haver, sim, uma tentativa de amenizar o desconforto através de tecidos mais finos, porém, dentro da

literatura brasileira desse período, encontramos uma conformização dos personagens em portar tais trajes.

Outro aspecto que foi possível notar é o de como a roupa é vista como um fator de discriminação social, pois quando é descrita, principalmente a feminina, é para marcar a personalidade da personagem e sua posição social. O vestuário é observado como algo vanglorioso, em que o narrador destaca como aquela roupa é digna de atenção por seu luxo. Porém existem casos em que também há a roupa como algo ligado à pobreza como exemplificado abaixo:

Tabela 5.

| |
|--|
| <i>par=RP-As jóias da Coroa-1:</i> Terminado este diálogo, apareceu na sala uma mulher alta, de vestidos sujos, cara chupada, olhar doentio e triste. |
| <i>par=AA-O_Coruja-4237:</i> Além disto, muito emporcalhada pelas duas crianças (a segunda nascera) , muito cheia de desmazelo e de privações; o pé sujo e sem meia, o cós do vestido despregado e roto; sempre descansado e indiferente, sempre «Tanto se me dá, como se me dê», sempre a repetir o seu velho provérbio " mais vale a nossa saúde! <Homem, > " |
| <i>par=JosdAle-Senhora-11726:</i> Depois de ter assim examinado a menina, com insistência desusada, volveu a vista para a viúva; reparou no vestido preto desbotado que ela trazia por casa, e tornou a descarregar os olhos torvos sobre a moça . |
| <i>par=CCB-A_Queda_dum_Anjo-208:</i> Se o teu vestido for pobre e roto, repara que o espírito recebe daqui alguma disposição diferente da que tem quanto o vestido é novo e asseado; e assim nas mais cousas. |

Fonte: Dados obtidos em: www.literateca.pt

Como podemos ver, a roupa pode ajudar a demarcar posição social privilegiada e também está relacionada a personagens situados

nos estratos sociais menos privilegiados. Em especial o último caso mostra como uma personagem reafirma que o vestido pode ser uma chave na interpretação de quem o está vestindo.

Ao pensarmos na moda do século XIX e a influência francesa, estamos com foco na alta sociedade brasileira, uma vez que a confecção de roupas ou sua importação da França era de exclusividade da elite, pois ambos os processos eram custosos e principalmente um artigo de luxo. Os romances brasileiros e portugueses eram principalmente de consumo também dessa elite, pois eram eles que conseguiam ler e escrever durante esse período. Segundo Ribeiro (1996):

O romance, como um tipo específico de discurso, só adquire realidade social ao longo de um complicado processo de produção, circulação e consumo. Ele não existe, e não pode existir, senão como parte de uma dinâmica ideológica mais ampla do que ele. É no quadro do processo ideológico global de uma sociedade que ele encontra espaço para definir-se, nascer e desempenhar suas funções (RIBEIRO, 1996, p. 40).

Dessa forma, podemos considerar que as obras presentes no corpus literateca são, em grande parte, um reflexo daquela sociedade elitista que estava presente no Brasil durante o século XIX. Durante as pesquisas com [sema="roupa"] pedindo a distribuição por formas, podemos encontrar entre os casos mais comuns tecidos como "seda" (1940 casos), couro (836 casos) ou veludo (773 casos). Através desses casos, podemos perceber como as roupas mais descritas eram principalmente de pessoas afortunadas, pois tais tecidos –

principalmente no século XIX – são objetos de luxo com custos elevados.

Além disso, tal conclusão ganha mais base ao pesquisarmos [sema="roupa"] @[pos="ADJ.*"], configuração que nos mostrará quais adjetivos são atribuídos às roupas descritas pelos autores presentes no corpus. Ao distribuímos por lema encontramos: branco (1296 casos), preto (669 casos), azul (351 casos), novo (284 casos), negro (276 casos). Tais adjetivos nos possibilitam múltiplas interpretações, uma delas é de como as cores são o principal enfoque dos autores e são comumente descritos como novos, o adjetivo pejorativo com mais casos é **sujo**, com 97 ocorrências.

Enquanto o uso exacerbado das cores pode ser lido como uma maneira do autor de indicar os personagens que são "bonzinhos" ou "malvados", uma vez que, segundo Chociay (2013):

o vestuário exagerado é uma 'pista' para o leitor, ou um indício para se desconfiar da honestidade da personagem. O contrário, o uso do vestuário simples, típico das personagens 'boas', funciona como motivo para o leitor confiar nestas personagens, além de servir como modelo de comportamento. (CHOCIAY, 2013, p. 85).

Da mesma forma como a simplicidade, o uso de cores claras pode ser visto como uma maneira de apresentar ao leitor que aquela personagem é de confiança. Tal teoria se sustenta também em como a maioria dos protagonistas ou personagens de maior atenção são tidos como "bons". Durante esse período, os personagens com má índole dificilmente protagonizavam uma história e esse reflexo

podemos ver no líder das formas a palavra branco, que aparece 1926 vezes. Nesses casos, podemos ver na roupa não apenas um discriminador social, mas como um indicador de personalidade das figuras presentes nos livros. Além disso também é apontado pelo autor que:

As mocinhas românticas, principalmente as protagonistas, sempre são caracterizadas usando vestidos mais simples do que as outras personagens, que pretendem se valer dos artifícios da moda para se destacarem [...] A descrição de Carolina é um bom exemplo da simplicidade associada ao vestuário das mocinhas: vestido branco sem enfeites, colo nu ou poucas joias [...] (CHOCIAY, 2013, p. 26).

Ou seja, a cor branca está ligada à simplicidade, à pureza, e esse fator acaba destacando as protagonistas das demais personagens. Outro fator a ser considerado nos dados obtidos é como a palavra “novo” se destaca entre os 5 adjetivos mais empregados pelos autores. Segundo o estudo feito sobre a moda no século XIX por Chociay (2013):

O vestuário dispendioso, que confere prestígio social, seria aquele que está na moda e proporciona, aos indivíduos da classe ociosa, não só a possibilidade de distinguir-se das classes inferiores bem como de lhes conferir respeito e honra. A partir do momento em que um item do vestuário fosse considerado antigo, fútil e feio, nasceria o desejo por outro novo (CHOCIAY, 2013, p. 26).

Com isso, vemos como o vestuário não entra nas obras apenas como algo que ajuda na descrição da personalidade dos personagens, mas também reafirma a posição social privilegiada de seus donos. Esse fator pode ser visto a partir do novo sendo comumente usado

como descrição para as roupas de tais figuras, uma vez que pode até mesmo significar a ascensão social, pois, ao melhorarem suas condições financeiras, personagens podem adquirir novas vestimentas que valem a atenção do narrador e leitor.

A partir das considerações colocados, podemos concluir que a moda era algo quase de exclusividade burguesa, uma vez que a confecção e compra eram processos muitos custosos, impossibilitando que as classes mais baixas o fizessem, ou seja, a moda também tem um papel de definidor social. Além disso, podemos dizer que o uso de cores e tipos de roupas são essenciais na definição de uma personalidade. Ambos os fatores podem ser observados na literatura do século XIX, e isso mostra a importância que a moda possui dentro de uma sociedade.

FECHANDO AS COSTURAS

A partir do que foi feito, é possível considerar que aqui foi trabalhado um viés diferente da forma com que as obras literárias são analisadas durante aquele período, fazendo a análise dessas duas literaturas como um todo sem ignorar suas diferenças. Seguindo os ideais de Moretti (2007) perante uma das formas de analisar literatura, trabalhamos a interdisciplinariedade ao relacionar literatura, moda e tecnologia. Além disso, este é um estudo ainda pouco difundido no Brasil, e que possibilitou uma conversa direta com o conteúdo que está sendo produzido na Europa.

Nossos objetivos foram atendidos, pois o material voltado ao vestuário daquele período temporal aponta diversos aspectos, e entre eles estão os que traçamos para análise. Moda e literatura já foram vistas sob outras óticas que não estão ligadas ao *Distant Reading*, ainda pouco trabalhado e quase inédito no Brasil. Em nossas pesquisas, a análise através do *close-reading* foi comumente encontrada, e todas conseguiram contribuir para o que estudamos. Acreditamos que de fato há uma necessidade de relacionar a leitura próxima com a distante, uma vez que por conta das correntes literárias e "modas" predominantes em diversos períodos, há uma repetição de aspectos que pode ser confirmada através do *Distant Reading*.

A partir do analisado também foi possível encontrar as semelhanças entre realidade e literatura, em que conseguimos usar fatos para encontrar motivações dentro das obras. Questões como o clima permitiram que encontrássemos essa dependência do Brasil com Portugal e de ambos com a França. Assim pudemos analisar e comparar ambas as sociedades, brasileira e portuguesa, através de seus livros e quais aspectos dos que nos propomos a reparar, cada uma valoriza mais.

Essa relação nos permitiu ir além de nossa área e trabalhar história, além de mostrar como um romance, conto, crônica e outras produções literárias são uma produção de seu tempo e povo. Sobretudo se mostra relevante justamente por dar um novo olhar

para a literatura do século XIX e trazer novas pesquisas para dentro do âmbito acadêmico brasileiro, e estreitar as relações da Universidade Estadual do Maranhão com a Universidade de Oslo, contribuindo para a internacionalização da UEMA.

REFERÊNCIAS

BRANDINI, Valéria. Moda, comunicação e modernidade no século XIX: a fabricação sociocultural da imagem pública pela moda na era da industrialização. **Revista Interin**, Curitiba, v. 6, n. 2, jun/ 2016.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014. MORETTI, Franco. **Graphs, maps, trees**. 2. Ed. New York: Verso, 2007.

SANTOS, Diana. Explorando o vestuário na literatura em português. **TradTerm**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 622-643, jan./2021.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da literatura brasileira**. 50 ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

ORSI, Vivian; ALMEIDA, Marcielle Cristina. **Moda e literatura no Brasil**: considerações sobre o léxico do século XIX. Considerações sobre o léxico do século XIX, Belo Horizonte, v. 24, ed. 2, p. 193-207, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/14226/1125612288>. Acesso em: 14 abr. 2021.

COLÓQUIO DE MODA, 13º., 2017, UNESP Bauru. Anais do 13º Colóquio de Moda [...]. **ALENCAR E O ROMANCE NACIONAL: MODOS E MODAS DO SÉCULO XIX NO BRASIL**. Bauru - SP: [s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20>

%202017/COM_ORAL/co_3/co_3_ALENCAR_E_O_ROMANCE_NACIONAL.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

CHOCIAY, Lucianne. **MODA E LITERATURA: a “poética do vestuário” em Macedo e Alencar**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp. São José do Rio Preto, 251 fls. 2013.

RIBEIRO, L. **Mulheres de papel**: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.

ENTRE VERSOS E REVERSOS: uma leitura antimoderna da experiência urbana na poética de José Chagas

Gabriela Lages Veloso¹

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva²

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “ENTRE VERSOS E REVERSOS: Uma leitura antimoderna da experiência urbana na poética de José Chagas” tem como principal objetivo estudar a configuração da cidade, nos versos chaguianos, sob o viés do antimodernismo. Para esse fim, os textos *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999) serão o nosso objeto de estudo. Este trabalho faz parte de um projeto maior – financiado pela FAPEMA – denominado “TRAÇOS DA EXPERIÊNCIA URBANA NOS VERSOS DE JOSÉ CHAGAS³”, o qual percorreu diversas esferas do conhecimento científico, tais como Teoria Literária, Crítica Literária, História e Sociologia, a fim de identificar os referidos textos como

¹ Mestranda em Letras, na linha de Estudos Teóricos e Críticos em Literatura, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino (UEMA) e VERSA – Tradução Literária: História, crítica e experiências (CNPq). Membro do GELMA – Grupo de Estudos em Literatura Maranhense (UFMA). Atualmente, é colunista da Revista Sucuru (PB) e editora da Sociedade Carolina (DF).

² Graduada em Letras pela Faculdade Santa Fé (2004), especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão, Mestre pela Universidade Estadual do Piauí, e doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidade, em Lisboa – Portugal. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, bem como é coordenadora do Grupo de Pesquisa: TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino (UEMA).

³ Projeto de Pesquisa – Edital Nº 15/2020 – PPG/UEMA – (CNPq/UEMA/FAPEMA).

leituras possíveis para o desvelamento da experiência urbana através do saudosismo e denúncia da literatura de Chagas – tão cara às Letras Maranhenses. Vale ressaltar que essa pesquisa foi desenvolvida em colaboração com o GELMA – Grupo de Estudos em Literatura Maranhense (UFMA).

No que concerne a Literatura Maranhense – cujo prestígio transcende as barreiras do tempo e espaço – sentimos “pesar, ao constatar a triste verdade de que estamos perdendo a memória das nossas mais caras tradições; de que desconhecemos o nosso cânone literário, no qual figuram grandes representantes das letras nacionais” (CORRÊA, 2014, p.11), tais como Maria Firmina dos Reis, Gonçalves Dias, Ferreira Gullar, bem como José Chagas – autor cuja obra poética será contemplada nessa pesquisa. José Chagas nascido no Estado da Paraíba, contudo, radicado no Maranhão desde a juventude, foi poeta e cronista. Ocupou a cadeira 28 da Academia Maranhense de Letras. A poesia de Chagas transverte supostas trivialidades em versos com grande vigor poético, na medida em que são permeados de metáforas, que vão além do mero formalismo, e atingem o traçado do conteúdo, que é desenvolvido no decorrer das páginas de seus livros. No que se refere às temáticas de seus versos, Chagas escreve sobre o tempo, a memória, a infância, a cidade que lhe adotou como filho, mas também sobre as mazelas sociais que assolam essa cidade. No blog “Mais que Palavras”, o escritor e professor José Neres (ocupante da cadeira 36 da Academia

Maranhense de Letras), prestou uma bela homenagem a José Chagas, ao afirmar que:

O grande interesse do Poeta não está no visível das mudanças circundantes, mas sim no inefável daquilo que parece banal para muitos e que passa despercebido diante dos olhos de quem não consegue enxergar além das aparências. [...] Na obra de José Chagas, as palavras são flores, mas também são armas. [...] De certa forma, os poemas e as crônicas de José Chagas funcionam como uma espécie de lupa para ampliar detalhes e deixar mais visível um mundo que muitos fazem questão de não ver, mas que jamais deveria ser esquecido, pois é nele que vivemos e é dele que advêm todas as nossas dores, alegrias e angústia. E o mundo, filtrado pelo olhar e pelas palavras de um Poeta do nível de José Chagas, pode ser aterrorizantemente belo... (NERES, 2014).

José Chagas elege a Cidade Histórica de São Luís como cenário de seus versos. A cidade passa a ter o ambíguo papel de cenário de belas memórias e palco de diversas mazelas sociais. O caminho enveredado pelo poeta difere do imaginário da literatura brasileira contemporânea – que se orienta pelos labirintos da metrópole moderna –, uma vez que José Chagas traz consigo uma aversão à Modernidade, muito embora esteja inserido nela, e, por isso, temos a hipótese de que se trata de um Antimoderno (COMPAGNON, 2011).

AS METAMORFOSES DA CIDADE

As primeiras cidades surgem mediante o processo de sedentarização. Esse advento proporcionou ao homem uma nova maneira de se relacionar com a natureza: a fim de se estabelecer em um lugar para o cultivo da terra é necessário assegurar a posse

definitiva de um território. Portanto, a urbe está intimamente ligada à sociedade, e, conseqüentemente, à política. Desde os seus primórdios, a cidade é também um lugar de cerimônias sagradas, onde se encontram os templos, nos quais os homens se deparam com o transcendente, reverenciam suas divindades, pois acreditam que seus deuses são “capazes de garantir o domínio sobre o território e a possibilidade de gestão de vida coletiva” (ROLNIK, 2015, p. 8). Os zigurates – templos provenientes da Mesopotâmia por volta do terceiro milênio que antecede a era cristã – são os primeiros rudimentos de cidade dos quais se tem notícia. A idealização desses espaços cerimoniais equivale a uma metamorfose nos modos do homem ocupar o ambiente. Outro fator que confirma essa remodelação das práticas humanas é a substituição da coleta e caça pela plantação de alimentos, o que promove a definição de um lugar de moradia mais estável. Assim, o domínio sobre o espaço atingia tanto o plano material, quanto o transcendental.

Em nossos dias, a efígie do urbano é compreendida como sede de produção e consumo. A cidade contemporânea é, inquestionavelmente, tomada pelo comércio. Entretanto, em que momento a urbe assumiu essa configuração? Essa questão remonta às “cidades capitalistas, que começaram a se formar na Europa Ocidental ao final da Idade Média” (ROLNIK, 2015, p. 29). Dessa maneira, devemos recorrer ao processo de industrialização, a fim de compreender a complexa estrutura na qual está inserida a cidade

contemporânea. Nesse sentido, “a grande cidade é correlata à grande indústria” (ROLNIK, 2015, p. 75).

A princípio tinham-se gigantescas máquinas produzidas com ferro ou madeira e impulsionadas pelo vapor. Atualmente contamos com um grande aparato de equipamentos de aço acionados por *softwares*. Assim, a indústria é um ponto de convergência entre “a cidade das chaminés e do apito” e a “cidade automatizada”, visto que o processo pelo qual a cidade passou, ao comportar a grande indústria, foi revolucionário, pois trouxe consigo mudanças decisivas, tanto ao caráter quanto à natureza dos aglomerados urbanos (ROLNIK, 2015). Dessa maneira, a cidade alcança o duplo patamar de abrigo e reflexo da sociedade que nela habita. Nessa perspectiva, uma das características mais marcantes da vida urbana, sobretudo na atualidade, é o caráter segregante que ela carrega, isso porque, de acordo com Rolnik (2015),

É como se a cidade fosse um imenso quebra-cabeças, feito de peças diferenciadas, onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais. É a este movimento de separação das classes sociais e funções no espaço urbano que os estudiosos da cidade chamam de segregação espacial (ROLNIK, 2015, p. 40-41).

A segregação atinge diversos âmbitos, dentre os quais se sobressaem: classe social, raça, faixa etária e até mesmo a distância que temos de percorrer de nossas casas até os nossos locais de estudo e/ou trabalho. Logo, “A cena clássica cotidiana das grandes massas se deslocando nos transportes coletivos superlotados ou no trânsito engarrafado são a expressão mais acabada desta separação –

diariamente temos que percorrer grandes distâncias para ir trabalhar ou estudar” (ROLNIK, 2015, p. 42). Diante disso, a cidade contemporânea é dividida por “muros visíveis e invisíveis” (ROLNIK, 2015), que são fundamentais à sistematização do território urbano. Portanto, ao versar sobre a cidade contemporânea estamos nos ocupando de um meio complexo, de uma cidade partida (VENTURA, 1994), permeada por desigualdades. Os abismos entre as classes sociais são tão profundos a ponto de existirem dois mundos, dentro de uma mesma cidade, o mundo dos ricos e o mundo dos pobres. Enquanto o primeiro trata-se de um espaço munido com os melhores e mais modernos serviços públicos, o segundo é um lugar negligenciado pelo Estado, rico apenas em mazelas, escassez e violência. A violência – crimes, mortes, acidentes automobilísticos, degradação do meio ambiente, vulnerabilidade das moradias, confrontos armados – é um reflexo “do caráter contraditório da cidade industrial – ela é, ao mesmo tempo, potência de criação e destruição, catalisadora de energia e máquina de morte” (ROLNIK, 2015, p. 82).

A CIDADE E SUAS FIGURAÇÕES

Em *O pintor da vida moderna*, Baudelaire afirma que “o prazer que obtemos com a representação do presente deve-se não apenas à beleza de que ele pode estar revestido, mas também à sua qualidade essencial de presente” (BAUDELAIRE, 2010, p.08). Nesse sentido a

cidade tem assumido, nos últimos anos, um protagonismo nas obras de muitos escritores. Esse protagonismo deve-se, principalmente, ao fato de que ela emblematiza a vida contemporânea nos seus aspectos de diversidade, tensão e incomunicabilidade. A cidade é, nesta medida, uma experiência que solicita do sujeito em trânsito por seus espaços a emergência de novas subjetividades, ancoradas quase sempre na necessidade de ser e viver em meio às muitas negativas que lhe são diuturnamente lançadas.

O século de afirmação do urbano é, por primazia, o século XX, no qual se perderam os referenciais da cidade idealizada – utópica e plena – holística da experiência urbana. No decurso desse século, as massas deslocaram-se para as cidades, e, à vista disso, lutaram pelo direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), em outros termos, o direito a ter direitos na cidade. Na atualidade, a cidade (esparsa, segmentada, desprovida de horizontes de altas expectativas) exige leituras que concebam os traços babélicos que a urbe traz consigo. Nesse sentido, a literatura contemporânea, enquanto fruto desse tempo bombardeado por tensões e crises de identidade, representa o cenário urbano, em toda a sua diversidade e subtração de certezas.

A experiência urbana é traduzida, por meio da literatura, sob um olhar plural, como um fenômeno caótico, implacável, multifacetado, mas também contestador de subjetividade. A reflexão sobre a literatura contemporânea, implica, necessariamente, no estudo sobre a figuração do espaço – majoritariamente, o urbano –

acerca dos embates que os sujeitos empreendem diante do lugar no qual vivem/transitam, e elaboram suas frágeis construções identitárias. A ficção contemporânea, com o intuito de representar o cenário urbano sobrecarregado de sentido, tem se dedicado, na maioria das vezes, aos temas relacionados à cidade, dentre eles: as diversas formas de violência atreladas à cultura do medo; a relação espaço-tempo nos percursos narrativos de personagens em trânsito e oprimidos em suas marcas de subjetivação (etnia, classe social, gênero, idade, orientação sexual); a contracultura e suas relações com a experiência urbana.

Enfim, essas narrativas encaminham-se para o contexto da vida urbana atual, cujos princípios de civilidade, uma vez subvertidos, levam ao encontro de personagens anônimos na cidade-sociedade cada vez mais hierarquizada, heterogênea e limitada por interdições (explícitas ou não) que definem onde os sujeitos/personagens podem habitar (DALCASTAGNÉ, 2015). Nessa paisagem de invisibilidade e indistinção, a cidade contemporânea reclama leituras que percebam os traços babélicos que carrega consigo. Assim, emergem as obras de José Chagas, estimado autor maranhense. Dentre os seus principais livros, sobressaem-se *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999), que, como já foi mencionado, são objeto de nossas investigações, nessa pesquisa. Se pensar a literatura brasileira contemporânea, seja em prosa ou em verso, é inevitavelmente nos

ocuparmos dos modos de figuração do espaço, que é configurado, em sua maioria, sob a égide do urbano, dos embates que os sujeitos empreendem diante do lugar que vivem e transitam, e elaboram suas frágeis construções identitárias, essas obras poéticas chaguianas se impõem como fundamentais.

UM OLHAR SOBRE O ANTIMODERNISMO

As metamorfoses oriundas da Modernidade, conforme o pensamento de Giddens, foram marcantes para o âmbito das experiências individuais, de sorte que, em meio à subjetividade e o conjunto social existiria um vínculo incontestável, não existindo superioridade de um ou outro. Entretanto, vale perguntar, o que é modernidade? O termo modernidade “refere-se ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 2012, p.8). Tradição “contraditória e negativa” (COMPAGNON, 2014, p.11), a modernidade dispõe de uma “unidade paradoxal, uma unidade de desunidade” (BERMAN, 2007, p.11), bem como trata-se de uma “época da superação, da novidade que envelhece e é logo substituída por uma novidade mais nova” (VATTIMO, 2002, p.171). A modernidade é também “um fenômeno de dois gumes” (GIDDENS, 2012), pois traz consigo, ambigualmente, a ordem e o caos, a saúde e

a doença, o progresso e a guerra. Assim, ele ressalta que a modernidade também tem “um lado sombrio”.

Com o advento da Modernidade, os princípios existenciais e as ações individuais e/ou coletivas, deram lugar a um *zeigeist* (desencantamento) e à “gaiola de ferro” (metáfora de Max Weber para a modernidade). Dessa maneira, após esse breve panorama sobre a modernidade, e a compreensão de seus dilemas e complexidade, poderemos, então, partir para o conceito de Antimodernismo (COMPAGNON, 2011). Antoine Compagnon, em *Os Antimodernos: De Joseph de Maistre a Roland Barthes* (2011) institui a ideia de Antimodernismo. Os antimodernos são “ao mesmo tempo, modernos, ainda e sempre modernos, ou modernos contra sua vontade” (COMPAGNON, 2014, p. 12), ou ainda, “modernos em liberdade”. Por isso, “a diferença entre o modernista e o antimodernista [...] é que o modernista se sente em casa nesse cenário, ao passo que o antimodernista percorre as ruas à procura de um caminho para fora delas” (BERMAN, 2007, p. 210). Se por um lado, podemos notar a estreiteza de laços entre modernos e antimodernos, pois ambos encontram-se na Modernidade, por outro compreendemos suas dessemelhanças, visto suas diferentes posturas frente ao momento em que estão inseridos, enquanto os primeiros estão ofuscados pelas luzes modernas, os segundos rejeitam-nas, porque as consideram trevas. Sendo assim,

O gênio antimoderno se refugiou na literatura, e na mesma literatura que qualificamos como moderna, na

literatura com a qual a posterioridade fez seu cânone, literatura não tradicional, mas propriamente moderna porque antimoderno, literatura cuja resistência ideológica é inseparável de sua audácia literária (COMPAGNON, 2014, p.15).

Assim, é notório que o antimoderno se encontra na “retaguarda da vanguarda”, que enxerga “o futuro pelo retrovisor”, ou seja, é um indivíduo que se encontra dividido entre modernidade e tradição, inserido no momento atual, negando-o vorazmente, e nesse entrelugar ele demonstra saudosismo e, até mesmo, revolta. Nesse sentido, a fim de compreender o retrato do antimoderno, montamos o quadro abaixo, que apresenta as seis características (ou arquétipos) instituídas por Compagnon (2011).

Quadro 1: Os arquétipos antimodernos.

| Arquétipo | Definição |
|------------------|--|
| Contrarrevolução | “inseparável da Revolução; é seu duplo, sua réplica, sua negação ou sua refutação; ela é um obstáculo para a Revolução, contraria-a como a reconstrução diante da destruição” (COMPAGNON, 2014, p.25) |
| Anti-iluminismo | contrário ao projeto racionalista e deísta, e da mesma forma, contra a “onipotência da razão”, “contra filósofos e a filosofia do século XVIII” (COMPAGNON, 2011, p. 22) |
| Pessimismo | “o pessimismo do antimoderno não conduz à apatia [...], mas ao ativismo: o pessimismo dá a energia do desespero, porque se opõe ao melhor dos mundos possíveis, sendo antes mais histórico que individual, mais sociológico que psicológico”, pois, “o pessimismo se alimenta do ceticismo em relação à lei de progresso” (COMPAGNON, 2011, p. 90) |
| Pecado Original | “princípio da transmissão hereditária da pena a todos os erros, com base no modelo do erro do primeiro homem” (COMPAGNON, 2014, p.102-103) |
| Sublime | anseio “pelo sagrado, pelo sobrenatural, pela transcendência” (COMPAGNON, 2014, p.131) |

| | |
|-------------|---|
| Vituperação | “é uma figura de estilo, difícil de delimitar: a vociferação, a vituperação ou ainda a imprecação, aliança entre predição e predicação” (COMPAGNON, 2014, p. 143) |
|-------------|---|

Fonte: As autoras (2021)

Todavia, é válido ressaltar, que um antimoderno não precisa, necessariamente, apresentar todas as seis características mencionadas, para ser entendido como tal, basta que ele se encontre no entrelugar entre modernidade e tradição, visto que na “paleta de cores antimodernas, cada um escolhe segundo seu temperamento, e a amostra selecionada nunca é completa. [...] Nem todos os antimodernos se reduzem a um único tipo, pois a liberdade pertence ao seu credo” (COMPAGNON, 2011, p. 455). Portanto, os antimodernos não são, pura e simplesmente, tradicionalistas, reacionários ou convencionais. Na realidade, eles são uma resistência ao moderno. Entretanto esse antagonismo é permeado de ambiguidade, dúvida e nostalgia. Ambiguidade é sinônimo do Antimodernismo. Desse modo, após a revisão bibliográfica, que se mostrou pertinente para a compreensão da obra poética chaguiana enquanto parte importante da produção literária maranhense.

METODOLOGIA

No decorrer dos seis primeiros meses de pesquisa foi realizada uma cautelosa revisão bibliográfica, com o intuito de fundamentar o trabalho, e, assim construir um caminho para chegar à compreensão da poética de José Chagas. Por isso, tivemos como aporte teórico, os

livros *Os Antimodernos: de Joseph de Maistre a Roland Barthes* (2011), de Antoine Compagnon; *O pintor da vida moderna* (2010), de Charles Baudelaire, *As cidades invisíveis* (2017), de Italo Calvino, entre outros textos, bem como as respectivas obras *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999), de José Chagas, que foram objetos de nossas análises. À medida em que as leituras foram realizadas se fez necessário – como já havia sido previsto pelo cronograma – a produção de fichamentos, a fim de organizar o referencial teórico, que se mostrou relevante para a compreensão dos versos de José Chagas, possibilitando uma análise mais cuidadosa sobre a poética chaguiana. Dessa maneira, elencamos os temas mais relevantes a serem estudados e iniciamos uma minuciosa pesquisa analítica sobre os referidos textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa advém do interesse em investigar como José Chagas representa sua construção identitária com a cidade de São Luís, ou melhor, como o espaço urbano – no qual o autor habitou tanto física, quanto poeticamente – é apresentado nos livros *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999), que são considerados por Sebastião Moreira Duarte (1996), como o conjunto poético que caracteriza a relação do poeta com a cidade, de forma intrincada, despontando, assim, o poeta da cidade. A obra de José Francisco das Chagas tem como pano de fundo,

predominantemente, a cidade de São Luís, ainda que essa não seja sua terra natal, uma vez que o autor nasceu em Piancó, no Estado da Paraíba, e, somente na juventude, mudou-se para o Maranhão, lugar no qual iniciou sua carreira de poeta e cronista. Vale ressaltar que o autor ocupou a cadeira 28 da Academia Maranhense de Letras. Nesse sentido, de acordo com Arlete Nogueira, o

poeta e jornalista José Chagas não é o maranhense que deixa a terra, é o paraibano que chega. Chega no final dos anos 40 e vai emprestar sua inteligência e sensibilidade, como poeta, a favor de nossa melhor poesia e, como jornalista, a favor das nobres causas do povo maranhense através de incisivas crônicas diárias. Transformar-se-ia numa das figuras mais representativas da literatura maranhense no século XX (CRUZ, 2003, p. 43).

No que diz respeito à poesia de Chagas, supostas trivialidades são transformadas em versos com grande vigor poético, na medida em que são permeados de metáforas, que vão além do mero formalismo, e atingem o traçado do conteúdo, que é desenvolvido no decorrer das páginas de seus livros. Quanto às temáticas de seus versos, Chagas escreve sobre o tempo, a memória, a infância, a cidade que lhe adotou como filho, mas também sobre as mazelas sociais que assolam essa cidade. Dentre à fortuna crítica que já se formou em torno dessa temática, o presente estudo é de grande valia, por inúmeros fatores, a saber, o objeto dessa pesquisa encontrar-se na obra de um escritor maranhense contemporâneo, que deixou um rico acervo de crônicas, ensaios e poemas, que contêm uma pluralidade de temáticas que, até então não foram investigadas, em sua

totalidade, sobretudo no que diz respeito às peculiaridades do grupo de escritores, intitulado por Arlete Nogueira, de novos atenienses, no qual Chagas estava inserido.

Essa geração ficou marcada pela tensão entre mudar para alcançar a modernidade, ou conservar a tradição maranhense, a qual centrava-se, ainda, no parnasianismo. Além de ensaios, artigos, palestras, crônicas e outros gêneros de divulgação de ideias, os autores dessa geração valeram-se, assim como todo antimoderno, da literatura de ficção para difundir seus preceitos ideológicos contraditórios. Nesse sentido, o primeiro passo de nossa análise consiste na compreensão do contexto no qual os referidos livros foram escritos, assim, iremos voltar nossos olhares para a cidade de São Luís, capital do Maranhão, mais especificamente, para o seu Centro Histórico. A fonte de toda a produção socioeconômica e cultural da cidade de São Luís, desde 1612, época de sua fundação, até o início do século XX, provinha dos bairros do Centro, Desterro e Praia Grande. Entretanto, com o passar do tempo, a cidade se expandiu, o que ocasionou um deslocamento comercial e cultural do Centro Histórico, para outros lugares. Outro fato que vale ser ressaltado trata-se do Projeto Reviver, implantado no final da década de 80, pelo Governo Estadual do Maranhão, cujo objetivo era

revitalizar e recuperar casarões do Centro Histórico. No entanto, o Projeto não obtinha recursos suficientes para recuperar todo o acervo e muitos casarões continuaram sofrendo o desgaste e a ação do tempo. Mesmo assim, passados dez anos, em 1997, o Centro Histórico de São Luís recebeu o título de Patrimônio Cultural da

Humanidade. Muitos casarões foram recuperados e transformados em repartições públicas, mas as novas tintas não conseguiram colorir todos os sobrados e nem restaurar a dignidade daquele espaço, que continuou sendo morada dos excluídos (SILVA, 2016, p. 167).

Dentre as principais obras poéticas chaguianas, destacam-se *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999). É importante ressaltar que iremos analisar os referidos livros seguindo a respectiva ordem na qual foram citados, isso porque, apesar de apresentarem a cidade de São Luís, sobretudo o centro histórico ludovicense, como temática principal, eles contemplam essa cidade sob diferentes perspectivas. Inicialmente teremos o desenho de uma cidade vista de cima – que destaca os telhados, o traçado das ruas, e os detalhes da urbe observados por um olhar estrangeiro, que ora se encanta com a paisagem, ora se assombra com o abandono e o descaso sofridos por ela. Em seguida, encontraremos a cidade sob um prisma dicotômico, dividido entre o sagrado e o profano, no qual é perceptível um forte teor político, trata-se, portanto, de uma verdadeira cantiga de protesto entoada por um estrangeiro, que possui uma estreita relação de afeto com o espaço habitado, e, assim, se revolta com a negligência com a qual tratam a cidade de seus primeiros encantos, que não existe mais.

Por fim, perceberemos a descrição da cidade vista por um habitante de São Luís, que evidencia e conhece todos os becos, ladeiras, sobrados e igrejas, isto é, encontraremos um olhar que permanece observando o que todos ignoram, pois trata-se de um

“habitante estrangeiro”. Nesse “desenho que se forja a partir do centro histórico inúmeros traços das gentes e das pedras que lhe performam são subtraídos de um mosaico criteriosamente construído” (FERREIRA, 2004, p. 43). Dessa maneira, a seguir, realizaremos leituras antimodernas de três peças desse enorme mosaico: *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999), sempre tomando como ponto de partida a teoria de Compagnon (2011), para, enfim, observar como é construída a representação urbana na poética de José Chagas.

N’*Os telhados da cidade*

Os telhados (1999) é um livro de José Chagas, que traz um único poema homônimo ao título da obra, contando, ao todo, com 38 páginas, nas quais o eu-lírico observa os telhados da cidade no ciclo diário que se estende das 13 às 17,15 horas, e, assim, ao passo que o olhar do poeta acompanha desde o ápice até o declínio dos raios solares, vai-se notando que é dado um tratamento semelhante à cidade histórica, que um dia viveu seus dias áureos, e agora, atingiu o auge de sua decrepitude, restando somente ruínas do tempo e espaço: memórias e pó. Segundo o poeta maranhense Nauro Machado, no prefácio da segunda edição de *Os telhados*, publicada em 1972, esse é

um poema sobre São Luís, que ficará sendo o poema de São Luís, por ter sabido, como nenhum outro, elevar a atmosfera espiritual da nossa história à altura de um canto prene de universalidade. Cronista há vários anos

do nosso cotidiano, José Chagas soube igualmente sê-lo do nosso transcendental. Em *Os telhados* bafejam os ventos das aventuras ultramarinas no determinismo heróico e revelador das fontes mais inconspicíveis da nossa ancestralidade. Nele vemos o passeio de um espírito por sobre as cumeeiras das nossas ruínas e assistimos, compungidos, ao debruçar-se de um homem sobre a sua própria desolação temporal que encontrou um correlato na verticalidade das telhas, e seu ponto de apoio – e de partida, na história burguesa que os telhados, testemunhas mudas e fiéis, sabem contar para quem lhes perscruta o âmago de húmus e o coração de folhas (MACHADO, 1972, p. 6-7).

Nesse sentido, no livro *Os telhados* (1999), José Chagas pintou uma imagem da cidade de São Luís, mais especificamente do Centro Histórico da também conhecida cidade velha – separada da cidade nova pela ponte do São Francisco –, por isso, o poema tem como pano de fundo as ruínas remanescentes, do que antes era uma cidade esplendorosa, bem como retrata o lamento e desconsolo do poeta, que se encontra indignado perante a atual situação do lugar, ressaltando a insalubridade e devastação dos restos da antiga cidade. Para tanto, Chagas lança mão de diversos recursos estilísticos que dão forma à sua poética. Dessa maneira, a cidade histórica é tomada pela construção metonímica dos telhados. Assim,

constatamos, através do olho clínico e analítico de José Chagas, a senectude física das esperanças humanas, o envelhecimento visceral de um povo que soube forjar, com todas as gamas do espírito e da matéria, a epopéia lírica de uma arquitetura medularmente provinciana. [...] *Os telhados* consubstancia para todo o sempre, graças ao verbo que insuflou vida ao que é da morte e espírito ao que é presa da matéria e do tempo, a realidade da alma eterna de uma cidade que se perpetuará, pela força deste poema, além da corrupção dos dias e do final das noites (MACHADO, 1972, p. 7-8).

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado na análise desse texto poético, trata-se, sem dúvida, dos traços antimodernos que essa obra carrega consigo, pois o referido poema apresenta quatro, dos seis arquétipos do antimodernismo elencados por Compagnon (2011), a saber, Pessimismo, Vituperação, Sublime e Pecado Original. Logo no início do poema podemos notar que o eu-lírico se apresenta como um espírito que plana sobre a cidade histórica, isto é, que existe um anseio da voz poética por tudo aquilo que é transcendental, sublime, como se evidencia nos versos: “No alto dos mirantes / me fiz e me desfiz / Soprai-me brisas errantes / sobre toda São Luís” (CHAGAS, 1999, p. 9). A devoção pelo espaço, que torna o solo sagrado, pode ser observada também nos versos: “meus pés e sua humildade descalça / e o seu conformar-se com o último degrau / das escadas que me põem à janela / à janela que dá para as tuas mil dimensões / para teus horizontes de revividos passados” (CHAGAS, 1999, p. 26). Esses e outros versos denotam o que Compagnon (2011) denomina de Sublime, que se trata de um anseio pelo sagrado, sobrenatural e transcendental.

Além disso, podemos notar, no decorrer de todo o poema, o arquétipo antimoderno denominado Vituperação, que é um clamor, sermão, reclamação, profecia, ou, até mesmo, uma maldição. Em *Os telhados* (1999), o próprio fato de se tratar de um único poema, com poucas pontuações, já indica uma possível aproximação com um tipo de reza, sermão, ladainha, tal como na *Litania da velha* (1995), de

Arlete Nogueira. O Pessimismo é outro traço antimoderno recorrente no referido poema chaguiano, entretanto, devemos compreender o pessimismo antimoderno diferentemente do que estamos habituados, pois de acordo com Compagnon (2011) trata-se da energia do desespero, enquanto um sentimento coletivo, que luta ativamente contra o progresso e seus efeitos nocivos para a sociedade. Os versos a seguir evidenciam tanto o Pessimismo, quanto a Vituperação:

enquanto sofro solução meus ossos choro papel
e pó medito relva murmuro muro
me amparo a um seio de solidão
e ordenho o seu manancial impuro (CHAGAS, 1999, p. 13).

Na estrofe supracitada, nota-se o constante tom de lamento e clamor do poeta, que se encontra perdido em sua solidão, e, sem dúvida, esse grito/clamor configura-se como o arquétipo da Vituperação, bem como a voz poética representa não somente o sentimento de uma única pessoa, mas do ser humano imerso da solidão do silêncio, ou seja, o poeta é como um porta-voz do povo, por isso, coincide com o Pessimismo antimoderno. Enfim, chegamos ao último traço antimoderno encontrado amplamente no livro *Os telhados* (1999): o Pecado Original – no qual é instituído que todos pecaram desde a figura de Adão até a atualidade, dessa maneira, o pecado seria hereditário, e, por isso, pagaríamos pelos erros dos outros. No poema de José Chagas, isso se torna evidente no instante em que a cidade sucumbe por conta dos erros e negligência dos

políticos e da própria população, assim, a cidade velha e seus habitantes remanescentes pagam o alto preço do progresso: violência, poluição e ruínas, como podemos observar nos versos:

trezentos anos afiam suas navalhas de rétiás decepam
trevas diárias, procriadas nos sótiãos traem a constância
noturna que os ratos desgastam
em sua fome óssea, perpétuo ranger de dentes
trabalhando
a cinza e o eco dos tempos.
trezentos anos estão entre muros
onde verto meus olhos e me dou à morte
em extensão e renúncia. (CHAGAS, 1999, p. 17)

Nessas estrofes percebemos que o poeta não somente dá voz aos moradores do Centro Histórico, mas, em algumas passagens, chega a personificar a própria cidade, tal como nos versos “verto meus olhos e me dou à morte / em extensão e renúncia”, isto é, ele sente o desamparo e solidão da cidade em seus próprios ossos, sofre com ela, e fica, assim, inerte, esperando a ruína total da cidade e de si mesmo: a morte. E, é justamente essa ideia de pagar as consequências dos atos de outrem, que se configura no arquétipo antimoderno Pecado Original. Após essa breve leitura antimoderna do livro *Os telhados* (1999), iremos analisar, a seguir, outra importante obra de José Chagas: *Os canhões do silêncio* (2002).

Os canhões do silêncio: entre o sagrado e o profano

Os canhões do silêncio (2002) é um livro composto por um único poema de grande extensão, com cerca de 265 páginas, no qual José Chagas traçou um interessante desenho do Centro Histórico de São Luís, mais especificamente, do berço da cidade: o bairro do Desterro – “Todos os caminhos levam o homem / ao Desterro e também / ao desterro de si mesmo / Do Desterro nasce a cidade / e ao desterro volta ela no tempo” (CHAGAS, 2002, p. 237). Vale ressaltar, que em várias estrofes, não são utilizados sinais de pontuação, nem mesmo pontos, dando ao poema um ritmo lento e contínuo, muito semelhante ao da reza ou do sermão, o que faz ainda mais sentido se observarmos o conteúdo deste livro, que cria uma cidade dividida em dois polos: sagrado e profano, e, assim, entramos em uma atmosfera, por vezes, apocalíptica, que profetiza o fim da cidade, sua completa ruína, por conta do abandono da população e do poder público. De acordo com o poeta Sebastião Moreira Duarte (1998), no artigo intitulado “Um pa/lavrador da croni/cidade”, que se encontra no início da terceira edição de *Os canhões do silêncio*, publicada em 2002,

Mais do que qualquer outra obra de José Chagas, até então, *Os canhões do silêncio* constitui uma inquietante pergunta sobre o ser e o tempo. Pela metonímia do mirante e do Desterro, e deste bairro à da cidade, em sua trajetória histórica entre o esplendor e a decadência, o eu do poema metaforiza as contradições de grandeza e miséria, de virtude e vício, de permanência e perecimento que assinalam a própria cronicidade do ser humano. [...] E daí se vê como, sendo São Luís o próprio tempo petrificado em história, seja José Chagas o poeta-

cronista, por excelência, da velha capital (DUARTE, 1998, p. 16-17).

Nesse sentido, no poema *Os canhões do silêncio* (2002) observamos a cidade sob um prisma dicotômico, dividido entre o sagrado e o profano, entre prazeres terrenos e glórias eternas, no qual é perceptível um forte teor político, com várias críticas sociais, por isso, trata-se de uma verdadeira cantiga de protesto entoada por um estrangeiro⁴, possui uma estreita relação de afeto com o espaço habitado, e, assim, se revolta com a negligência com a qual tratam os marginalizados – assim diz o poeta irônico: “A mão que esmola / e a mão que assalta / na mesma escola / de instrução alta, / ali compensam / sua razão / lançando bênção / e madição ” (CHAGAS, 2002, p. 247) –, e a cidade de seus primeiros encantos, que não existe mais – chora o desconsolado eu-lírico “A cidade está perdida / no tempo e também em mim, / onde o sobrado da vida / assiste ao seu próprio fim [...] Agora o bairro que vejo, / do Desterro se desterra, / quebra o último azulejo / nessa inevitável guerra” (CHAGAS, 2002, p. 279). E, ainda mais, nesse poema chaguiano, encontramos interessantes relações intertextuais, como por exemplo, com o poema *Louvação a São Luís*, de Bandeira Tribuzzi, como é possível

⁴ De acordo com Walter Benjamin (2019), estrangeiro é o indivíduo que está constantemente em um lugar de passagem. Esse lugar é caracterizado pela errância e exílio, que possibilita a desnaturalização de conceitos e hábitos definidos por alguma cultura eurocêntrica purista. O poeta José Chagas é um estrangeiro errante, somente se levamos em consideração esse termo sob o viés da subjetividade. Ele não se sente completamente pertencente ao lugar, por isso, existe um distanciamento que o permite enxergar as mazelas que os habitantes ignoram.

notar nos versos: “Ó minha cidade / deixa-me viver / a canção da saudade / nesse entardecer” (CHAGAS, 2002, p. 284).

Se por um lado, no poema *Os telhados* (1999), José Chagas apresenta a cidade velha sob um plano elevado, o mirante e os telhados, e por isso, alcança mais espaços, fazendo um panorama sobre o Centro Histórico de São Luís, sem muitas descrições de detalhes arquitetônicos, enfocando os sentimentos de solidão, abandono e o silêncio, ocasionados pela passagem abrupta e desgastante do tempo, por falta de cuidados do poder público, e dos próprios habitantes; por outro, na obra *Os canhões do silêncio* (2002), o poeta apresenta, desde o título, uma contradição: armas de guerra que fazem barulhos estrondosos (canhões) pertencentes ao silêncio, isto é, existe uma possível ideia de inutilização de algo com muito potencial, pois o bairro do Desterro, apresentado minuciosamente, ao longo do poema, teve seus dias áureos, e, por isso, tem potencial, segundo José Chagas, de permanecer em seu posto de glória, desde que receba os devidos cuidados, tal como podemos observar em “é negar esse infinito / capital que Deus investe / não para vê-lo restrito / a pó, mas a um bem celeste” (CHAGAS, 2002, p. 183).

No decorrer desse livro, notamos ainda uma forte presença de traços antimodernos, visto que dentre os seis arquétipos instituídos por Compagnon (2011), a saber, Contrarrevolução, Anti-iluminismo, Pessimismo, Vituperação, Sublime e Pecado Original, *Os canhões do silêncio* (2002) traz consigo os quatro últimos aspectos supracitados.

Dessa maneira, tanto a teoria dos Antimodernos, quanto o referido poema de José Chagas possuem pontos de similaridade, tais como a decadência, o saudosismo e uma ânsia pelo fim do progresso, que a tudo degrada. O Sublime – um anseio pelo sagrado, sobrenatural e transcendental – é o traço antimoderno que mais recorrente no livro em análise, por fundamentar-se na dicotomia sagrado e profano, ressaltando a busca do eu-lírico por tudo aquilo que está além da nossa compreensão, que transcende as barreiras do espaço-tempo e adentra o território da fé – “O bairro cria um limite / entre o sagrado e o profano / e sabe o que se transmite / do divino para o humano” (CHAGAS, 2002, p. 203) –; mas, paradoxalmente, o poeta também demonstra seus vícios, ao ansiar, com a mesma intensidade, por paixões e prazeres terrenos, tais como a ganância, que acarretam em altos preços, e, assim, o poema também carrega consigo o arquétipo antimoderno do Pecado Original, no qual todos pecaram desde Adão, dessa maneira, o pecado seria hereditário, e, por isso, pagaríamos pelos erros dos outros, tal como podemos observar nos versos: “Pago tudo / e se o que me resta é pagar / é porque sou o homem devido / Pago-me com o que sou” (CHAGAS, 2002, p. 145). Assim, podemos notar esse desejo paradoxal pelo sagrado e profano, simultaneamente, nos versos: “De Deus e do Diabo / cabe um pouco a mim / que início e acabo / sem começo e fim” (CHAGAS, 2002, p. 156).

Além disso, podemos notar, no decorrer de todo o poema, o arquétipo antimoderno denominado Vituperação, que é um clamor, sermão, reclamação, profecia, ou, até mesmo, uma maldição. Assim como em *Os telhados* (1999), no livro *Os canhões do silêncio* (2002), o próprio fato de se tratar de um poema único, com uma grande extensão, e poucos sinais de pontuação, já indica uma possível aproximação com um tipo de reza, sermão, ladainha, com um ritmo lento e contínuo, que brada por justiça social. O Pessimismo é outro traço antimoderno presente no referido poema, compreendendo-o enquanto a energia do desespero, como um sentimento coletivo, que luta ativamente contra o progresso e seus efeitos nocivos para a sociedade. Os versos a seguir evidenciam tanto o Pessimismo, quanto a Vituperação:

Vias e travessas pelo bairro antigo
cumprindo promessas ou duro castigo,
são ruas de gente que trabalha a vida
como um caso urgente de luta suicida,
são caminhos feitos na pedra dos sonhos
secando como leitos de rios tristonhos,
são ruas que enfim não chegam a ser ruas
porém nos ensinam só verdades cruas,
só duros destinos que vêm e vão como repentinos
traços de carvão. (CHAGAS, 2002, p. 246).

A partir da leitura desses versos, podemos observar o arquétipo antimoderno da Vituperação, no instante em que existe uma denúncia, clamor, ou até mesmo, um tipo de sermão, do eu-

lírico que sofre com a vida difícil enfrentada, dia após dia, pela população, que ao chegar ao final de tudo, se tornam meros “traços de carvão”, que logo são apagados pelo vento, sem deixar vestígios de sua dura existência. E o Pessimismo antimoderno acompanha o poeta, pois ele é um porta-voz da dor e angústia do povo, e por extensão, da cidade. Após essa breve leitura dos traços antimodernos presentes no livro *Os canhões do silêncio* (2002), a seguir, iremos partir para a análise do nosso terceiro e último objeto de estudo: *Os azulejos do tempo* (1999), de José Chagas.

Os azulejos do tempo: desvendando as ruínas da cidade

Diferente dos dois livros analisados anteriormente, *Os azulejos do tempo – Patrimônio da humana idade* (1999), de José Chagas, é composto por 241 poemas com títulos diferenciados, que por sua vez, são subdivididos em 10 partes, sendo cada uma delas uma reunião de temáticas, por exemplo, na primeira parte do livro, intitulada “O império da ruínas”, o poeta reuniu 15 poemas, que evidenciam uma cidade decadente, que apresenta espaços públicos desgastados, não somente pela ação do tempo, mas também pela negligência das autoridades. Dessa forma, ao longo do referido livro, encontramos um minucioso retrato do Centro Histórico de São Luís, que descreve desde a estrutura física deteriorada, formada por mirantes, sobrados, azulejos partidos, ladeiras, ruas de cantaria etc., até o folclore da cidade velha, imersa em lendas, mitos, personagens

e histórias. Nesse sentido, em sua tese, o professor e poeta maranhense José Ribamar Neres Costa afirma que:

Saindo dos mirantes para pisar em terra firme, no livro *Os Azulejos do Tempo – Patrimônio da humana idade*, escrito logo após São Luís ser reconhecida como patrimônio da humanidade, o poeta faz um périplo pelas lendas, histórias, personagens, mitos e folclore da cidade como forma de eternizar passagens e paisagens que fazem parte do passado, permanecem no presente, mas que podem perder-se no futuro por falta de quem lhe guarde a memória. Mesmo assim, é possível perceber o tom crítico que permeia o livro (COSTA, 2020, p. 85).

Assim, *Os azulejos do tempo* (1999) apresenta a descrição da cidade vista por um habitante de São Luís, que evidencia e conhece todos os becos, ladeiras, sobrados, mitos e lendas, mas que por se tratar de um “habitante estrangeiro”, alguém que está inserido no lugar, mas não pertence propriamente a ele, tem uma visão mais distanciada, e, conseqüentemente mais ampla, e, por isso, observa o que todos ignoram: a cidade rica em belas paisagens e memórias está ruindo, e o poder público, bem como a população em geral, precisam agir para mudar essa situação degradante. Vale ressaltar, que apesar de ser mais conhecido pelo título *Os azulejos do tempo*, o livro também possui um interessante subtítulo, *Patrimônio da humana idade*, que evidencia a ação do tempo sobre a cidade histórica, tal como a idade humana, cronológica e biológica, demarcada por nascimento, vida e morte. Nesse sentido, a cidade que estava recebendo o título de Patrimônio da Humanidade, não passaria de restos mortais, migalhas do que outrora era, de fato, a rica e bela São Luís, por isso o eu-lírico revoltado com essa situação, ironiza:

Patrimônio de quem? De ti, de mim? Patrimônio de toda humanidade?

Herança de barata, de cupim?

[...] Patrimônio de sol, de um sol mirim, em praias sujas onde ninguém nade?

Pois assim tudo é, por ser assim,

salve-se ao menos nossa humana idade. (CHAGAS, 1999, p. 17)

Nos versos acima, é perceptível o tom de denúncia às condições insalubres e precárias que o “Patrimônio da humanidade” estava/está sofrendo – poluição e decadência dos espaços públicos – , mas que todos negligenciam e se conformam “Pois assim tudo é, por ser assim”. Além disso, faz-se necessário mencionar um outro importante elemento constituinte de todos os poemas, que compõem o livro em questão: a musicalidade, que é utilizada a tal ponto, que o eu-lírico chega a se autodenominar como um “violeiro sem viola” nos seguintes versos: “Eu sou um violeiro sem viola, / não sou poeta como os outros são, / mas o meu pobre canto me consola, / porquanto eu não exijo muito, não, / e também vejo que qualquer esmola / serve ao que vai pedir sem ambição.” (CHAGAS, 1999, p. 13), e, assim, Chagas inicia o seu canto de lamento, pedindo “sem ambição” a atenção de todos para o seu pedido: salvem a cidade histórica e suas riquezas.

Ao longo de nossas análises, notamos que apesar de apresentarem a cidade de São Luís, sobretudo o centro histórico, como temática principal, *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo* (1999) contemplam essa cidade sob

diferentes perspectivas, uma vez que evidenciam diferentes aspectos: um retrato da cidade vista de cima, que pode ser comparado a uma reza ao tempo, um clamor em meio às ruínas; um sermão que enfatiza a dualidade do bairro do Desterro, sempre dividido entre o sagrado e o profano, e, um apanhado das memórias da cidade histórica, desde seus azulejos partidos pelo tempo, até às lendas e mitos, que não podem cair no esquecimento dos habitantes ludovicenses, respectivamente. Assim como os dois livros de José Chagas anteriormente analisados, *Os azulejos do tempo – Patrimônio da humana idade* (1999) também é caracterizado pela ampla presença de arquétipos antimodernos, mais especificamente por: Pecado Original, Sublime, Vituperação e Pessimismo. Dessa maneira, foram encontradas diversas similaridades entre a teoria dos Antimodernos, de Compagnon (2011), e o referido livro de José Chagas, dentre elas destacam-se: a linguagem irônica, a decadência, o saudosismo e um forte anseio pelo fim do progresso, que, paulatinamente, está destruindo a cidade histórica e suas memórias. Se por um lado, o Pecado original é um traço antimoderno que considera que todos pecaram, desde o primeiro ser humano (Adão), até os dias atuais – assim, o pecado seria hereditário, e, por isso, pagaríamos pelos erros dos nossos antepassados –, por outro, a Vituperação é um lamento, clamor, reclamação, profecia, ou, até mesmo, um sermão. Nesse contexto, podemos citar o poema *A lamúria do vento*, que se

encontra na segunda parte do livro *Os azulejos do tempo* (1999), intitulada “O aprendiz da cidade”, que nos diz assim:

Tu és feita de tempo, ó urbe em fúria,
e só o tempo guarda o teu passado, só o tempo a volver
talvez ature a tanto sentimento descuidado,
tanta desolação, tanta penúria
por sobre tudo quanto foi herdado; tempo que se rebela
ante essa incúria que deixou teu acervo abandonado,
quando só um fiel chão de luxúria perseverou, por um
tempo, esse legado, e pouco importará que alguém
censure a ação dessa virtude no pecado,
que o vento se encarrega da lamúria
de um povo descontente e desolado. (CHAGAS, 1999, p.
55).

O poema supracitado carrega consigo os arquétipos antimodernos, tais como a Vituperação que pode ser observada desde o título (*A lamúria do vento*), uma vez que apresenta um lamento, clamor, por conta da situação deplorável na qual a cidade velha e seus habitantes remanescentes encontram-se – a única herança que restou foram as ruínas e a desolação; e o Pecado Original apresentado através da alusão a heranças negativas (penúria, escombros e lamentos) e à própria ideia de pecado e abandono. Por fim, no decorrer de todo o livro *Os azulejos do tempo* (1999), ressaltamos a presença dos traços antimodernos Pessimismo (energia do desespero, sentimento coletivo, que luta ativamente contra o progresso e seu alto preço) e Sublime (anseio pelo sagrado, sobrenatural e transcendental), tal como podemos notar nos seguintes versos: “As vezes São Luís é e não é. / É – ao ter sido, mas

não é – ao ser. / Fala-se mais na que não está de pé / que na que se envaidece em seu crescer, / [...] A que é – por ter sido – ergueu-se em fé. / Nela se pode crer até sem ver.” (CHAGAS, 1999, p. 19). Dessa maneira, o eu-lírico delimita a existência de duas cidades dentro de uma só: a cidade velha (Centro Histórico), que segundo o poeta seria a autêntica São Luís, fundamentada na fé, mas que infelizmente está sendo destruída; e a cidade nova, que se inicia depois da ponte do São Francisco, considerada como um lugar de vaidade e disseminação do progresso, que está arruinando o coração ludovicense.

CONCLUSÃO

José Chagas, também conhecido como o poeta da cidade, pintou em seus versos o espaço que o acolheu como filho, São Luís, em especial o Centro Histórico da capital maranhense. Com seu olhar curioso, o poeta vislumbrou essa ilha sob a perspectiva de um estrangeiro, ao demonstrar revolta pelo descaso sofrido por sua querida capital. Seus versos são protestos, que ressaltam as ruínas de uma cidade encantada, que ficou perdida no tempo. A obra poética chaguiana, sobretudo os nossos objetos de estudo – *Os telhados* (1999), *Os canhões do silêncio* (2002) e *Os azulejos do tempo – Patrimônio da humana idade* (1999) – são armas para o combate do maior parasita, o ser humano. Ao longo de nossos estudos teóricos elencamos as bases de nossa pesquisa, a saber, a representação

literária da experiência urbana e o Antimodernismo (COMPAGNON, 2011).

Assim, compreendemos que a cidade contemporânea – heterogênea, fragmentada, despida de horizontes de expectativas elevadas – reclama leituras que percebam os traços babélicos que o espaço urbano carrega consigo. A literatura contemporânea é fruto desse tempo de subtração de certezas, em que se agudizam as tensões entre o local e o global, pondo em crise marcas identitárias unas, diante da urgência que a diversidade e a diferença impõem no cenário urbano. Além disso, fizemos um breve panorama sobre a figura do antimoderno, e, chegamos à conclusão que se trata de um indivíduo ambíguo, que se situa no entrelugar entre a tradição e a modernidade, pois se encontra temporalmente na modernidade, mas não se deixa cegar pelas luzes de seu tempo, uma vez que contempla o “futuro pelo retrovisor”. Dessa maneira é um “moderno contra a sua vontade” (COMPAGNON, 2014).

Nesse sentido, podemos destacar, no que concerne aos referidos livros de José Chagas, que são nosso objeto de pesquisa, que todos possuem a cidade histórica de São Luís como a principal temática abordada, entretanto esse espaço urbano é observado sob diferentes facetas, inicialmente sob o olhar curioso de um estrangeiro encantado com a paisagem, mas extremamente revoltado com o descaso pela cidade que o abrigou, e, por fim, de um habitante estrangeiro que contempla o que todos ignoram, que entoia cantigas

de protesto por uma cidade que já não existe mais. Além disso, notamos uma forte presença de traços antimodernos nos textos poéticos chaguianos, aqui analisados, visto que dentre os seis arquétipos instituídos por Compagnon (2011), a saber, Contrarrevolução, Anti-iluminismo, Pessimismo, Vituperação, Sublime e Pecado Original, os poemas de José Chagas trazem consigo os quatro últimos aspectos supracitados. Dessa maneira, tanto a teoria dos Antimodernos, quanto os referidos livros de Chagas possuem pontos de similaridade, tais como a decadência, o saudosismo e uma ânsia pelo fim do progresso, que a tudo degrada. Assim, confirmamos a nossa hipótese inicial: José Chagas, sem dúvida, configura-se como um antimoderno. Portanto, podemos apontar, à guisa de uma prévia conclusão, que essas obras resgatam importantes memórias da riqueza cultural e patrimonial presente no Centro Histórico de São Luís, mas também reflexões sobre o atual estado de agonia e abandono, no qual a nossa cidade se encontra, ressaltando as ruínas e a situação miserável de seus moradores remanescentes, que mendigam a esperança do amanhã e esperam, conformados, o destino já entoado na cantiga de Arlete: a queda/morte da Velha cidade.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Trad. Tomaz Tadeu 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2010.

BENJAMIN, Walter. (1933) **Experiência e pobreza**. Op. cit. 2019.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CHAGAS, José. **Os azulejos do tempo** – Patrimônio da humanidade. São Luís: Editora AML, 1999.

_____. **Os canhões do silêncio**. 3 ed. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.

_____. **Os telhados**. São Luís: Editora AML, 1999.

COMPAGNON. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Trad: Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFGM, 2014.

_____. **Os Antimodernos: de Joseph de Maistre a Roland Barthes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CORRÊA, Dinacy. **Da Literatura Maranhense: o romance do Século XX**. São Luís - MA., EDUEMA, 2015.

COSTA, José Ribamar Neres. **Ambiente e sustentabilidade na poética de José Chagas**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) – Universidade Anhanguera Uniderp. Campo Grande, MS, p. 111, 2020.

CRUZ, Arlete Nogueira da. **Litania da velha**. São Paulo: Digital Gráfica, 1995.

_____. **Nomes e nuvens:** ligeiras considerações em torno da paisagem literária maranhense pós-1889. São Luís: Unigraf, 2003.

DALCASTAGNÈ, R.; AZEVEDO, L. **Espaços possíveis na literatura brasileira contemporânea.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FERREIRA, Márcia Milena Galdez. A litania da velha na nova/velha São Luís. In: **Caderno Pós Ciências Sociais.** São Luís, v.1, n.1, jan. / jul. 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

NERES, José. **LETRAS VIVAS: JOSÉ CHAGAS.** Disponível em: <<http://joseneres.blogspot.com/2014/05/letras-vivas-jose-chagas-jose-neres-as.html?m=1>>. Acesso em: 25/05/2020.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** São Paulo: Brasiliense, 2015.

SILVA, Jeanne de Sousa da. Litania da Velha de Arlete Nogueira: uma cantiga de invocação ao leitor. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. SOUSA, Raimundo Isídio de (Organizadores). **Literatura, contemporaneidade e ensino.** São Paulo: Editora Max Limonad, 2016.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós- moderna. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

VENTURA, Z. **Cidade Partida.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ESCRITAS DA VIOLÊNCIA NA CIDADE PARTIDA: estudo dos contos *A arte de andar nas ruas, O cobrador (e outros contos)*, de Rubem Fonseca

Francisca Carla Soares da Silva¹

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro²

INTRODUÇÃO

A literatura constrói um olhar plural que procura representar a experiência urbana como fenômeno multifacetado, caótico, desumano e, também, negador de subjetividade. Dessa forma, pensar a literatura contemporânea é inevitavelmente nos ocuparmos dos modos de figuração do espaço nessas narrativas que nascem, em sua maioria, sob a égide do urbano, do cosmopolitismo, dos embates que os sujeitos empreendem diante do lugar que vivem e transitam, e elaboram suas frágeis construções identitárias. Neste sentido, a cidade tem se configurado, cada vez mais, como um espaço de destaque na literatura brasileira contemporânea.

Nesse cenário, tem-se como principal marca uma paisagem já não mais homogênea; mas multiforme e, portanto, sendo sua principal característica o transitório, cuja modulação desses elementos díspares constitui um paradoxo que remete a própria noção de modernidade. Por esta razão, este trabalho visa refletir os

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bolsista de iniciação científica do CNPq/UEMA. Email: carlasoares1090@gmail.com

² Doutora em Teoria Literária pela UFRJ. Professora do Curso de Letras/UEMA e do PPGLETRAS/ da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: iranildecosta@gmail.com

discursos que tecem as narrativas, alocados num ambiente de expressão da condição humana, a partir da análise de cinco contos de Rubem Fonseca: *A arte de andar nas ruas do RJ* (2009), *Feliz ano novo* (2012), *O Cobrador* (1979) e *Passeio noturno I e II* (2012), enfocando o espaço citadino no qual as narrativas desdobram-se como palco de violência e desigualdade e onde a subjetividade desses personagens é interrompida pela inconstância das relações sociais.

Torna-se relevante salientar que este trabalho faz parte de um projeto maior – financiado pela FAPEMA - denominado “CIDADE E SUBJETIVIDADE: REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA URBANA PELA FICÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA”, coordenado pela Professora Doutora Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro, o qual percorre diversas esferas do conhecimento, tais como Teoria Literária, Crítica Literária, História e Sociologia, objetivando identificar na arquitetura narrativa da obra o modo como a experiência urbana contemporânea é traduzida nesses textos.

Nessa medida, o conto *A arte de andar nas ruas do RJ* (2009), de Rubem Fonseca, relata uma experiência urbana que trata de ausências e perdas, do que escapa e do que não tem mais lugar. O personagem Augusto, escritor andarilho da Cidade Maravilhosa, movimenta-se pela urbe tentando encontrar nela o que se perdeu, a cidade que já não há. E nesse exercício de reconstrução de uma memória de espaços e afetos, depara-se com a violência, seus excluídos e marginalizados. Augusto registra a cidade polifônica, que

fala por si mesma, tentando, com a escrita de seu livro, descobri-la, alimentado pelo desejo de tornar legível o espaço urbano.

Ainda procurando apresentar um retrato vivo das grandes cidades (mesmo que limitado a um ponto de vista), Rubem Fonseca, no conto *O cobrador* (1979), volta-se para a cidade desigual que cria seus animais sociais. Sujeitos desassistidos, negados socialmente, excluídos, que nada têm e, no caso do conto *O cobrador*, cobram o que lhes foi subtraído. A experiência urbana comparece pelo brutal que a cena violenta confere ao texto, desnorteando a passividade do leitor. Assim como *O cobrador*, outros contos fonssequianos, como *Passeio Noturno I e II*, *Feliz Ano Novo*, revelam a realidade marginal, sombria e cínica da grande cidade. A realidade presentificada nesses contos aponta para um realismo cruel, designado por Bosi (1975) como *brutalismo*. A prosa econômica, enxuta e direta fará escola e mostrará a personagem sujeita a uma experiência urbana cindida nos seus valores mais humanos e solidários.

Nesses contos de Rubem Fonseca, a cidade passa a ser um teatro, no qual muitas vozes ecoam, inclusive, em conflito entre si. Tal ficção transita por entre lugares, muitos deles de exclusão e invisibilidade, e potencializa no leitor a reflexão acerca de si e do outro, com o qual se choca no embate diário da vida na cidade.

No que se refere à cidade do Rio de Janeiro, pode-se afirmar que esta é turisticamente conhecida como a “Cidade Maravilhosa”, retratada como um dos cartões postais mais apreciados do Brasil, que

divulga em suas imagens praias exuberantes, o Pão de Açúcar, o Calçadão de Copacabana, Corcovado e o Cristo Redentor. Dentre tantas belezas que estes pontos turísticos expõem nas vitrines do país, entram em cena narrativas contemporâneas que ameaçam essa aparência, nem sempre harmônica e virtuosa da capital carioca, a exemplo dos contos retrocitados como *A arte de andar nas ruas do RJ* (2009), em que se retrata a presença da violência e da desigualdade contrastando com seus atrativos turísticos.

Na frase emblemática extraída do livro de contos, *Lúcia McCartney* (2009), de Rubem Fonseca, pode-se observar, entre outros aspectos, mais uma vez, os espaços de violência e marginalização: “A cidade não é aquilo que se vê no pão de açúcar” (FONSECA, 2009, p. 30). Os personagens do referido conto são apresentados do lado anônimo da cidade, experimentando a vida da rua, fazendo ressurgir a temática da cidade, não mais como um palco de belezas, e sim de forma realística. Embora não seja o eixo temático de *A arte de andar pelas ruas do Rio de Janeiro*, o conto destacado em nossa análise, a violência também nele é perceptível: “a violência da destruição da memória da cidade” (GOMES, 2008, p.175).

Nessa plurivalência de sentidos, a cidade assume um campo fecundo para a produção de textos atentos à realidade nacional, estabelecendo-se para além do signo de progresso e da visão de uma beleza paradisíaca; esvaziam-se, portanto, o mito da terra exaltada

que vigorou desde os primeiros textos do século XVI, que a ela se referiam como um lugar idílico:

O epíteto Cidade Maravilhosa foi criado pela poetisa francesa Jeanne Catulle Mendès, que visitava o Rio, em 1912. A nomeação veio emblematicamente fixar a imagem da cidade inventada pelo projeto oficial da República recém-inaugurada, abrindo os tempos eufóricos de uma Belle Époque em edição brasileira. (GOMES, 2008, p.113).

Na contramão de textos que ficam na superfície da paisagem urbana, situam-se escritores como João do Rio, *A alma encantadora das ruas do RJ* (1995); Rubem Fonseca, *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* (2009), entre outros, que se debruçaram sobre as questões do fenômeno urbano na modernidade. Neste cenário contrastante, os textos retratam a fragmentação produzida pela experiência urbana, constantemente materializada na cidade carioca, em suas narrativas que denunciam a marginalidade e a exclusão. Esta cidade que já foi a segunda capital do Brasil de 1763 a 1960, ainda desempenha papel crucial no imaginário nacional e, sobretudo, no internacional, tendo em vista que a cidade do Rio de Janeiro caracteriza-se como uma “encarnação-síntese do Brasil” (PEREIRA, 2000, p.128). Essa temática social é fruto do tempo em que esses intérpretes da realidade brasileira estavam imersos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A contística de Rubem Fonseca, autor consagrado da literatura brasileira contemporânea, ocupa um lugar de destaque, em

companhia de textos que revelam um Brasil para além de certa aura romântica. A topografia literária privilegiada por esses autores tem como ponto de partida os grandes centros urbanos, dividido entre realidades distintas: a dos que residem nos centros de poder e prestígio e os dos que estão alocados nas periferias destes centros. Mapeia-se, nesses textos, não apenas a geografia dos aspectos físicos, mas também aspectos comportamentais, socioeconômicos e culturais:

Coexistem formas variadas de cultura, distanciadas entre si por estilos de vida, costumes, tradições, concepções morais, diferentes e muitas vezes antagônicas, uma cidade, pois dual, dois segmentos da cidade (...) a cidade é um espelho partido, que diversifica e faz proliferar o seu repertório de imagens (GOMES, pp. 126-127).

Por esse motivo, os contos fonsequianos - *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* (2009), *Passeio Noturno I e II* (2012), *O Cobrador* (1979) e *Feliz Ano Novo* (2012) -, serão o objeto de estudo nesta pesquisa, principalmente, por apresentarem a temática citadina no tocante a leitura dos seres urbanos, sob o enfoque do local e o modo como vivem.

Dar-se-á ênfase nesta pesquisa, principalmente, ao conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* (2009), por se tratar de um retrato vivo da dinamicidade e da fragmentação do sujeito pós-moderno nas grandes metrópoles, cuja análise procurará explicitar a necessidade que o personagem Augusto/Epifânio sente de fazer do espaço urbano um texto legível.

Considerado um dos maiores ficcionistas do Brasil, José Rubem Fonseca nasceu na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, em 1925. Foi homenageado com vários prêmios, entre eles o Prêmio Jabuti no qual foi premiado seis vezes, além de ter sido agraciado com o Prêmio Casa de las Américas, o Prêmio Camões, o Prêmio Machado de Assis, e duas vezes com o Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte, entre outros.

Segundo o crítico literário Karl Erik Schollhammer, Fonseca prioriza em suas narrativas a realidade marginal voltada para o submundo carioca. Num estilo próprio “enxuto, direto e comunicativo”, Schollhammer (2009, p.27) destaca o escritor como um marco na literatura contemporânea, permeado por um estilo inovador de escrita, que não poupava traços realistas de retratar a vida na grande cidade e, não somente, “Fonseca renovou a prosa brasileira com uma economia narrativa nunca antes vista, que marcaria as premissas da reformulação do realismo, cujo sucesso de público e de crítica consolidou um novo cânone para a literatura urbana brasileira” (idem, p.28).

No livro *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana* (2008), Renato Cordeiro Gomes dedicou seus estudos à literatura sobre a cidade, reservando alguns capítulos para a análise do personagem passeador de Rubem Fonseca. Nesta investigação do personagem, retrata-o como um “um corpo estranho na cidade” (GOMES, 2008, p. 170).

Em linha paralela, o teórico cultural e sociólogo, Stuart Hall, discute na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), a concepção de um sujeito pós-moderno que não possui uma identidade fixa e, justamente, por isso é caracterizado pelas identificações continuamente deslocadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de unificação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

O conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* (2009), de Fonseca, considerando essa perspectiva, pode ser considerado o retrato do cotidiano desse homem urbano, marcado pelas identidades contraditórias e fragmentadas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa iniciou-se com a leitura do conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, objeto fundamental de nosso estudo. Durante os seis primeiros meses de pesquisa - segundo semestre de 2020 - foi levantada minuciosamente uma revisão bibliográfica, com o intuito de adquirir um maior embasamento teórico e, desta maneira, direcionar a pesquisa de forma efetiva e com maior clareza para a compreensão do conto. Assim, seguiu-se a leitura de materiais teóricos, tais como: os livros *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana* (2008), organizado por Renato

Cordeiro Gomes; *Literatura e exclusão* (2017), organizado por Regina Dalcastagnè e Letícia Eble; *Críticas em Tempos de Violência* (2012), organizado por Jaime Ginzburg; *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (1989), organizado por Walter Benjamin; entre outros, bem como a obra *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* (2009) e *O Cobrador* (e outros contos), de Rubem Fonseca.

À proporção em que as leituras foram sendo realizadas, fez-se imprescindível, como já havia sido previamente previsto pelo cronograma, a produção de fichamentos, objetivando organizar o material teórico, que se mostrou relevante para a compreensão de contos fonsequianos, possibilitando uma análise mais cuidadosa sobre os textos em questão. Isso posto, elencamos os temas mais relevantes a serem estudados, realizamos a análise propriamente dita dos contos, correlacionando-os aos estudos já realizados anteriormente e finalizamos a escrita do relatório de pesquisa, o qual foi apresentado em eventos científicos e no SEMIC 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No conto de Rubem Fonseca, *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* (2009), narrado em terceira pessoa, a cidade carioca é um espaço onde a experiência urbana é marcada pela descontinuidade. Deste modo, a cidade é retratada como aquela que vive em constante conflito, ou seja, o paradoxo de uma urbe que já se foi e a que ainda é; a coexistência entre a cidade antiga e a cidade nova; a cidade oficial

e a cidade não-oficial: a zona sul habitada em sua maioria pela elite envolta numa paisagem moderna; e a zona central, que guarda um misto de antiguidade e modernidade, ou seja, representando a coexistência da área tradicional e da área moderna da cidade, de modo a resistir à homogeneização do espaço. Fato observável na seguinte afirmação: “desde os anos 40, quase ninguém morava mais nos sobrados das principais ruas do centro” (FONSECA, 2009, p.22).

Já nas primeiras linhas do conto, o narrador nos apresenta Augusto/Epifânio, um andarilho, cujo projeto de vida é a escrita de um livro que retrate a cidade. Nas palavras do narrador de *A Arte de Andar nas Ruas Rio de Janeiro*, “O centro da cidade é um mistério” (FONSECA, 2009, p. 14).

Não somente nesta passagem, o narrador participa dos cenários por meio de incursões que reafirmam a sua onisciência, não se ocupa somente, portanto, das descrições dos personagens e da mera narração do conto; fato este evidenciado em determinadas passagens sobre as quais as perambulações de Augusto são impressas de forma a inserir o pensamento do narrador, como se pode constatar na seguinte passagem: “Em suas perambulações Augusto ainda não saiu do centro da cidade, nem sairá tão cedo” (FONSECA, 2009, p. 15).

Por seu turno, ao apresentar o objetivo da escrita de Augusto, o narrador faz as seguintes ponderações:

Ele pretende evitar que seu livro seja uma espécie de guia de turismo para viajantes em busca do exótico, do

prazer, do místico, do horror, do crime e da miséria, como é do interesse de muitos cidadãos de recurso, estrangeiros principalmente; seu livro também não será um desses ridículos manuais que associam o andar à saúde, ao bem-estar físico e às noções de higiene (...) nem será um guia arquitetônico do Rio antigo ou compêndio de arquitetura urbana; Augusto quer encontrar uma arte e uma filosofia peripatéticas que o ajudem a estabelecer uma melhor comunhão com a cidade. *Solvitur ambulando*. (FONSECA, 2009, p. 24).

E cabe a Augusto/Epifânio, a tentativa de decifrar esse mistério. Um *solvitur ambulando* “acredita que ao caminhar pensa melhor, encontra soluções para os problemas” (FONSECA, 2009, p.11). Nesta operação, o incessante perseguir da sintonia com a cidade, constitui-se uma tentativa que vai além da utopia de achar a cidade que se perdeu, mas especialmente de encontrar a si próprio, um processo que, ao invés de resultar na comunhão com a cidade, acaba por se tornar um afastamento do objeto de observação. Neste processo de distanciamento, a escrita que se desenvolve procura estabelecer o acordo tácito entre os espaços marcados pelas diferenças.

O narrador do conto fonsequiano, ao justificar a razão por que Augusto/Epifânio se mudou para o centro, especificamente no sobrado da chapelaria da Rua Sete de Setembro, demonstra criticidade ao descrever este espaço, considerando-o multifacetado, indecifrável e de difícil captação. Do mesmo modo que o centro é diversificado e heterogêneo, assim são as pessoas que ainda residem nele. Neste sentido, o narrador expõe as representações desarmônicas e transitórias da “cidade sem aura” (GOMES, 2008,

p.171). Evidenciando que tal território é um espaço marcado pela poluição das grandes fábricas, instabilidade e pelos conflitos sociais:

O Rio é uma cidade muito grande, guardada por morros, de cima dos quais pode-se abarcá-la, por partes, com o olhar, mas o centro é mais *diversificado* e *obsuro* e antigo, o centro não tem um morro verdadeiro; como ocorre com os centros das coisas em geral, que ou é plano ou é raso, o centro da cidade tem apenas uma colina, indevidamente chamada de morro da Saúde, e para se ver o centro de cima, e assim mesmo parcialmente, é preciso ir ao morro de Santa Teresa, mas esse morro não fica em cima da cidade, fica meio de lado, e dele não dá para se ter a menor ideia de como é o centro, não se veem as calçadas das ruas, quando muito vê-se em certos dias o ar poluído pousado sobre a cidade. (FONSECA, 2009, p.15, grifos nossos).

Presencia nestas andanças retratos das metrópoles com seus espaços públicos e privados, e seus tipos sociais, frutos do fenômeno urbano, são eles: aglomerado de carros e pessoas, restaurantes, prédios, ruas, avenidas, estátuas, bares, árvores, chafariz; enfim, tudo que a cidade pode abarcar. Além da nomeação explícita de ruas e pontos turísticos.

Quando busca integração com a natureza, isso ocorre em lugares que são simulacros e que marcam a anulação com qualquer vida idílica, como a gruta artificial do Campo de Santana e a poluição da cidade.

Depois de ganhar um prêmio na loteria, o protagonista de *Arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* abandona o emprego na companhia de água e esgotos, dedicando-se exclusivamente à escrita do livro de título homônimo ao conto, e adotou “o nome de Augusto”

(FONSECA, 2009, p.11), observando atentamente tudo e todos a seu redor. A partir da mudança de nome, assume uma outra identidade: a de escritor e andarilho. Sobre a origem do nome de Augusto, Gomes (2008) discorre:

[...] parece não ser mero acaso que, no rebatismo, o antigo funcionário da companhia de águas e esgoto - agora dedicado exclusivamente às letras - escolha o nome de Augusto. Provavelmente esta nomeação se remeta ao personagem Augusto Machado, o pseudoautor (o ator ficcional) de *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919), de Lima Barreto. Este outro Augusto, por sua vez “Machado” (homenagem disfarçada ao autor de *Dom Casmurro*), é biógrafo e interlocutor de Gonzaga de Sá nos diálogos e nas andanças pelo Rio de Janeiro que compõem o romance. Augusto Machado é o discípulo que aprendeu a ler a cidade com seu mestre. (GOMES, 2008, p. 171)

Augusto anota tudo o que vê ao caminhar pela cidade: “Ele caminha pelas ruas. Dia e noite, anda nas ruas do Rio de Janeiro” (FONSECA, 2009, p.11). Em suas andanças, Augusto está vigilante a tudo ao seu redor. Explorando vagarosamente e contemplativo os múltiplos aspectos de áreas centrais da cidade carioca, livrando-a do esquecimento.

Fachadas, telhados, portas, janelas, cartazes pregados nas paredes, letreiros comerciais luminosos ou não, buracos nas calçadas, latas de lixo, bueiros, o chão que pisa, passarinhos bebendo água nas poças, veículos e *principalmente pessoas*. (FONSECA, 2009, p.12, grifos nossos).

No universo ficcional fonsequiano de *A Arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, o acesso a essa cidade ocorreria enquanto ela pudesse ser vivida, experienciada enquanto andança, pois, embora

seja um *Solvitur Ambulando* à procura de uma comunhão com a cidade mediante a escrita do que preencheria as linhas do primeiro capítulo do conto, este sinuoso caminho revela o quanto essa cidade é inacessível, e, de certa forma, conflitante no momento em que Augusto/Epifânio presencia os perigos, as exclusões e os que vivem à margem desta cidade.

Posto isto, quando escrevia, desenvolvia bem mais que a escrita de uma cidade, tentava decifrar sua existência como um processo de identificação do sujeito com o resgate histórico da cidade. O esforço em reconciliar os detalhes com o todo da paisagem urbana e sua trajetória de vida, torna-se uma tarefa impraticável; logo o “Rio de Janeiro perdeu a alma encantadora das ruas não está mais religado a seus habitantes, mas antes em disjunção com eles” (GOMES, 2008, p. 171). E, mais, “(...) ler a cidade consiste não em reproduzir o visível, mas torná-la visível, através dos mecanismos da linguagem” (GOMES, 2008, p.35).

Percorrendo áreas provisórias, na tentativa de reconstituição imaginária da cidade, tem-se nisso o fio condutor do trajeto pessoal de Augusto/Epifânio de ler/escrever a cidade estabelecendo-se com a conexão entre “Cidade e escrita, indissolavelmente ligadas, impulsionam-se pela necessidade de memorização, medida e gestão do trabalho coletivo” (GOMES, 2008, p. 24).

A cidade, em *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, revela-se como um espaço que produz insegurança no sujeito, como na

passagem em que Augusto anda apressado na rua para desviar-se de assaltantes que o perseguem: “de noite não basta andar depressa nas ruas, é preciso também evitar que o caminho seja obstruído” (FONSECA, 2009, p.76). Cada vez mais, este é o novo retrato da violência nas grandes cidades.

O centro que liga o antigo ao novo é o espaço escolhido pelo *flâneur* Augusto no esforço de resolver o caos da cidade dividida e a violência da destruição da memória. O velho metaforiza a cidade amistosa. Esta incomunicabilidade, cuja arma de combate escolhida é a escrita, possivelmente opta por este centro, uma vez que ainda tem uma paisagem que resiste ao processo de expansionismo urbano. No centro persistem as lembranças de Augusto/Epifânio de alguns acontecimentos de sua infância: “para na rua do Teatro e olha para o sobrado onde sua avó morava, em cima do que agora é uma loja que vende incenso, velas, colares, charutos (...) sempre que passa por ali lembra-se de um parente” (FONSECA, 2009, p. 33). Rememorações estas que aos poucos vão se apagando, à medida que a memória da cidade é destruída.

O texto enfoca a recuperação de Babel, a megalópole do caos e da incomunicabilidade, da fragmentação em átomos isolados. E mais: a discordância entre o ritmo da sensibilidade afetiva e o da metrópole; a recusa da cidade ilegível em que o habitante perde os referências de sua cartografia afetiva (GOMES, 2008, p. 165).

O resultado da fragmentação do sujeito contemporâneo é indicativo de uma desumanização que se traduz na indiferença para com o sofrimento alheio, fruto do desenvolvimento da cultura da

individualidade e das formas de violência. Fato, este, perceptível quando um outro personagem, o pastor Raimundo, cai desmaiado na rua “sem despertar a atenção das almas caridosas, da polícia ou dos transeuntes em geral” (FONSECA, 2009, p.67). Quando finalmente consegue se levantar, um camelô “finge que não vê seu sofrimento” (FONSECA, 2009, p. 68).

Raimundo, antes de ser pastor, era camelô que desde cedo tinha como ambição ser transferido “do centro para a Zona Sul e chegar ao coração dos ricos” (Fonseca, 2009, p. 14), o que torna perceptível a hierarquização dos espaços na metrópole, segmentados entre ricos e pobres, como também ilustra a personagem Kelly, desejosa de “botar um dente e trabalhar na Zona Sul” (FONSECA, 2009, p. 42). Kelly é uma prostituta, a quem Augusto ensina a ler, no anseio por prepará-la para ser a futura leitora da cidade, atenta à realidade a que está inserida, “além de andar ele ensina as prostitutas a ler e a falar de maneira correta” (FONSECA, 2009, p. 24).

Este processo de hierarquização é produto da Revolução Industrial e do desenvolvimento capitalista, os quais alargaram, neste contexto, mudanças e rupturas significativas no modo de vida urbana com reflexos no comportamento humano, e alterando, deste modo, as relações sociais responsáveis pela atomização da sociedade pós-moderna.

O progresso na concepção que depende estritamente da noção de avanço material e da capacidade humana de autossuperação tecnológica, isto é, o mito do salto tecnicista com suas eventuais decorrências morais e

sociais. Adere aos problemas do momento, sem aprofundá-los; fica na superfície da cidade, não nas suas entranhas. (GOMES, 2008, p. 117)

Possibilitando, desta maneira, novas leituras inscritas na temática cidadina. Benjamin (1989) delinea o desaparecimento do homem na cidade grande:

E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnante e ofensivos quanto mais esses indivíduos se comprimem num espaço exíguo” (BENJAMIN, 1989, p. 54).

Essa dispersão do sujeito, leva à perda dos lugares afetivos marcados pelos emblemas das megalópoles contemporâneas.

(...) estes são alguns dos sintomas que indicam a *ilegibilidade* das megalópoles contemporâneas, que intensificam o caos e sancionam uma espécie de *distopia*: “o não-plano de uma não-cidade”, na concepção de Lewis Mumford. (GOMES, 2008, p. 85, grifos do autor).

No século XIX, especificamente na cidade de Paris, houve uma expansão da metrópole capitalista que desencadeou em um processo de reconstrução da cidade. Charles Baudelaire, em *O Pintor da Vida Moderna* (2006), incorpora à pintura do quadro urbano essa fragmentação. Sua poesia alegórica marca o estranhamento da cidade, que já não é mais vista de uma forma romantizada como na poesia lírica tradicional, mas explora, sobremodo, a figura do *flâneur*,

cuja significação remete a um “passeador” e “andarilho”; o poeta-artista percorre a cidade e seus arredores, na tentativa de compreender o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a decadência do espaço urbano.

Nas décadas de 1830 e 1840, quando houve uma mudança de ritmo na vida dos habitantes, decorrente do processo de urbanização e industrialização, nasce a figura do *flâneur* ao buscar uma nova percepção da cidade. Seu andar vagaroso contrasta-se com o andar acelerado dos trabalhadores das grandes fábricas, que são controlados pelos ponteiros do relógio que os acompanha em seu trajeto de trabalho. A linha de montagem das novas fábricas remodelou um novo tipo de experiência de vida, do tempo e do espaço.

O *flâneur* acompanha, desta forma, em cada passo o ritmo frenético da metrópole. Locomove-se a pé e sem pressa, sem ser notado na urbe e sem se misturar na paisagem, contrapondo-se ao burguês. Devido a este andar contemplativo, não deixa escapar de seu campo de visão os sujeitos não visíveis e as paisagens não alcançadas no espaço urbano. Paradoxalmente, mesmo estando em todos os lugares, ele não se sente pertencente a nenhum espaço. É um personagem fruto da Era Moderna. Suas primeiras aparições foram descritas na obra de Baudelaire, a qual ganhará relevo analítico nessa pesquisa no devir dessa pesquisa.

Em seu ensaio crítico *O Pintor da Vida Moderna*, Baudelaire traz como referência Constantin Guys, um pintor designado na poesia por “C.G.”. Em sua visão idealizada do artista, Baudelaire o considera como o típico “homem do mundo”, aquele que se interessa pela multidão e cuja principal busca é a modernidade. Na ótica do autor, a modernidade caracteriza-se como o “transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 2006, p. 859). Nesta perspectiva, o artista que se preocupa, somente em reproduzir as fórmulas já consagradas, inclina-se a produzir algo falso, ambíguo e escuro.

Por essa razão, o “homem do mundo” em sua prosa poética é aquele que expõe em suas telas tudo que está relacionado às pequenas mudanças, aos detalhes, o que parece, a olhos comuns, insignificantes. É nestes pequenos detalhes em meio à multidão que transita pelo *boulevard* que o pintor moderno representa na mobilidade de seus elementos em suas pinturas.

A multidão é seu universo, como o ar é dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa, e, contudo, sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais, que a linguagem não pode definir senão toscamente. (BAUDELAIRE, 2006, p. 857).

Charles Baudelaire em sua prosa poética *O Pintor da Vida Moderna* desconstrói a visão de uma Paris como “Cidade das Luzes”

e por intermédio da figura do *flâneur* apresenta um andarilho que enxerga além do óbvio; seu olhar é atento não somente à superfície dos grandes centros, mas vai além, conseguindo submergir no precário e no provisório do submundo. Augusto/Epifânio é um *flâneur* carioca, um signo que permanece, uma alegoria baudelairiana que apresenta um personagem que perambula no espaço urbano do submundo dos desassistidos. Realiza percursos por áreas provisórias, mas nunca ao acaso.

No seu postulado, Benjamin apresenta a metáfora do esgrimista sobre a qual Baudelaire sintetiza o trabalho poético de Constantin Guys, recorre ao próprio fazer artístico da escrita:

Ei-lo curvado sobre a mesa, fitando a folha de papel com a mesma acuidade com que, durante o dia, espreita as coisas à sua volta; esgrimindo com seu lápis, sua pena, seu pincel; deixando a água do seu copo respingar o teto, enxugando a pena em sua camisa; perseguindo o trabalho rápido e impetuoso, como se temesse que as imagens lhe fugissem. E assim ele luta, mesmo sozinho, e apara seus próprios golpes. (BENJAMIN, 1989, p. 68).

Ainda interpretando a imagem do esgrimista, pode-se inclusive pontuar que o combate é travado nas ruas onde os golpes desferidos destinam-se a “abrir-lhe o caminho através da multidão” (BENJAMIN, 1989, p.113), logo a poesia faz resplandecer a beleza oculta das ruas esquecidas. Esta massa amorfa, a multidão, são os passantes simples das ruas que não pertencem a um coletivo estruturado. À vista disso, ergue-se a ambição do *flâneur* em:

Emprestar uma alma a esta multidão é o desejo mais íntimo do flâneur. Os encontros com ela são para ele a vivência que nunca se cansa de narrar. Certos reflexos

dessa ilusão não podem ser abstraídos da obra de Baudelaire, uma ilusão que, de resto, continua atuando até hoje. (BENJAMIN, 1989, p.113).

Baudelaire foi um perspicaz observador de seu tempo. Sobre isso, e, considerando a influência marxista de Walter Benjamin na obra *Charles Baudelaire um Lírico no Auge no Capitalismo* (1989), destaca-se o herói em sua aparência moderna:

É impossível não ficar emocionado com o espetáculo dessa multidão doentia, que traga a poeira das fábricas, inspira partículas de algodão, que se deixa penetrar pelo alvaiade, pelo mercúrio e todos os venenos usados na fabricação de obras-primas. Essa multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve. Sente borbulhar em suas veias um sangue púrpura e lança um olhar demorado e carregado de tristeza à luz do Sol e às sombras dos grandes parques. (BENJAMIN, 1989, p.73)

Benjamin faz uma análise da arquitetura poética baudelairiana na qual a cidade transforma-se em objeto poético.

Por detrás das máscaras que usava o poeta em Baudelaire guardava o incógnito. O tanto que tinha de provocador no trato, tinha de prudente em sua obra. O incógnito é a lei de sua poesia. Sua versificação é comparável à planta de uma grande cidade, na qual alguém pode movimentar-se despercebido, encoberto por quarteirões de casas, portais, cocheiras e pátios. Nessa planta indicam-se às palavras seu lugar exato, como aos conspiradores antes da eclosão da revolta. Baudelaire conspira com a própria língua, calcula os seus efeitos passo a passo. Que sempre tenha evitado descobrir-se frente ao leitor atraiu os mais capazes. (BENJAMIN, 1989, p. 95).

Associando as cenas do conto *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* com o pensamento Benjaminiano, é possível perceber nos habitantes da urbe uma insensibilidade frente às aflições das pessoas

que dividem o cenário urbano. Esse olhar apático é notado, por exemplo, em uma das andanças que Augusto realiza com Kelly, quando sua acompanhante, ao visitar a casinhola de papelão da família Benevides, mantém-se à distância, incomodada pelo odor embriagado do mendigo Benevides. Além disso, a urbe tumultuada é desenhada na conversa entre o velho, Kelly e Augusto no restaurante Timpanas como uma urbe que se perdeu: “antigamente era melhor (...) tinha menos gente e quase não havia automóveis e as pessoas tinham menos pressa” (FONSECA, 2009, p. 59).

No processo de retomada da temática do *flâneur* baudelairiano, João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, reúne na obra *A alma encantadora das ruas*, publicado em 1908, crônicas cujas imagens de um cenário carioca é uma tentativa de absorção de valores da cultura europeia, principalmente a francesa, registrando as transformações urbanas que aconteceram na virada do século XIX para o século XX no Brasil, a época da Belle Époque francesa reedita-se no Brasil.

Depois de consolidada a República, fez-se urgente modificar as feições de uma cidade colonial para uma cidade moderna. Um cosmopolitismo fortemente identificado com a vida parisiense. Neste sentido, GOMES (2008) comenta:

Destruir para construir, apagar o passado identificado com o atraso. Mudança na esfera física, material e também na simbólica, na ordem dos signos. O plano da cidade ideal é a referência para a cidade real. Quantitativamente esta deveria ajustar-se ao valor de qualidade daquela, para atender às demandas das elites.

A simetria, porém, se rompe pela ação da desordem dos eventos da cidade real que surgem na cena, mesmo enfrentando os mecanismos de controle oficial. (GOMES, 2008, pp.114-116).

No projeto de modernizar a cidade do Rio de Janeiro na época da Belle Époque, a cidade carioca é influenciada pelos valores europeus que repercutem na paisagem urbana pelo processo de urbanização, como a abertura de novas avenidas e o processo de demolição das casas do centro para a construção de novos prédios. “Impunha-se a demolição da cidade velha para construir o cenário moderno” (GOMES, 2008, p. 114). Inserido neste processo de transformação do espaço público, e não somente do modo de vida e da mentalidade carioca, houve um plano que visava, por essa razão, o apagamento dos resquícios de vida tradicional, conservador e ultrapassado, em lugar de uma ideia de civilização e homogeneização do espaço urbano, conforme se demonstra da colação a seguir:

[...] guardando o poder de exaltar e de celebrar um ideal, não tem, por outro lado, o tom marcial e solene dos hinos em geral. É a sacralização descontraída da alegria. Alegria que reveste a imagem do mito da cidade, que hoje vem sendo esgarçada no bojo da crise da metrópole. Permanece, porém, entre desencanto e esperança, a tentativa de resgate dessa perdida Cidade Maravilhosa, sob o signo de nostalgia. (GOMES, 2008, pp. 113-114).

Nesse processo de apagamento da cultura nacional, rejeita-se aquilo que poderia comprometer a aparência de modernidade, dando-se lugar à encenação de progresso e de um Rio plenamente civilizado. Nos subúrbios, conforme ratifica Gomes, estão os que não têm espaço próprio, ficando à margem do progresso, os excluídos.

Esta cidade real, por onde circulava uma rica tradição popular, não cabia na versão da ordem. Era vista obscena, ou seja, deveria estar fora de cena, para não manchar o cenário - construído pelo hino claro e alegre das picaretas regeneradoras [...]. Protagonista de uma consciência urbana moderna que se modelava à custa da negligência para com os subúrbios, este periódico revelava o entusiasmo diante da cidade que se modernizava e apoiava logisticamente as medidas governamentais. (GOMES, 2008, p.116).

Dalcastagnè, em *Literatura e Exclusão* (2017) compreende o lixo das grandes metrópoles, alegoricamente como as massas de anônimos excluídos do progresso, os esquecidos: “lixo urbano e lixo humano: corolários dos processos acelerados de uma globalização desigual, assimétrica e antiecológica” (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017, 45).

O conjunto de obras promovidas neste plano de remodelação da cidade não buscava somente o aspecto arquitetônico, mas além disso expulsar a população pobre do centro sob o pretexto de “modernização” e “europeização”. Fenômeno presente na passagem que Benevides, personagem do conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, morador da marquise do Banco Mercantil do Brasil e que demonstra receio de ser banido do lugar onde mora: “estão dizendo que vai ter aqui na cidade um grande congresso de estrangeiros e que vão querer esconder a gente dos gringos. Não quero sair daqui” (FONSECA, 2009, p. 56).

O conto *O cobrador* (1979), narrado em primeira pessoa, apresenta, de imediato, atos de extrema violência num consultório dentário, quando o dentista, Dr. Carvalho, cobra pelo serviço

prestado. Neste momento, o personagem que, embora não tenha o nome apresentado no conto, automeu-se como “o cobrador”. Este personagem revela toda a fúria que sente pela sociedade, principalmente em relação àqueles mais favorecidos do que ele, pois considera que os mesmos devem algo a ele, o que justificaria, de acordo com a sua concepção, seus atos de extrema crueldade: “eu não pago mais nada, cansei de pagar! gritei para ele, agora eu só cobro! (...) estão me devendo comida, namorada, cobertor, sapato, casa, automóvel, relógio, dentes, estão me devendo”. (FONSECA, 1979, p.163). Ele cobra da sociedade tudo de que se acha merecedor e que lhe foi negado.

Imersos em um universo de pobreza, *Feliz Ano Novo* (2012), narrado em primeira pessoa, apresenta três assaltantes planejando um delito: Zequinha, Pereba e o narrador-personagem. Estes tramam mais um crime que ocorrerá no réveillon, na Zona Sul da cidade. O ambiente em que ocorre o encontro é em um apartamento paupérrimo descrito como desprovido de higiene, comida, água e luxo. As escadas “imundas e arrebetadas” (FONSECA, 2012, p. 5).

Diferente dos dois contos analisados anteriormente, *Passeio Noturno parte I e II* (2012) retratam a violência que não é desencadeada pela negação ou privação, mas das perdas afetivas dos personagens. O narrador-protagonista, sujeito elitizado, alto executivo frio e calculista, comete os crimes às noites, quando acredita ter menos testemunhas para os atos de crueldade, utilizando

para isso um carro luxuoso. É um psicopata que sente prazer em cometer atrocidades. E que, assim como *O Cobrador*, também não tem o nome revelado. Não há “uma motivação clara aos atos violentos”, Ginzburg (2012), na obra *Crítica em tempos de violência*, acrescenta:

Em *Passeio Noturno*, o problema da motivação é desenvolvido como enigma da ausência, com relação ao qual o leitor deve problematizar sua perspectiva. Por que matar daquela forma? O vácuo de ligações pessoais e afetivas entre o assassino e seu alvo, o caráter aleatório da definição de quem vai morrer e a clandestinidade impune caracterizam a ação violenta como centrada em si mesma. O prazer associado ao ato de matar, sugerido como interesse que motiva um costume regular, ao mesmo tempo em que banaliza a morte, eleva a violência à condição de forma de afirmação subjetiva, de exercício de manipulação destrutiva do outro. (GINZBURG, 2012. pp. 453-454).

Assim como em *Feliz Ano Novo*, o personagem do conto *O cobrador* pertence a uma classe desprivilegiada, a classe pobre, que pretende imitar o estilo de vida dos ricos, desenvolve com isso uma patologia decorrente deste desejo desenfreado. Notam-se aproximações entre os dois contos, quando o luxo dos ricos causa nestes personagens um desejo de revolta e cobiça. Já no conto *Passeio Noturno I e II*, o narrador-personagem pertence a classe privilegiada: “mas há um componente humano, demasiado humano, nesse instinto animal socialmente nutrido: a cobiça, instigando o misérrimo a desejar a qualquer preço o que lhe falta e que parece sobrar apenas ao miserável.” (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017, p.78).

A estrutura social nas grandes cidades encontra-se abalada pelas faces da violência. Observando as narrativas citadas, pode-se afirmar que a cidade é apresentada como palco de violência, tanto pelos pobres, quanto pelos ricos. “a violência, contra tudo e todos, é a marca definidora” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 85). Vale aqui evocar o contexto histórico em que estas obras foram escritas:

O autoritarismo militar empregava sistematicamente a violência como instrumento de controle social (...) era como se esses autores afirmassem que a realidade social é violenta e autodestrutiva em consequência de uma violência maior do próprio sistema. (GINZBURG, 2012, p. 452).

Na pós-modernidade, o sujeito não se fixa em um determinado centro, assim como Augusto não se ajustava no ritmo de vida acelerado da urbe, este novo arranjo era ainda mais intenso do que no século XIX. Este sujeito pós-moderno, por consequência desta nova configuração, não se organiza em torno de um “eu” coerente.

Objetivando estudar analiticamente a arquitetura narrativa de *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, nos propomos a resumir em um quadro, e não somente anexamos no trabalho percursos que comprovam a cidade dinâmica e seus reflexos no itinerário de Augusto/Epifânio, no total de sete percursos. Representamos o trajeto, também, em forma de imagens para melhor visualização desta interpretação.

Um dos trajetos que torna possível essa interpretação é na passagem do conto que delineia, ponto a ponto, o percurso de

Augusto/ Epifânio como “uma linha sinuosa” (FONSECA, 2009, p.22), cuja forma assumida é de um quadrilátero interligado pelos seguintes pontos de referência do Rio: a rua Sete de Setembro, a av. Rio Branco, rua Visconde de Inhaúma, a av. Marechal Floriano. O deambulante percorre rotas circulares, as quais procuramos representar na seguir:

Quadro 1: Rotas do flâneur Augusto/Epifânio no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*

| ROTA 1 (QUADRILÁTE RO) P. (22) | ROTA 2 PP. (24-32) | ROTA 3 PP. (33-41) | ROTA 4 PP. (42-58) | ROTA 5 P. (58) | ROTA 6 PP. (66-75) | ROTA 7 PP. (75-76) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro |
| Av. Rio Branco | R. Treze de Maio | R. Ramalho Ortigão | R. Evaristo da Veiga | R. São José | R. Uruguiana | R. do Rosário |
| R. Visc. de Inhaúma | Av. Rio Branco | R. do Teatro | Av. Mem de Sá | R. Rodrigo Silva | R. Ramalho Ortigão | Pça. Monte Castelo |
| Av. Mal. Floriano | R. A. Barroso | R. Luís Camões | R. da Carioca | R. Sete de Setembro | R. da Carioca | R. do Ouvidor |
| R. Visc. do Rio Branco | R. da Assembleia | Av. Passos | R. do Carmo | | R. Visc. do Rio Branco | R. Cais dos Mineiros |
| Pça. Tiradentes | Av. Rio Branco | Beco do Tesouro | R. São José | | R. Alexandre Herculano | |
| R. da Carioca | R. Senador Dantas | R. Visc. do Rio Branco | Av. Graça Aranha | | Prç. Tiradentes | |

| | | | | | | |
|---------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|--|---------------------------|--|
| Av. Rio Branco | R. Álvaro Alvim | R. Vinte de Abril | R. Senador Dantas | | Av. Passos | |
| R. Sete de Setembro | R. Senador Dantas | Pça. Campo de Santana | R. Sete de Setembro | | Av. Presidente Vargas | |
| | Largo da Carioca | R. dos Andrad as | | | R. dos Andrad as | |
| | R. Uruguaia na | R. do Teatro | | | R. Júlia Lopes de Almeida | |
| | R. Sete de Setembro | R. Sete de Setembro | | | Trav. Ten. Cel. Julião | |
| | | | | | Pça Maj. Valo | |
| | | | | | R. Uruguaia na | |
| | | | | | R. Sete de Setembro | |

Fonte: SILVA & PINHEIRO

O personagem cidadão de *Arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* delinea no conto um andar circular que se inscreve na narrativa, revelando os efeitos da dinamicidade da urbe tumultuada, atrelada ao crescimento e às relações sociais demarcadas no contorno de um percurso provisório. Assim, a tradução da cidade configura-se numa categoria complexa e instável, devido ao próprio questionamento de sua representação e legibilidade, que não é linear.

CONCLUSÕES

Na pós-modernidade, o sujeito não se fixa em um determinado centro, assim como Augusto não se ajustava no ritmo de vida acelerado da urbe, conforme se constata nesses contos fonsequiano. Este sujeito pós-moderno, por consequência desta nova configuração, não se organiza em torno de um “eu” coerente, ao contrário performatiza um sujeito andarilho, instável, desnorteado na grande cidade e que busca nas andanças pelos becos, ruas e submundos da urbe, uma forma de significar o seu espaço de vivência e a si mesmo e, em casos extremos, como dos contos *O cobrador* e *Passeio Noturno I e II*, encontrar na violência desses espaços o sentido de suas jornadas.

Assim, alicerçado em nossas análises dos contos *A arte de andar nas Ruas do Rio de Janeiro* e *O cobrador* e *Passeio Noturno I e II*, podemos destacar como pontos de relevo na nossa pesquisa: 1. Os percursos contidos no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* evidenciam a dinamicidade da urbe, materializada no andar circular do personagem Augusto/Epifânio; 2. O signo do *flanêur* baudelairiano comparece na figura de Augusto/Epifânio no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*; 3. A violência e marginalização nos contos fonsequianos afligem a estabilidade nas grandes metrópoles, fato amplificado em outras cidades brasileiras. 4. E, por fim, a sociedade moderna, fruto do capitalismo, contribui para a dispersão do sujeito e leva, de certa forma, a perda dos lugares

afetivos marcados pelos emblemas das megalópoles contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. **O pintor da vida moderna**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DALCASTAGNÊ, R.; EBLE, L.J. (Orgs.). **Literatura e Exclusão**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

DALCASTAGNÊ, R. (Org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

FONSECA, R. **A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

_____. **O cobrador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Lúcia McCartney**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

GINZBURG, J. **Críticas em tempos de violência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2012.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

PEREIRA, C. A. M. O Brasil do sertão e a mídia televisiva. In: PEREIRA, C. A. M. (Org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 113-143.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1995.

SCHOLLHAMMER, K.E. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

O ASPECTO LEXICAL DO PORTUGUÊS NO TEXTO JORNALÍSTICO: reportagem

Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo¹

Daniella Mayara Oliveira Gomes²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo de realizar análise da morfologia verbal na sua categoria Aspecto, em especial, a sua subcategoria aspecto lexical da língua portuguesa, em textos jornalísticos, versando o gênero reportagem do jornal O Estado do Maranhão, em duas edições: *Reportagem 1- Rua do Passeio: lembranças e histórias de uma via importante*; *Reportagem 2 - Lar do sossego e reduto de gerações inteira de famílias*.

A motivação para a escolha do objeto de estudo desta pesquisa deu-se por saber que a categoria verbal o aspecto é desconhecida de muitos. Professores e estudantes do curso de Letras e até acadêmicos de pós-graduação em Linguística, não raro, jamais ouviram falar em aspecto verbal. De fato, o assunto não é abordado na maioria das obras que envolvem estudos linguísticos e/ou gramaticais, o que Comrie (1981:1) ratifica, afirmando que o termo aspecto é “menos familiar para estudantes de Linguística que outros termos de categorias verbais, tais como tempo e modo”. Se isso é uma realidade no estudo das línguas em geral, para o português pode-se dizer que

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão.

² Graduando do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/UEMA.

pouco se sabe sobre o aspecto verbal e seu funcionamento em nossa língua. Os estudos sobre aspecto verbal, ainda, são insuficientes e constituem uma pequena amostra do que já se pesquisou como essa categoria se concretiza na língua portuguesa.

A participação como bolsista de iniciação científica, no período de agosto de 2020 a agosto de 2021, no projeto de pesquisa *O ensino da morfologia verbal: a categoria aspectual nos textos jornalísticos*, do Programa PIBIC/UEMA, coordenado pela Profa. Dra. Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo, colaborou significativamente para definição do objeto de estudo e, posteriormente, o desenvolvimento final do trabalho intitulado *O aspecto lexical do português no texto jornalístico: reportagem*.

Nas gramáticas e nos materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor etc.), o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de modelos de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não. Também não se esclarecem as razões do uso de locuções e perífrases verbais, em vez da adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo.

O aspecto verbal não é abordado nos estudos gramaticais, porque não se manifesta unicamente através de marcas fonéticas, fonológicas, morfológicas ou sintáticas, tampouco se restringe à

semântica dos verbos. Dessa forma, não encontra espaço para ser compreendido dentro dessas concepções. Então nos perguntamos: Como tem sido tratado o ensino da morfologia verbal nas aulas de Português? Tempo, modo, pessoa, número e voz são categorias verbais bastante discutidas em nossas aulas de Língua Portuguesa. Mas o que dizer da categoria aspecto?

Para realizarmos a análise dos 128 verbos coletados nas reportagens selecionadas, nos fundamentamos nos preceitos da teoria gerativa. Adotamos, nessa pesquisa, a proposta de Comrie (1981) em que Tempo e Aspecto são distintos e a classificação das categorias aspectuais propostas por Vendler (1967).

SOBRE O GERATIVISMO

O gerativismo teve seu estabelecimento a partir de uma resposta de negação do modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem que prevaleceu durante a metade do século XX. Um marcante linguista que defendia os preceitos do behaviorismo foi o norte-americano Leonard Bloomfield, que acreditava ser a linguagem humana um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante. Bloomfield descrevia a maneira pela qual uma criança aprendia a falar uma língua:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. (...) Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. (...) Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz doll [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, da. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. (...) A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra doll (isto é, da) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. (...) Ela tem agora o uso de uma palavra. (Bloomfield, 1933: 29-30, *apud* KENEDY, 2008)

Para Bloomfield, em consonância aos preceitos behavioristas, a linguagem é vista como um fenômeno extrínseco ao ser humano e, que sua obtenção é através de um sistema de hábitos, gerado como resposta a estímulo e fixado pela repetição.

Chomsky (1980) criticou as ideias da psicologia behaviorista centradas na concepção de que a linguagem é aprendida através de um condicionamento social. Em 1959, publicou uma resenha sobre a obra *Comportamento Verbal*, de autoria de B. F. Skinner, demonstrou o caráter criativo da linguagem humana e sua natureza mental abstrata. Dessa maneira, Chomsky (1980) contrapunha o pensamento behaviorista em relação ao modelo de linguagem como sendo um comportamento condicionado pelo ambiente. Chomsky defende a ideia de que o conhecimento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, um pacote genético e, portanto, interno ao organismo humano.

Nessa concepção, para Chomsky (1980), a linguagem apresenta-se como uma faculdade da mente e inerente ao ser humano, e essa disposição inata para a competência linguística é o que se pode chamar de faculdade da linguagem. A mente humana, imprescindível para a faculdade da linguagem, é concebida, na teoria gerativa, numa perspectiva dita modular.

Para Chomsky (1980), o papel do gerativismo é justamente entender como a faculdade da linguagem funciona:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um —espelho do espírito!, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do —senso comum! construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana. (CHOMSKY, 1980, p. 09)

No âmbito da gramática gerativa, estudar essa faculdade em seu estado inicial é estudar o que Chomsky (1980) chamou de Gramática Universal (GU), um conjunto de princípios comuns e invariantes entre os falantes da língua.

Chomsky define a GU:

Como sistema de princípios, condições de regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica.

Então pode-se dizer que GU expressa —essência da linguagem humana. (CHOMSKY, 1980, p. 28)

Dessa forma, entende-se a GU como um conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais. Segundo Chomsky (1980), todas as línguas particulares são formadas a partir do mesmo estágio inicial inscrito na GU.

Sendo, dessa forma, natural esperarmos que elas apresentem muitas semelhanças e afinidades entre si, já que todas compartilham o mesmo ponto de partida. A hipótese da GU é um refinamento dos estudos da faculdade da linguagem. O empreendimento gerativista tem por objetivo central descrever a natureza e o funcionamento da GU, através da Teoria dos Princípios e Parâmetros (PP). Essa teoria possui pelo menos duas fases: a fase da Teoria da Regência e da Ligação (TRL), que perdurou por toda a década de 80, e o Programa Minimalista (PM), em desenvolvimento desde o início da década de 90.

De acordo com a Teoria dos Princípios e Parâmetros, a GU é composta por dois conjuntos de elementos: 1) os Princípios Universais, comuns a todas as línguas, estabelecidos desde o início da aquisição da linguagem; e 2) os Parâmetros particulares, que serão formatados conforme a experiência linguística dos indivíduos, cujo valor final e definitivo apenas é atingido durante o processo de aquisição da linguagem.

Para se ter uma compreensão básica da sintaxe de uma língua, faz-se necessário formular hipóteses capazes de dar conta das operações mentais envolvidas na derivação ou geração das estruturas sintáticas. Dessa forma, para os gerativistas a linguagem não será mais interpretada como um fenômeno externo ao ser humano, mas sim, como algo inato, em que passara a ser analisado como uma faculdade mental natural. “A morada da linguagem passa a ser a mente humana”. (KENEDY,2008)

Outro conceito que é de fundamental importância nos estudos gerativista é o da gramática modular, em que se parte do pressuposto que nossos conhecimentos linguísticos são divididos por módulos, ou seja, temos dentro de nós o módulo fonológico, morfológico, sintático, semântico e o pragmático. Em razão a essa divisão, a gramática deve ser analisada como módulos independentes entre si, onde que cada módulo é governado por suas próprias regras. Mas, é preciso ressaltar que os módulos não possuem compartimentos isolados e radicalmente independentes, como se fossem caixas fechadas, na verdade o que ocorre é um processo interativo entre eles, de uma maneira extremamente dinâmico.

SOBRE O ASPECTO VERBAL

O aspecto verbal é uma categoria quase desconhecida por parte dos estudantes de nosso país, em alguns casos só vão ter o conhecimento dessa categoria quando vão fazer alguma

especialização, pois até na graduação de letras esse assunto não é muito tratado.

Uma noção clássica do que seja o aspecto é apresentada por Comrie (1976):

Como definição geral de aspecto, podemos tomar a formulação de que 'aspectos são diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação'. (...) O aspecto não concerne à relação do tempo da situação com qualquer outro ponto temporal, mas antes com a constituição temporal interna da situação; pode-se estabelecer a diferença como aquela entre o tempo interno da situação (aspecto) e o tempo externo da situação (tempo / tense) (COMRIE, 1976, p.3, tradução nossa).

Ressaltamos que essa definição clássica de Aspecto foi tomada como parâmetro por muitos outros estudiosos. O aspecto diferencia-se do tempo por não ter uma função dêitica. Em outras palavras, não tem um comprometimento de uma relação do evento com um ponto no tempo, por caracterizar uma constituição temporal interna da situação descrita. Segundo Comrie (1981), o aspecto manifesta-se através de duas subcategorias: o aspecto lexical e o aspecto gramatical, ambos independentes um do outro.

ASPECTO GRAMATICAL

O aspecto gramatical é uma categoria semântica que expressa características qualitativas ou quantitativas internas de um verbo. Como já temos a compreensão de que o aspecto não possui comprometimento enquanto ponto distribuído na linha de tempo, mas trata o fato como passível de conter frações de tempo

(COSTA,1997). Dentro dessa linha, o aspecto pode ser perfectivo quando um evento é visto por inteiro ou acabado, e o imperfectivo quando o acontecimento é inacabado. Travaglia (2016) explica de forma mais detalhada sobre o Aspecto perfectivo:

O perfectivo é caracterizado por apresentar a situação como completa, isto é, em sua totalidade. O todo da situação é apresentado como um todo único, inalisável, com começo meio e fim englobados juntos. Não há tentativa de dividir a situação em suas fases de desenvolvimento. É como se a situação fosse vista de fora, em sua globalidade. (TRAVAGLIA, 2016, p.84)

Já o aspecto imperfectivo refere-se a eventos inacabados:

[...] é caracterizado por apresentar a situação como incompleta, isto é, não temos o todo da situação, e por isso, normalmente ela é apresentada em uma de suas fases de desenvolvimento (...) [ao] contrário do que ocorre no perfectivo, é como se a situação fosse vista de dentro, enfocando-se não o seu todo. (TRAVAGLIA, 2016, p.84).

Não vamos nos aprofundar muito nessa subcategoria, pois não é o objetivo de nossa pesquisa, e sim na subcategoria aspecto lexical que é o verdadeiro foco de nosso estudo.

Aktionsart ou aspecto lexical

O aspecto lexical é caracterizado como um aspecto que é inerente ou semântico, além de não está sujeito à vontade do falante, por estar intrínseco ao item lexical e não é morfologicamente explícito.

O Aspecto que não é morfologicamente explícito, refletindo as propriedades aspectuais próprias aos radicais dos verbos e outros expedientes lexicais utilizados pelo falante na descrição de um determinado

evento, é cognominado por Comrie (1976) de Aspecto inerente ou semântico, o qual chamamos de Aspecto Lexical. (AZEVEDO, 2014, p.40).

A primeira classificação feita a respeito dessa categoria é de autoria de Vendler (1967) que ao aplicar sua análise aos verbos do inglês, os dividiu em quatro grupos distintos: atividades, estados, processos culminados (accomplishments) e culminações.

Vendler (1967) propôs essa divisão basicamente a partir de duas características na estrutura temporal (aspectual) interna dos predicados, aos quais ele chama de verbos: primeiro, a existência (ou ausência) de fases sucessivas ao longo do tempo e a outra a existência ou não de um ponto final. Os eventos que têm seu ponto final denotado pelo predicado são comumente chamados télicos e aqueles cujo ponto final não é denotado pelo predicado, de atélicos. Para esse estudioso, o aspecto não está restrito apenas à distinção entre presente, passado e futuro, mas envolve também um modo particular de pressupor e perceber a noção aspectual descrita pela forma verbal.

As categorias verbais propostas por Vendler (1967) são de natureza puramente temporal. Os verbos de atividades remetem a uma relação temporal em que: se “A”, por exemplo, corre em um intervalo de tempo X, significa dizer que em qualquer subintervalo de X, “A” estará correndo. Podemos dizer que no que se refere aos verbos que caracterizam estados, por exemplo, em “Maria ama João”, a relação temporal pode ser expressa da seguinte forma: se “A” ama “B” durante um intervalo de tempo X, em qualquer subintervalo de X “A” amou “B”. Nos processos culminados: se “A” desenha um

círculo em um intervalo de tempo X, existem subintervalos de tempo X entre o início e o término do momento exato em que “A” termina de desenhar o círculo. Em contrapartida, para culminações, se “A” achou uma carteira no momento X, X é instantâneo.

Com base nessa divisão, Smith (1991) expandiu com mais três pares básicos para o aspecto lexical, que seria: estatividade X dinamicidade; telicidade X atelicidade; pontualidade X duratividade.

Sobre o aspecto inerente ou o aspecto semântico, Comrie (1981) discute propriedades de várias classes de itens lexicais, observando situações pontuais *versus* durativas, télicas *versus* atélicas e estáticas *versus* dinâmicas. A duratividade é um traço semântico que revela se um evento possui ou não intervalos internos. Em contrapartida, uma situação é dita como pontual quando ela não possui nenhuma duração ou estrutura interna. Um evento pode ter um ponto final intrínseco ou um ponto final inerente: os eventos com ponto final inerente são télicos, e de forma oposta os que não possuem ponto final intrínseco são atélicos. A estatividade caracteriza formas verbais homogêneas, com todos os estágios internos idênticos, contrastando com os dinâmicos, que envolvem estágios distintos e mudanças, as quais são obrigatórias.

Quadro 1- Classes aspectuais semânticas dos predicados.

| ATIVIDADES | ESTADOS | PROCESSOS CULMINADOS | CULMINAÇÕES |
|-------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| Durativo | Durativo | Durativo | Pontual |
| Atélico | Atélico | Télico | |
| Dinâmico | Estático | Dinâmico | Dinâmico |

Fonte: Comrie (1976)

De acordo com o quadro de classificação de Comrie (1976) podemos verificar que: “atividades”, “processos culminados” e “culminações” são dinâmicos, e “estados” são estáticos; e, “atividades”, “estados”, e “processos culminados” são durativos, enquanto “culminações” são pontuais; e, os verbos “atividades”, “estados”, são atélicos e “processos culminados” são télicos.

Verbos de atividade são todos aqueles que descrevem alguma atividade física ou mental, como por exemplo: atividade como “andar”, “comer”, “estudar”, e etc. Os verbos de atividade ocorrem em período delimitado, pois são considerados como eventos homogêneos, uma vez que passam por um processo de sucessão de partes parecidas que determinarão o evento inteiro. Como esses verbos têm ações que se desenvolvem de forma homogênea e contínua, em período não estipulado, logo, não terão um ponto final dos eventos. Ressalte-se que, os eventos são constituídos de fases sucessivas, sem um limite obrigatório, assim eles possuem os traços semânticos lexicais: [+ dinâmico], [+ durativo] e [+atélico].

Verbos de estados não caracterizam um evento, da mesma maneira que não podem ser classificados como ações, pois a constituição do seu processo é interna. Por esta razão não possuem uma duração definida, assim como, não necessariamente manifestarão um término. Dispõem de indicadores de qualidades (“ser bondoso) e de relações como (“desejar, “querer”, “conhecer”, “aprender”), também engloba hábitos, habilidades e ocupações (ser pontual, ser atencioso). Esses verbos têm uma duração indefinida e são caracterizados por sua homogeneidade interna. Apresentam traços semânticos lexicais de: [+ estativo], [+ durativo] e [+ atélico].

Processo culminado são verbos compostos por fases sucessivas, e diferente dos verbos de estado e atividade, eles têm o desenvolvimento de uma ação com delimitação, ou seja, possui um ponto final obrigatório, uma vez que associados a um complemento de cardinalidade específica, como: “desenhar”, “fazer”, “puxar” e “pintar”, que são processos com início, meio e fim. E para que ocorra esse término dessa ação é preciso que passem por estágios sucessivos que dispõem dos seguintes traços semânticos lexicais: [+ dinâmico], [+ durativo] e [+ télico].

Enquanto os processos culminados são durativos, os verbos de culminações são eventos pontuais e instantâneos, em que apresentam resultados de mudanças de estado de coisas (“localizar”, “encontrar”), e os seus traços semânticos lexicais são: [+dinâmico],

[+pontual] e não são determinados como télicos ou atélicos, visto que são verbos pontuais, pois não é possível afirmar se apresentam ou não um fim.

Essa descrição das quatro categorias semântica do Aspecto lexical, feita por Vendler (1967), o próprio ainda ressalta que não se pode diferenciar uma classe de outra apenas pelas questões temporais (presente, passado e futuro), pois é preciso observar que outros fatores também contribuem para marcar as diferenças, tais como: presença ou ausência de objeto, condições, estados de coisas pretendidos.

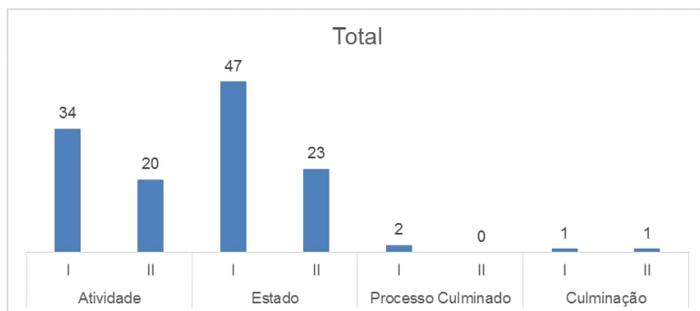
RESULTADOS E DISCUSSÕES

O texto jornalístico tem a sua constituição gramatical construída por frases curtas e ideias sucintas, que facilita a objetividade do texto, e assim, o entendimento do leitor. Por essa razão, iremos aqui nos focar em sua construção linguística, tendo como objeto de estudo um item lexical que é o verbo, que evidentemente é usado na criação da reportagem, que de acordo com Lage (1979:45), o verbo é o articulador das sentenças do texto jornalístico, sendo o responsável por relacionar os outros componentes linguísticos nas sentencias. O verbo é o ponto de articulação da sentença no texto jornalístico, ou seja, é responsável por coordenar relações entre os componentes sentenciais. Acreditamos que seu emprego, embora padronizado, apresente

características distintas dependendo da modalidade de texto jornalístico, considerando a subdivisão deste em duas modalidades: notícia e reportagem.

No *corpus* analisado encontramos: a) **verbos de atividade**: 54 verbos (42,18%), sendo 34 verbos na Reportagem I e 20 verbos na Reportagem II; b) **verbos de estado**: 70 verbos (54,68%) de estado; sendo 47 verbos na Reportagem I e 23 verbos na Reportagem II; c) **verbos de processo culminado**: 2 verbos (1,57%) na Reportagem I; d) **verbo de culminação**: 2 verbos (1,57%), sendo 1 verbo na Reportagem 1 e 1 na Reportagem 2. Conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Verbos de atividade

No *corpus* analisado, os verbos de atividade não fazem referência à quantidade de tempo e, nem mesmo, se houve uma interrupção da atividade, o que permitiria um ponto final para a

situação descrita. Predicados com verbos dessa natureza descrevem processos que envolvem algum tipo de atividade física ou mental. Diferentemente dos estados, estes predicados são dinâmicos e requerem algum tipo de força para que continuem a acontecer. A duração é contínua, sendo apresentada sem nenhuma interrupção no seu tempo de existência, de desenvolvimento. Importa esclarecer que não se pode falar em aspecto durativo pelo simples fato de termos na frase um processo ou um estado que são situações durativas.

- (1) Este último, de acordo com Guimarães, foi servidor do Estado, **trabalhou** por vários anos como tesoureiro.
- (2) De acordo com pesquisa **feita** por Ramssés de Souza, o cemitério era conhecido como o da Câmara Municipal (...)

O verbo “trabalhar”, em (1), e o verbo “fazer”, em (2), apontam para uma relação temporal em que o evento é desenvolvido em um intervalo de tempo X e, em qualquer subintervalo de X , ela acontecerá. Remete para uma duração do evento: há um intervalo de tempo aberto em que o evento de “trabalhar” se repete em subintervalos que acontece sucessivas vezes. Mesmo que a ação de trabalhar tenha sido interrompida eventualmente, permanece o fato de que, na maior parte do tempo, ela foi realizada.

Os verbos “trabalhar” e “fazer” são atélicos, pois indicam uma situação que não tende a um fim necessário. Ressalte-se, entretanto, que uma situação dinâmica revela fases das situações diferentes, havendo, portanto, mudança de uma para outra fase. Sendo essas

mudanças necessárias e obrigatórias. Expressa um processo dinâmico estendido, que dura através do tempo, ou seja, dinâmico durativo. A presença de um circunstanciador adverbial “por vários anos”, em (1), expressa a permanência, a repetição de um evento específico não-pontual.

A duração é contínua, sendo apresentada sem nenhuma interrupção no seu tempo de existência, de desenvolvimento. Ressalte-se que não se pode falar em aspecto durativo pelo simples fato de termos na frase um processo ou um estado que são situações durativas. É preciso ver se na frase em questão a situação está, por qualquer meio, marcada como durativa, pois, até mesmo situações pontuais podem ser apresentadas como durativas. Além disso, a forma verbal utilizada pode fazer abstração da oposição durativo/pontual, não marcando a situação nem como uma nem como outra coisa, independente do fato de ser ou não um processo.

Os demais verbos de atividade identificados apresentam características similares, considerando as particularidades de cada ocorrência

Verbos de estado

Os verbos de estado não possuem uma dinâmica, além de apresentarem a característica semântica de telicidade, pois não apresentam a possibilidade de serem analisados pela existência ou não de um ponto final na situação, um objetivo, um ponto culminante ou mudança de estado. Esses verbos têm traços

semânticos lexicais: aspecto [+durativo] e homogêneo, tendo todos os estágios internos idênticos, é [-dinâmico] e [+atélico], sem possuir um limite temporal definido. Como podemos observar nas ocorrências (3) e (4):

(3): Uma via que, acima de tudo, **seria** o último “passeio” a caminho da morada eterna (com menção ao Cemitério do Gavião).

(4): (...) **teve** cemitérios e registrou um dos crimes mais emblemáticos da década de 1910, na capital maranhense.

Os verbos “ser” e “ter”, sendo verbos de estado, não possuem uma dinâmica, além de apresentarem a característica semântica de telicidade, pois não apresentam a possibilidade de serem analisados pela existência ou não de um ponto final na situação, um objetivo, um ponto culminante ou mudança de estado. Esses verbos têm traços semânticos lexicais: aspecto [+durativo] e homogêneo, tendo todos os estágios internos idênticos, é [-dinâmico] e [+atélico], sem possuir um limite temporal definido.

Além da estatividade, os verbos de estado também são caracterizados pelo valor aspectual de duratividade, pois retratam situações que apresentam uma duração no tempo e, por isso, podem ser medidos em sentenças que revelam uma duração.

Verbos de processo culminado

Os verbos de processo culminado têm um final pré-determinado, descrevendo processos não homogêneos, e possuem uma duração intrínseca com estágios sucessivos. Dessa forma

apresentam as seguintes propriedades: [+dinâmico] - por ser um verbo de ação, tem conotação de movimento; [+durativo] - por exprimir um evento que perdura, se prolonga no tempo; [+tético] - por possuir um limite temporal definido.

Observemos as ocorrências (5) e (6):

(5): e **doou**, em seguida, o imóvel na Rua do Passeio para a União Maranhense dos Estudantes Secundaristas (Umes)(...)

(6): O jogo, de acordo com Ramssés, aconteceu em 1925 e **terminou** - para a surpresa da população - um a zero para o time boliviano.

Verbos de culminação

Os verbos de culminação podem ser confundidos com os de processos culminado por causas de suas terminologias, no entanto, ambos são diferentes no que concerne ao traço de pontualidade. Os processos culminados são durativos, enquanto os de culminações são eventos pontuais e instantâneos, como é exemplificado nas ocorrências (7) e (8).

(7): O campo do Luso era na Quinta do Monteiro, na Rua do Passeio, onde se **encontram** atualmente vários imóveis, dentre eles a sede do Senac.

(8): “Nossa, quando a gente chegou aqui para morar (...)

Na ocorrência (7) o verbo “encontram” expõe a ideia de que a ação de “encontrar” é um evento instantâneo, em que seu início e seu fim acontecem ao mesmo tempo. Da mesma forma ocorre com o verbo “chegou” da ocorrência (8) em que a situação é pontual, ou seja, seu desenvolvimento decorre no mesmo instante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossos referenciais teóricos que utilizamos nessa pesquisa, tivemos o suporte para darmos início as reflexões sobre o aspecto verbal da língua portuguesa, dando destaque a sua subcategoria aspecto lexical. Para assim podermos compreender a sua manifestação nos verbos encontrados nas diferentes edições do jornal O Estado do Maranhão, em seu gênero reportagem.

Tivemos o intuito de estudarmos os verbos tendo agora um novo material de análise, que é o jornal, por acreditamos que o ensino-aprendizagem não deve se prender somente aos materiais didáticos, que sem sombra de dúvida tem a sua importância, no entanto, é preciso nos dispor de outros recursos para trazer aos nossos discentes outras visões sobre o ensino, que não deve se prender aos muros da escola. Com essas conjecturas, trouxemos para a nossa pesquisa o gênero reportagem que por muito tempo, e ainda atualmente, é consumido por distintas classes sociais, por possuir um maior alcance comunicativo, que além de trazer informações atuais, tem característica momentânea, visto que uma notícia dada em um determinado mês, não terá o mesmo destaque no próximo. Tem também a sua constituição gramatical construída por frases curtas e ideias sucintas, que facilita a objetividade do texto, e assim, o entendimento do leitor.

O que pudemos observar sobre a expressão do aspecto pelas flexões verbais está aqui anotado. Nem tudo ficou claro e preciso,

mas o esclarecimento total de certas questões exige um estudo particular, podendo mesmo ser objeto de outros trabalhos. Como se pôde ver é praticamente impossível falar apenas de um meio de expressão, pois a constante interferência de outros meios e fatores diversos nos obriga a comentá-los, quando aparecem agindo em conjunto com o meio de expressão em foco. Isto se verifica não só para as flexões verbais, mas também para os demais meios de expressão do aspecto.

Em relação à marcação aspectual, concluímos que as reportagens possuem mais verbos de estado, pois o sujeito desse verbo funciona como suporte de propriedades de estado/condição/posse, sendo, portanto, ou beneficiário ou experimentador da ação verbal. O argumento que representa o sujeito desse verbo não é agente, nem causativo, nem paciente. A Rua do Passeio é apresentada com todas suas características. Os verbos de estado eles são durativos, indicando um aspecto existencial (de vivência, existência), um aspecto locativo (de lugar), um aspecto de conhecimento, de percepção, de subjetividade, um aspecto de experimentação da coisa anunciada, enfim, diz a gramática que um verbo de estado indica uma qualidade, um estado, uma situação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. C, **Realização morfológica dos traços de *perfect* do português do Maranhão**, 2014, Tese (Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística), Faculdade de Letras,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2014. Disponível em: <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2014/AzevedoTCMB-min.pdf> Acesso em dezembro de 2020.

BASTOS, Thiago. **Rua do passeio: lembranças e história de uma via importante**. O Estado do Maranhão, São Luís, 22 e 23 de setembro de 2018. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2018/09/22/rua-do-passeio-lembrancas-e-historia-de-uma-via-importante/>

_____. **Lar do sossego e reduto de gerações inteiras de famílias**. O Estado do Maranhão, São Luís, 22 e 23 de setembro de 2018. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2018/09/22/rua-do-passeio-lembrancas-e-historia-de-uma-via-importante/>

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. New York: Cambridge University Press, 1981.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português: semântica do verbo, aspecto e tempo, perífrases verbais**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis: Vozes, 1979

SMITH, Carlotta. **The parameter of aspect** (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1981.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 3.ed. rev. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

VENDLER, Zeno. **Verbs and times**. Linguistics in philosophy. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 97-121.

O PREENCHIMENTO DO SUJEITO NA 1ª PESSOA DO SINGULAR NO FALAR CAXIENSE

Antônio Luiz Alencar Miranda¹
Jocyelma Matos de Jesus²

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos muitas pesquisas sociolinguísticas vão apresentar que o Português Brasileiro apesar de ser uma derivação do Português Europeu cada vez mais se distancia da variedade europeia. E, o que os diferencia é o Parâmetro do Sujeito Nulo. (cf. DUARTE, 2018; SILVA, 2007; ALMEIDA e CARNEIRO, 2009).

Citado por Almeida e Carneiro (2009), Chomsky dentro do Gerativismo desenvolveu a Teoria de Princípios e Parâmetros, segundo esta, a língua apresenta um princípio que é universal, algo comum entre todas as línguas, também apresenta algo que as diferenciam que é o parâmetro, um exemplo deste é o parâmetro aqui já mencionado, daquele é o fato de todas as línguas projetarem uma categoria de sujeito, seja ela vazia ou plena.

O parâmetro pode ser marcado positivo (+) ou negativamente (-), quando afirmamos que o Português Europeu é (+) sujeito nulo dizemos que a língua é *pro-drop*, língua que licencia o sujeito, isto é, língua de sujeito nulo que não se apresenta foneticamente expresso.

¹ Professor de Letras do CESC/EMA, pesquisador da UEMA/FAPEMA/CNPq, Líder do Grupo de Pesquisa GELDE, CNPq. E-mail: antonioluiz_am@hotmail.com

²Graduanda em Letras Português/CESC-UEMA. E-mail: jocyelmamatos@gmail.com.

Já quando afirmamos que o Inglês é (-) sujeito nulo dizemos que, ao contrário daquela, esta é uma língua de sujeito expresso.

Uma língua como o Italiano e o Português Europeu são línguas *pro-drop*, ou seja, línguas de sujeito nulo, cuja identificação do sujeito pronominal das sentenças se dão pelas flexões verbais, isto não quer dizer que línguas de sujeito nulo não possam preencher o sujeito de forma alguma, existem nessas línguas casos necessários em que é indispensável o uso sujeito pronominal expresso, de acordo com Silva (2007) o sujeito seria expresso para se dar ênfase e contraste.

Duarte (2018) mostra com base em sua análise em peças de teatros dos séculos XIX e XX a trajetória do sujeito no português brasileiro. De acordo com seus resultados, em 1845 o parâmetro do sujeito nulo era marcado positivamente com um percentual de 80% e deste percentual chegou a 26% no último período, ano de 1992, mostrando assim, ao longo dos anos, uma queda significativa do sujeito nulo e, gradativamente, o aumento do sujeito expresso.

O presente estudo tem por objetivo geral analisar o **preenchimento** do sujeito *Eu* de 1ª pessoa do singular, nas variantes (*Eu trabalho ~ ø trabalho*), na língua falada em Caxias do Maranhão. Para alcançar este objetivo foram levantados os seguintes questionamentos: Há maior frequência para o preenchimento do sujeito na 1ª pessoa do singular? Qual o fator linguístico e social que mais contribuem para o preenchimento do sujeito? E quais as crenças

e atitudes existem no imaginário dos falantes sobre a ausência do pronome de 1ª pessoa do singular? Visando responder esses questionamentos foram lançadas também as seguintes hipóteses, o falante caxiense usa o pronome *eu* com maior percentagem que o *sujeito zero* \emptyset ; A escolaridade é o fator que favorece o preenchimento do sujeito de 1ª pessoa do singular; e de que há crenças e atitudes positivas em favor do uso pronome *eu* como prestígio.

Levando em consideração ao que foi exposto sobre o PB está se encaminhando para uma língua não *pro-drop*, este estudo sobre a 1ª pessoa do singular pretende: descrever os fatores linguísticos e sociais que contribuem para o preenchimento do pronome *eu*; identificar se há maior frequência do sujeito preenchido ou zero (ausente) na 1ª pessoa do singular; e observar se há crenças e atitudes positivas em favor do uso do sujeito preenchido como prestígio.

Para a realização deste estudo, baseou-se em diversos teóricos e pesquisadores da área, que com seus estudos deram suporte bibliográficos ao trabalho, assim sendo, o levantamento bibliográfico foi realizado com base em: Almeida e Carneiro (2009), Coelho (2015), Duarte (2018), Labov (2008), Menon (2000), Miranda (2016), Mollica e Braga (2010), Pinto Junior (2020), Silva (2007), Silva (2013) e Tarallo (1985).

Em nossa região, somente em Caxias, alguns resultados já foram alcançados pelo projeto Atitudes Linguísticas dos Falantes no

Maranhão – ALFMA³, coordenado por Antônio Luiz Alencar Miranda, investigando outras pessoas do discurso. No entanto, não se tem conhecimento de estudos realizados sobre o preenchimento ou ausência do pronome sujeito de 1ª pessoa do singular, o que torna esta pesquisa de grande relevância.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A variação entre o preenchimento e ausência do pronome sujeito de primeira pessoa do singular está diretamente relacionada a alguns pressupostos teóricos gramaticais gerativista, uma vez que o Parâmetro do Sujeito Nulo vem dessa teoria linguística, assim, essa teoria configura um ponto importante neste estudo.

Já o modelo teórico-metodológico de análise utilizado é o da teoria da variação e mudança, cujo precursor é o americano William Labov. Ambas as teorias são complementares e de suma importância na fundamentação e subsídio ao trabalho.

Sociolinguística variacionista: uma batalha entre variantes linguísticas

O homem convive em sociedade e por meio da língua comunica-se com o outro expressando seus pensamentos, grosso modo, o homem é o único dos seres vivos que se comunica fazendo

³ Projeto o qual esta pesquisa faz parte.

uso da língua, seja ela oral ou escrita. Um ponto bastante interessante sobre a língua é que ela é heterogênea, isto é, na língua não existe apenas uma forma para executar a comunicação, pelo contrário, existem maneiras que vão remeter a um único significado.

Como afirmam Mollica e Braga (2010), “Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. No entanto, trata-se de uma heterogeneidade estruturada, uma vez que, os falantes da língua de acordo com as relações sintáticas das sentenças compreendem quando uma sentença é ou não gramatical. Portanto, uma sentença bem estruturada será compreensível para todos os falantes de uma comunidade, assim, dentro de uma comunidade de fala há variadas maneiras para se referir a uma mesma coisa.

Labov (2008, p. 238) aponta que não há falantes de estilo único, ele ainda nos diz que, a língua como um sistema homogêneo não passa de um “mito popular profundamente arraigado” e que a heterogeneidade não é algo anormal como muitos linguistas costumavam acreditar a tempos atrás. Segundo o teórico, “a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional”, nesse sentido, a heterogeneidade é um ponto importante e caracterizante da língua humana.

De acordo com Coelho (2015, p. 16), a variação “é o processo pela qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”. Duas formas podem variar e resultar em uma mudança, quando formas linguísticas estão em variação e são usadas ao mesmo tempo diz que elas estão coocorrendo. Ainda duas ou mais formas podem concorrer, isto ocorre quando as formas disputam um lugar no sistema linguístico, por exemplo, as formas de primeira pessoa do plural *nós* e *o a gente*, são formas que se apresentam concorrendo no português brasileiro.

Em uma variação pode ocorrer uma mudança linguística, em que uma variante deixa de ser usada e a sua concorrente assume seu lugar. Apesar de nem toda variação resultar em uma mudança, em toda mudança ocorre variação (DANTE e ARAÚJO, 2021), dizendo de outra maneira, duas formas podem variar sem que uma tome o lugar da outra, mas se houver mudança é porque houve um processo de disputa entre as variantes (variação).

Ainda convém mencionar que a variação não ocorre por acaso, não é aleatória, há forças tanto dentro como fora da língua que agem sobre ela, essas forças são denominadas de condicionadores, nas palavras de Coelho (2015, p. 20) “os condicionadores ajudam o analista a delimitar quais são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em estudo”, segundo o autor, há dois grandes grupos que os divide, são os condicionadores linguísticos

(internos) e os extralinguísticos (externos). Ambos dentro da Sociolinguística Variacionista são denominados de grupo de fatores ou variáveis independentes. Há também as variáveis dependentes, Dante e Araújo (2021) afirmam que, “A variável dependente é o fenômeno que se objetiva estudar”, ou seja, o aspecto gramatical.

Nesta pesquisa propõe-se a estudar o preenchimento do pronome sujeito *eu* na 1ª pessoa do singular, ou seja, a variação que vem ocorrendo entre preenchimento e ausência do pronome sujeito na fala dos caxienses.

Nos fragmentos expostos a seguir podemos observar ambas as variantes em disputa.

1. **Eu** gosto de ouvir música mermo só, assim em casa mesmo era rock, era sertanejo, \emptyset gostava, só que **eu** não gosto muito que nem \emptyset gostava antigamente. (inf.1)
2. **eu** gosto de mulher negra, \emptyset adoro, comigo tem isso não. (inf.2)
3. **Eu** era muito sabida, muito inteligente no período de escola. \emptyset comecei ficar burra assim no 5º ano. (inf.59)

Com estes exemplos observa-se claramente duas formas que competem por um lugar no sistema linguístico, resta saber qual a forma que vem predominando na comunidade de fala caxiense e quais os fatores que a favorecem. Será que os caxienses estão preferindo preencher a categoria de sujeito como vem apresentando muitas pesquisas sobre o preenchimento realizadas pelo Brasil?

O preenchimento do sujeito no Português do Brasil

Muitos trabalhos realizados com base em pesquisas quantitativas mostram que o português brasileiro vem cada vez mais preenchendo o sujeito e distanciando-se de uma língua de sujeito nulo. Isto pode estar relacionado às mudanças ocorridas no sistema flexional que acaba resultando no enfraquecimento da morfologia verbal.

Uma pesquisa bastante interessante que aponta que o PB está se encaminhando para uma língua de sujeito expresso é o trabalho diacrônico de Duarte (2018), que apresenta resultados com base nas pesquisas realizadas em peças de teatros dos séculos XIX e XX. Essa pesquisa mostra que o PB, ao longo dos anos, passou a preencher mais o sujeito em sentenças onde em línguas de sujeito nulo apresenta uma categoria vazia. Segundo a pesquisadora, essa mudança que vem ocorrendo na variedade brasileira do português estaria relacionada ao enfraquecimento do sistema flexional verbal, enfraquecimento ocasionado pelo aparecimento, por gramaticalização, das variantes *ocê* e *ocês* no quadro pronominal, essas variantes correspondem respectivamente aos pronomes de segunda pessoa *tu* e *vós*. Além desses novos pronomes surgiu, também por gramaticalização, a forma *a gente* que vem concorrendo com o pronome *nós*.

Os novos pronomes inseridos no quadro pronominal não apresentam desinências verbais marcadas, eles passaram a ter o

mesmo morfema número pessoal, a desinência deles equivale, tanto no plural como no singular, a terceira pessoa, sendo assim conjugados: *eu* trabalho, *você* trabalha, *ele/ela* trabalha, *a gente* trabalha, *vocês* trabalham e *eles/elas* trabalham. Sem contar que, muitos falantes não realizam a concordância verbal de acordo com a gramática normativa o que acaba gerando apócofes, diminuindo assim marcas distintivas entre as pessoas do discurso. Essa falta de distinção morfológica entre as pessoas é uma das hipóteses apontadas por muitos autores como sendo a causa desse aumento significativo do sujeito preenchido no PB.

Pinto Junior (2020), citando autores como Cerqueira e Galves, ressalta que com o surgimento de novas formas que se incorporam ao paradigma pronominal ou pelo maior preenchimento do sujeito, o PB passou a ter um sistema flexional empobrecido e fraco, pois perdeu a capacidade de diferenciação entre as pessoas do discurso, uma vez que ocorre o enfraquecimento tanto de número como de pessoa, nesse caso, a primeira pessoa do singular é a única que ainda conserva marca morfológica na maioria dos tempos verbais, portanto, difere-se em relação a morfologia verbal das demais pessoas do discurso.

Sobre o preenchimento do sujeito de 1ª pessoa do singular realizado no Brasil pode-se citar o estudo de Menon (2000), pesquisa em que apresenta um percentual de 67% favorecendo o preenchimento. Esse estudo foi realizado com dados do projeto

NURC/SP, projeto o qual todos os informantes eram universitários. A preferência pelo preenchimento do *eu* também é apresentada em um estudo recente de Pinto Junior (2020), que analisa o preenchimento e a ausência do pronome sujeito na comunidade de fala de Fortaleza, no estudo os resultados obtidos foram: 64,1% para o preenchimento e 35,9 para o sujeito nulo. Com base nos resultados, de ambos os estudos, é possível notar que o preenchimento do sujeito é a variante preferida dos falantes, embora a primeira pessoa do singular seja a única que ainda apresenta desinência específica em muito dos tempos verbais.

No que tange ao preenchimento do sujeito pronominal na cidade de Caxias do Maranhão, o Projeto ALFMA já conta com várias pesquisas realizadas, entre elas apresentaremos duas que trabalham com pessoas do singular, a primeira foi realizada pela pesquisadora Eva Maria Oliveira (2017), que estudou o preenchimento da 2ª pessoa do singular - Tu - onde obteve os seguintes resultados, 54,7% para a expressão do sujeito e 45,3% para o sujeito nulo. A outra pesquisa foi realizada por Sidelma de Souza (2019), que pesquisou o preenchimento da 3ª pessoa do singular - Ele/ Ela, neste estudo os resultados obtidos foram 77,6% para o preenchimento e 22,4% para a ausência do pronome sujeito. A primeira pesquisa não apresentou grande disparidade entre os resultados, por mais que o preenchimento tenha se sobressaído, já na segunda, fica claro que há uma maior preferência dos falantes para a realização do sujeito.

METODOLOGIA

O banco de dados utilizado para a realização do presente estudo é uma amostra do projeto *As atitudes linguísticas dos falantes do Maranhão - ALFMA* (MIRANDA, 2016), projeto que conta com 72 informantes, as entrevistas foram realizadas com indivíduos que residem na zona urbana da cidade de Caxias, município localizado no estado do Maranhão, ficando a apenas 360 quilômetros da capital São Luís.

Os caxienses entrevistados tinham que se enquadrar nos seguintes requisitos, ter nascido na cidade ou ter se mudado até os sete anos e que não tenham se ausentado dela por mais de cinco anos. É importante ressaltar que toda a coleta de dados seguiu o modelo metodológico proposto pela sociolinguística laboviana.

O material linguístico coletado passou por uma série de etapas até chegar aos resultados, o primeiro passo foi a transcrição das entrevistas, posteriormente, ocorreu a identificação do fenômeno em estudo, logo depois, veio a codificação das ocorrências de acordo com o envelope de variação, em seguida, ocorreu as rodadas no programa computacional *Goldvarb X* e, por último, houve a interpretação dos resultados, estes que serão apresentados na seção a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a análise realizada nas 72 entrevistas foi possível observar que os falantes caxienses privilegiam o sujeito

preenchido. Ao todo foram contabilizadas 5492 ocorrências tanto para sujeito expreso quanto para sujeito nulo, desse total 3758 ocorrências correspondem ao preenchimento, quantidade que equivale a 68,4%. Para o sujeito nulo foram contabilizadas 1734 ocorrências correspondendo a um percentual de 31,6%.

Tabela 1 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, na fala caxiense.

| Pronome | Aplicação | Total de Ocorrências | Frequência - % |
|----------------|-----------|----------------------|----------------|
| Preenchido | 3758 | 5492 | 68,4% |
| Não Preenchido | 1734 | 5492 | 31,6% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse resultado para a expressão do sujeito vai ao encontro com os resultados que vem sendo apresentados em muitas pesquisas sobre o preenchimento nos últimos tempos, de fato, o PB cada vez mais distancia-se de uma língua (+) sujeito nulo.

No estudo, todos os fatores inicialmente levantados foram selecionados pelo programa *Goldvarb X*, com exceção do subfator “sentença exclamativa”, excluído do estudo por apresentar *nocauté*. Ao todo foram 8 condicionadores linguísticos e sociais analisados, o sexo, a faixa etária e a escolaridade foram os condicionadores sociais postos em análise, já os fatores linguísticos analisados foram a proximidade do sujeito e o verbo, o tempo verbal, a forma de apresentação do verbo e a quantidade de sílabas do verbo.

O primeiro fator social analisado foi o sexo dos informantes, as 72 entrevistas são compostas por 36 falantes do sexo feminino e 36 do masculino. De acordo com os dados expostos na tabela a seguir, observa-se que os pesos estão bem próximos do ponto neutro, no entanto os informantes do sexo masculinos são os que surgem preenchendo mais o sujeito pronominal.

Tabela 2 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável sexo.

| Sexo | Aplicação - Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|-----------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Feminino | 1600 | 2383 | 43,4% | .48 |
| Masculino | 2158 | 3109 | 56,6% | .51 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Do número total de aplicações para o preenchimento do pronome sujeito 2158 corresponde ao sexo masculino e apenas 1600 equivale ao feminino. Em percentual obtivemos os seguintes valores, 56,6% para o masculino e 43,4% para o feminino. Em peso relativo obtivemos .48 para as mulheres e .51 para os homens. De acordo com esses resultados pode-se perceber o sexo masculino é o que levemente se apresenta favorecendo a aplicação da regra do preenchimento.

Apesar da proximidade que há entre os resultados podemos notar que o sexo feminino apresenta uma leve resistência ao preenchimento. Em conformidade Coelho *et al.* (2015, p. 44) aponta

que muitas pesquisas sociolinguísticas mostram que as mulheres apresentam percentuais resistentes a formas inovadoras, ou seja, conservam a forma que vem predominando por mais tempo na língua, assim consequentemente os homens são os que privilegiam as novas formas. No entanto, o autor deixa claro que essa afirmação não é categórica. Quanto a causa desse conservadorismo por parte do sexo feminino Silva (2013, p. 29) aponta que, em parte, se explica pelo fato das mulheres “se responsabilizarem pela educação dos filhos, inclusive a linguística [...], e pela sua antiga luta pela igualdade de direitos, pela conquista de mercado de trabalho etc.” A autora destaca ainda que essas diferenças relacionadas ao sexo podem estar ligadas exclusivamente a questões culturais e sociais, e não biológicas.

O condicionador social “faixa etária” também foi posto em análise, através dele é possível observarmos se ocorre uma provável mudança na língua em tempo aparente (NARO, 2020, p. 44-45). Este viés de pesquisa considera apenas um dado momento histórico da língua (sincronia) e acredita que faixas etárias distintas podem retratar diferentes maneiras de fala numa espécie de projeção.

Neste estudo, os resultados não indicaram mudança em tempo aparente, o que se observou foi que todas as faixas etárias apresentam percentuais significativos em prol do sujeito pronominal expreso. Não há, portanto, grandes diferenças entre os resultados, como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 3 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável faixa etária.

| Faixa etária | Aplicação - Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|-------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| 1ª (18-30) | 1273 | 1940 | 65,6% | .46 |
| 2ª (31-49) | 1293 | 1841 | 70,2% | .51 |
| 3ª (50 em diante) | 1192 | 1711 | 69,7% | .52 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

A 1ª faixa etária (de 18 a 30 anos) foi a que apresentou o menor percentual em relação as demais, foram 1273 aplicação de 1940 ocorrências, resultando em um percentual de 65,6% e tendo .46 de peso relativo, peso que desfavorece a aplicação da regra; A faixa etária intermediária (de 31 a 49 anos) apresentou um total de 1841 ocorrências, deste total foram registradas 1293 aplicação para o preenchimento, equivalendo a 70,2% e obteve um peso relativo de .51; A 3ª faixa etária (50 anos em diante) tendo .52 em peso relativo apresentou um percentual de 69,7% equivalente a 1192 aplicações do pronome sujeito de 1ª pessoa do singular, isto de 1711 ocorrências.

A terceira faixa etária, ao contrário do que se imaginava, mostrou-se preenchendo o sujeito mais que os jovens. Em relação ao peso relativo observa-se que todos são próximos do ponto neutro e se apresentam em ordem crescente para o preenchimento, dos mais jovens aos mais velhos.

Outro fator social que pode significar muito em uma pesquisa sociolinguística é a escolaridade, pois acredita-se que quanto maior

a escolaridade maior será a frequência para a variedade padrão. Na escola, pelo menos no que diz respeito a escrita, costumam ensinar aos alunos a evitarem o uso do pronome sujeito, isto porque acreditam que as desinências verbais já seriam suficientes para a omissão do pronome.

Ora, sabemos todos como funciona a autocensura no ato de escrever e, no caso de publicações, como os revisores, muitas vezes, se dão o "direito" de cortar os pronomes que eles acham demasiados. Também deve se levar em conta que os professores em geral riscam os pronomes dos textos (redações) escolares dos alunos, descontando nota por causa desses "erros". (MENON, 2000, p.159)

Desse modo, o preenchimento do pronome sujeito junto ao verbo é visto como redundância e por conta disto muitas vezes é sugerido nas escolas a serem evitados.

No estudo, as escolaridades que apresentaram resultados significativos em prol do sujeito expreso foram o ensino fundamental maior e o ensino superior, como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 4 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável escolaridade.

| Escolaridade | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|--------------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Ensino fundamental menor | 1109 | 1642 | 67,5% | .49 |
| Ensino fundamental maior | 846 | 1179 | 71,8 | .53 |
| Ensino médio | 911 | 1398 | 65,2% | .46 |

| | | | | |
|-----------------|------|------|-------|-----|
| Ensino superior | 892 | 1273 | 70,2% | .52 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Como já exposto, a escolaridade que mais preenche o sujeito pronominal de primeira pessoa é a de ensino fundamental maior, já a que menos privilegia a forma plena é o ensino médio. O que se esperava era que a escolaridade ensino fundamental menor apresentasse um maior resultado para a forma inovadora, no entanto, foi a escolaridade que apresentou o segundo menor resultado, ficando atrás apenas do ensino médio. Esta foi a escolaridade que se mostrou resistente ao preenchimento do sujeito, pois apresentou o menor peso relativo, .46, peso que desfavorece a aplicação da regra. O ensino superior e o ensino fundamental maior apresentaram-se favorecendo a aplicação da regra, sendo .52 para o ensino superior e .53 para o ensino fundamental maior.

A escolaridade ensino superior, com .52 em peso relativo, obteve o segundo maior resultado para o sujeito pleno, no entanto, o que se esperava dessa escolaridade era que privilegiasse o sujeito nulo, isto por haver um contato maior com a norma padrão.

Como foi possível observar os fatores extralinguísticos são de grande relevância para a pesquisa sociolinguística, pois apontam as principais forças que agem fora da língua. Em contrapartida, os fatores linguísticos se voltam para as estruturas da língua, isto é,

apontam quais são as estruturas resistentes e favoráveis a cada uma das variantes.

O primeiro grupo estrutural dos fatores analisados é a proximidade do sujeito ao verbo. As sentenças onde há elementos entre o sujeito e o verbo apresentou uma frequência menor relacionada às sentenças em que o sujeito se ligado ao verbo.

Tabela 5 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável proximidade do sujeito e o verbo.

| Proximidade do sujeito e o verbo | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|------------------------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Sujeito ligado ao verbo | 2817 | 4015 | 70,2% | .51 |
| Elemento entre o sujeito e o verbo | 941 | 1477 | 63,7% | .45 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

O fator sujeito ligado ao verbo foi o que apresentou o maior resultado para o preenchimento, com um total de ocorrências de 4015 tanto para o sujeito nulo como para o expresso e 2817 aplicações para o preenchimento da primeira pessoa, correspondendo a 70,2% e tendo .51 em peso relativo. Já para as sentenças onde apresenta elemento entre o sujeito e o verbo obtivemos uma frequência menor, 63,7%, correspondendo a um total de aplicações para o preenchimento de apenas 941 de 1477 ocorrências, e com um peso relativo de .45, que desfavorece o preenchimento.

De acordo com esse resultado pode-se afirmar, no que diz respeito ao fator proximidade do sujeito e o verbo, que o contexto em que mais favorece o preenchimento é aquele onde o sujeito se encontra ligado ao verbo, isso pode implicar que a flexão verbal exige o pronome para que a sentença seja melhor entendida, como está exposto no exemplo a seguir.

Ex.: De casamento, **eu participei** da festa de casamento de minha cunhada, ela casou a uns dias e foi muito boa a festa [...] (Inf.22)

Outro grupo de fatores que se mostrou relevante neste estudo foi o tempo verbal, o infinitivo foi o tempo que mais apresentou preencher o sujeito pronominal *eu*, com 92,9% em frequência e .86 em peso relativo. O segundo maior resultado para o preenchimento é o do tempo verbal gerúndio apresentando frequência de 77,8% e peso relativo de .58. Este último foi acrescentado ao envelope de variação no decorrer da codificação dos dados, isto por apresentar muitas ocorrências no decorrer do processo de codificação. De acordo com Tarallo (1985, p.41) “o acréscimo de novos símbolos, isto é, de novos subfatores, é prática comum quando se trabalha com dados reais.”

Tabela 6 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável tempo verbal.

| Tempo verbal | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|--------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Presente | 2458 | 3596 | 68,4% | .49 |
| Passado | 1080 | 1579 | 68,4% | .50 |
| Futuro | 134 | 223 | 60,1% | .42 |
| Infinitivo | 79 | 85 | 92,9% | .86 |
| Gerúndio | 7 | 9 | 77,8% | .58 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com os resultados expostos, fica claro que o tempo verbal infinitivo é o fator que mais favorece o sujeito preenchido, com exceção deste e do tempo verbal gerúndio, os demais subfatores não apresentam pesos favoráveis à aplicação da regra.

O próximo resultado apresentado diz respeito à forma de apresentação do verbo, isto é, se o verbo se apresenta de forma sintética ou analítica.

Tabela 7 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável forma de apresentação do verbo.

| Forma de apresentação do verbo | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|--------------------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Sintético | 3286 | 4821 | 68,2% | .49 |
| Analítico | 472 | 671 | 70,3 | .54 |
| Total | 3758 | 5493 | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Os verbos que se apresentam na forma analítica são os que mais favorecem a aplicação da regra na comunidade de fala caxiense, para esta forma foram contabilizadas um total de 671 ocorrências e desse total 471 correspondem ao preenchimento, resultado que gerou 70,3 em frequência e .54 em peso relativo. Já para forma sintética do verbo o peso apresentado mostra-se bem próximo do ponto neutro, .49, peso que levemente desfavorece a aplicação do preenchimento.

Outro fator linguístico analisado foi a quantidade de sílabas do verbo, como sabemos as palavras são classificadas quanto ao número de sílabas, elas podem ser monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. No estudo, os verbos classificados em dissílabos e trissílabos foram os que se mostraram relevantes para o preenchimento do pronome sujeito “eu”.

Tabela 8 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável quantidade de sílabas do verbo.

| Quantidade de sílabas do verbo | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|--------------------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Monossílabo | 714 | 1164 | 61,3% | .41 |
| Dissílabo | 2091 | 2933 | 71,3% | .52 |
| Trissílabo | 696 | 978 | 71,2% | .53 |
| Polissílabo | 257 | 417 | 61,6% | .45 |
| Total | 3758 | 5492 | | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O dissílabo, que apresentou a maior frequência para o sujeito pleno, obteve 2933 ocorrências tanto para o sujeito nulo como para o sujeito expresso e um total de aplicações para o preenchimento de 2091, total correspondente a 71,3%, apresentando um peso relativo de .52. Enquanto o trissílabo, a segunda maior frequência, apresentou 71,2%, tendo um peso relativo de .53, sendo que foram quantificadas 696 aplicações para o preenchimento de 978 ocorrências.

Conforme com os pesos relativos, os verbos trissílabos são os que mais vem favorecendo a aplicação da regra na comunidade de fala caxiense, em contrapartida os verbos monossílabos são os que vem desfavorecendo a expressão do sujeito, apresentando peso .41.

Outro condicionador linguístico analisado foi o tipo de sentença. Como já mencionado, o tipo de sentença exclamativa foi desconsiderado por não apresentar um número suficiente de ocorrências. Neste caso, as sentenças declarativas, que registraram o maior número de ocorrências, e as sentenças interrogativas foram as únicas consideradas para esse condicionador. E como podemos observar na tabela a seguir, ambos os tipos de sentenças apresentam frequências elevadas para sujeito expresso, no entanto, as sentenças interrogativas são as mais favorecedoras do sujeito pleno.

Tabela 9 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito – eu, variável tipo de sentença.

| Tipo de sentença | Aplicação – Eu | Total de Ocorrências | Frequência - % | Peso Relativo |
|-------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|
| Declarativa - d | 3703 | 5430 | 68,2% | .49 |
| Interrogativa - i | 53 | 60 | 88,3% | .77 |
| Total | 3756 | 5490 | | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tipo de sentença interrogativa apresentou o maior resultado para o preenchimento, foram contabilizadas 60 ocorrências, destas 53 corresponde ao total de aplicações para a expressão do pronome sujeito que equivale a um percentual de 88,3% e tendo um peso relativo de .77. A sentença declarativa foi outro tipo de sentença analisada que obteve um total de 5430 ocorrências e desse total foram contabilizadas 3703 de aplicações para a expressão do *eu*, resultando em um percentual de 68,2% e .49 em peso relativo. De acordo com esses dados, é possível perceber que as sentenças interrogativas são as que mais privilegiam a expressão do sujeito.

É notável ao longo da apresentação dos resultados que o preenchimento do pronome sujeito é a opção favorecida na fala dos caxienses, no entanto, não foi identificado um indício de mudança em tempo aparente. Talvez, como aponta Menon (2000), o sujeito esteja mudando de língua de sujeito nulo para língua de sujeito expreso no que se refere a dados escritos e não orais. Ainda convém mencionar que é muito complicado se trabalhar, por exemplo, numa

perspectiva diacrônica, pois é difícil capturar o vernáculo de épocas passadas, linguistas acabam voltando-se a fontes escritas que se aproximam da oralidade, como cartas e diários. No entanto, como ressalta Tarallo (1985, p. 71), “esses documentos nem sempre são facilmente encontráveis. Além disso, por mais natural que seja a linguagem deles, sempre haverá o risco do viés da língua escrita.” Assim sendo, é complicado estudar uma mudança na fala de uma determinada comunidade se não há dados orais disponíveis para tal pesquisa.

Além de identificar a variante linguística que é mais utilizada pela comunidade de fala caxiense e descrever os fatores linguísticos e sociais que a favorecem, este estudo também se propôs a observar se há crenças e atitudes positivas em favor do uso do sujeito preenchido como prestígio. Desse modo, além de questões discursivas para capturar o vernáculo dos caxienses, os entrevistados também responderam algumas questões de múltiplas escolhas, as quais tinham o objetivo de identificar as atitudes dos falantes para com as variáveis linguísticas em estudo. A seguir tem-se o primeiro questionamento que investiga qual das variantes os informantes consideram melhor de ouvir.

Entre três alternativas apresentadas aos informantes para a 1ª pessoa do singular, “eu trabalho...”, “eu trabalha...” e “Ø trabalho...”, os entrevistados privilegiaram a primeira em que o

sujeito encontra-se preenchido e que ainda apresenta concordância, no caso “**Eu** trabalho na prefeitura”. Vejamos na tabela a seguir.

Tabela 10 - Frequência do preenchimento do pronome sujeito *eu*, variante melhor de ouvir pelos caxienses.

| Melhor variante de se ouvir | Aplicação | Total de Ocorrências | Frequência - % |
|-----------------------------|-----------|----------------------|----------------|
| Eu trabalho... | 51 | 72 | 70,8% |
| Eu trabalha... | 0 | 72 | 0% |
| Ø trabalho... | 19 | 72 | 26,4 |
| Não responderam | 2 | 72 | 2,7 |
| Total | 72 | 72 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao serem questionados qual das três variantes seria *a melhor de ouvir*, 51 dos 72 informantes responderam ser a variante que preenche o sujeito e que o sujeito concorda com o verbo, ou seja, a forma “eu trabalho”, esta que corresponde a um percentual de 70,8%. Nenhum dos informantes escolheram a forma em que o sujeito não realiza a concordância com o verbo. 19 dos entrevistados apontaram a variante “Ø trabalho” sendo a melhor de ouvir, correspondendo a 26,4%. E apenas 2 falantes não responderam à questão resultando em um percentual de 2,7%.

Em uma outra questão de múltipla escolha, os falantes caxienses foram questionados sobre qual das variantes apresentadas *eles mais utilizavam*, este teste, segundo Labov (2008, p.248), são denominados de “testes de autoavaliação”, “as respostas das pessoas

refletem a forma que elas acreditam gozar de prestígio ou ser a “correta”, mais do que a forma que elas realmente empregam.” Desse modo, os informantes caxienses apontam o preenchimento como sendo forma prestigiada, pois assim como foi apresentado na tabela anterior, na próxima também apresentará o favorecimento pela variante em que se preenche o sujeito e que apresenta concordância verbal.

Tabela 11 - Frequência do preenchimento do pronome *eu*, variante apontada como a mais utilizada pelos caxienses

| Variante mais utilizada | Aplicação | Total de Ocorrências | Frequência - % |
|-------------------------|-----------|----------------------|----------------|
| Eu trabalho... | 55 | 72 | 76,4 |
| Eu trabalha... | 0 | 72 | 0 |
| Ø trabalho... | 14 | 72 | 19,4 |
| Não responderam | 3 | 72 | 4,2 |
| Total | 72 | 72 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez os falantes caxienses optaram pela variante “eu trabalho”, ou seja, assim como na tabela anterior, a forma em que o sujeito está expresso e apresenta uma relação de concordância entre o sujeito e o verbo é a escolhida pela grande maioria dos entrevistados. Neste caso, a variante apresenta um percentual de 76,4% sendo assim a forma apontada como a mais utilizada pelos falantes.

Mais uma vez não houve ocorrências para a variante “eu trabalha”. 14 falantes apontaram a variante “Ø trabalho” a favor da

mais utilizada, correspondendo assim a um percentual de 19,4%. E apenas 4,2% dos indivíduos não souberam responder à questão.

De acordo com as últimas duas tabelas apresentadas, pode-se apontar que os informantes caxienses favorecem o preenchimento e acreditam ser essa a forma de prestígio. Podemos perceber também que, ao longo da apresentação dos resultados, o preenchimento se sobressaiu mesmo não havendo uma indicação de mudança em tempo aparente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira pessoa do singular em muito dos tempos verbais apresenta uma morfologia verbal própria, o que de acordo com a norma padrão ensinada nas escolas já seria suficiente para o licenciamento do sujeito, no entanto, pode-se observar de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa que os falantes da cidade de Caxias apresentam uma frequência significativa para o preenchimento do pronome sujeito de primeira pessoa do singular correspondendo a 68,4%, enquanto o não preenchimento apresenta o percentual de 31,6%.

A maioria dos fatores sociais analisados apresentaram frequências acima de 60% para a realização do pronome sujeito. Apesar das altas frequências apresentadas para o preenchimento não constatamos uma indicação de mudança em tempo aparente através do fator social faixa etária. Os pesos relativos apresentados para cada

faixa etária foram .46, .51 e .52, pesos bem próximos do ponto neutro dispostos numa escala crescente para o preenchimento, dos mais jovens aos mais velhos.

No que tange ao fator social sexo, os homens mostraram-se preenchendo mais o sujeito que as mulheres. Em relação a escolaridade, o ensino fundamental maior foi a que mais mostrou-se favorecendo a aplicação da regra.

Quanto aos condicionadores linguísticos os que se mostraram mais relevantes para o preenchimento foi o tipo de sentença interrogativa e o tempo verbal infinitivo. Os demais condicionadores linguísticos analisados obtiveram resultados com pesos relativos próximos de .50.

Em relação às atitudes dos falantes, para com as variáveis linguísticas em estudo, constatamos que há crenças e atitudes positivas em favor do uso do sujeito preenchido como prestígio, os informantes apontaram a forma preenchida como sendo tanta a melhor de ouvir como a que eles utilizam, isto significa dizer que o preenchimento do sujeito pronominal de 1ª pessoa do singular é a forma que eles utilizam como prestígio.

No decorrer deste estudo, percebe-se que os caxienses não só favorecem o preenchimento como também o consideram a forma prestigiada. Os resultados aqui apresentados estão de acordo com muitos estudos apresentados nos últimos tempos, em que o PB apresenta-se distanciando-se da variedade europeia. Mesmo não

apresentando uma mudança em curso é possível perceber que o preenchimento do sujeito de 1ª pessoa do singular é a forma preferida dos caxienses.

Neste estudo, todos os objetivos estipulados foram alcançados, uma vez que foram analisados os fatores linguísticos e sociais que contribuem para o preenchimento, identificou-se que há uma maior frequência para o preenchimento na comunidade de fala de Caxias e observou-se que há crenças e atitudes positivas em favor do sujeito expresso como prestígio. Os dados aqui apresentados ajudam não só a traçar o perfil da fala maranhense como também contribui para a ampliação do conhecimento sobre a sociolinguística variacionista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.; CARNEIRO, Z. Sujeito. In LOBO, T.; OLIVEIRA, K., (orgs.). **África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

DUARTE, M. E.L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: Roberts, I & Kato, M.A. (Orgs.) **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos** / William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. **Teoria da Variação Linguística**. Vertente do português Popular do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: < [\[linguistica#:~:text=O%2oestudo%2oda%2omudan%C3%A7a%2olin%20gu%C3%ADstica%2oem%2otempo%2oaparente&text=Fundamentalmente%2C%2opostula%2Dse%2oque%2oa,na%2ol%C3%ADngua%2C%2ono%2oplano%2odiacr%C3%B4nico.>\]\(http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica#:~:text=O%2oestudo%2oda%2omudan%C3%A7a%2olin%20gu%C3%ADstica%2oem%2otempo%2oaparente&text=Fundamentalmente%2C%2opostula%2Dse%2oque%2oa,na%2ol%C3%ADngua%2C%2ono%2oplano%2odiacr%C3%B4nico.>\). Acesso em: 12 fev. 2021.](http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica#:~:text=O%2oestudo%2oda%2omudan%C3%A7a%2olin%20gu%C3%ADstica%2oem%2otempo%2oaparente&text=Fundamentalmente%2C%2opostula%2Dse%2oque%2oa,na%2ol%C3%ADngua%2C%2ono%2oplano%2odiacr%C3%B4nico.>. Acesso em: 12 fev. 2021.</p></div><div data-bbox=)

MENON, O. P. S. **Uso do Pronome Sujeito de Primeira Pessoa no Português do Brasil**. ORGANON: 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30202>. Acesso em: nov. 2020.

MIRANDA, Antônio Luiz Alencar. **Atitudes Linguísticas dos falantes no Maranhão**. Projeto de pesquisa aprovado pela FAPEMA e UEMA em 2015, Caxias: UEMA, 2016.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza [et al]. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. / Maria Cecília Mollica, Maria Luiza Braga, (o rgs.). -4 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

NARO, Anthony Julius. O dinamismo da língua. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo, 2020. p. 42-50.

PINTO JUNIOR, Clealdo. **O preenchimento do pronome sujeito de 1ª pessoa do singular: uma análise variacionista no falar fortalezense/ Clealdo Pinto Junior**. - 2020. Disponível em: [2020_dis_cpintojunior.pdf\(ufc.br\)](http://2020_dis_cpintojunior.pdf(ufc.br)). Acesso em: jan. 2021.

SILVA, Humberto Soares. O parâmetro do sujeito nulo no português e no espanhol. *Revista Diadorim (ufrj.br)*. Acesso em: set. 2020.

SILVA, Rita do Carmo Polli. **A Sociolinguística e a língua materna** [livro eletrônico] / Rita do Carmo Polli da Silva. – Curitiba: Intersaberes, 2013.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ártica, 1985.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA PRESENTE NOS DISCURSOS DE GÊNERO E RAÇA

Antônio Luiz Alencar Miranda¹
Maria de Fátima da Costa Viana²

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação identitária presente nos discursos de gênero e raça, fundamentada nos conceitos da teoria de Análise do Discurso Crítica, que tem como um dos seus maiores representantes Fairclough (2016) que, ao usar o termo discurso, o concebe de forma diferenciada das demais concepções que é utilizada para o estudo da linguagem. Para ele, o uso da linguagem é uma prática social e não como uma atividade individual, pois os discursos têm muito a dizer sobre nossa identidade social.

Para contextualização da pesquisa levanta-se a seguinte questão norteadora: Quais os discursos influenciam as identidades sociais de gênero e raça? A hipótese é de que o processo de formação identitária dos sujeitos passa por um momento de mudança social, influenciado pelos discursos machista, religioso, jurídico, em busca de consolidar suas identidades.

¹ Doutor em Linguística - professor da UEMA - pesquisador UEMA/FAPEMA/CNPq. Líder do Grupo de Estudos em linguagem, Discurso e Ensino - GELDE/CNPq. E-mail: antonioluiz_am@hotmail.com

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA/CNPq. E-mail: mardfatima5@gmail.com.

Para a pesquisa, utilizou-se o *corpus* de pesquisa do projeto Atitudes linguísticas dos falantes do Maranhão – ALFMA (MIRANDA, 2016), que possui 72 entrevistas, que foram coletadas na zona urbana de Caxias, Estado do Maranhão, seguindo os critérios de sexo (masculino e feminino), três faixas etárias (18 a 30 anos, de 31 a 49 anos e de 50 em diante) e escolaridade (Ensino fundamental menor, Ensino fundamental maior, Ensino médio e Ensino superior).

As entrevistas possuem 58 questões-guias, entre as quais serão utilizadas para as análises e discussões as que se referem aos discursos de preconceito de modo geral na questão 8, de raça nas questões 17 e 25 e de gênero na questão 20.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do discurso (AD) teve seu marco inicial na década de 60 do século XX, é o campo que estuda a linguagem enquanto prática social e é por meio da linguagem e da produção de sentidos em que se encontram os discursos em suas perspectivas e aspectos diferentes.

Na visão de Orlandi (2005, p. 15-17), “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre a linguagem e a ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/para os sujeitos”. Para Fairclough (2016), o discurso é analisado a partir dos aspectos culturais e sociais da linguagem, ideologia e, principalmente, o seu papel na transformação social. Esta teoria traz

o discurso a partir de um modelo tridimensional: texto, prática discursiva e prática social, essas três dimensões mostram que a análise do discurso tem grande importância na compreensão do “eu” e do “outro”. Com o discurso também é perceptível as mudanças sociais e discursivas, sofrida pelo indivíduo, ao perceber o discurso como a reprodução das identidades.

Serão utilizados também conceitos como ideologia e hegemonia, o primeiro termo indica o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder, na ADC ela é vista como sendo “construídas através das formas ou sentidos das práticas discursivas, resultando na produção, reprodução e transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117) e o segundo é tanto “liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico), é o poder sobre uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Essas concepções de discurso, ideologia, hegemonia são abordadas na realização deste trabalho, devido ao caráter atribuído às práticas ideológicas presentes nos discursos, partindo do pressuposto que os discursos contribuem tanto para a transformação do funcionamento de ideologias, como assegurar a sua reprodução. Esse duplo sentido atribuído às ideologias é definido por Fairclough (2016) como significações da realidade construídas a partir das formas e sentidos das práticas discursivas. Dessa forma, entende-se, conforme Miranda e Almeida (2017), que os sujeitos que se

encontram na escola podem vir a ser influenciados por diversos discursos e, conseqüentemente, por ideologias, sendo que estas exercerão influências em sua construção identitária. O termo identidade aqui utilizado se refere ao que Moita Lopes definiu como sendo “um construto de natureza social - portanto político - isto é, identidade social, construída nas práticas sociais” (MOITA LOPES, 2003, p. 20), diferenciando-se da visão de identidade como algo pessoal, do interior do indivíduo e, portanto, unitário, individual.

A nossa sociedade é marcada fortemente por diferenças culturais e sexuais, isso devido à sua formação histórica. Muitas vezes, essas diferenças refletem preconceitos e discriminações, atingindo a todos os ambientes, inclusive a escola. Ao tratarmos de gênero, recorreremos a Louro (1997, p. 22), que diz:

Gênero é uma construção social, ou seja, algo que foi construído para complementar e dá voz a realidade, não há, contudo pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológica.

Definir o conceito de gênero, segundo Miranda, Miranda e Nascimento (2015), é uma tarefa essencial nesse processo, pois muitas vezes o significado dessa palavra é confundido com outro termo: sexo, que é usado para diferenciar as características biológicas entre homens e mulheres. Cabe ressaltar que, etnologicamente, a palavra gênero vem do latim *gênis*, *êris*, que significa nascimento, descendência, origem. Com o sentido que se pretende trabalhar, essa

palavra vem de *gender*, um termo nascido nos Estados Unidos e que passa a ser diferenciado de *sex*. Dessa forma, gênero é definido como a construção social e cultural da diferença entre os sexos (LOURO, 2007).

Para Sansone; Pinto (2008), o conceito de raça depende se estamos falando em termos científicos ou de uma categoria do mundo real. Essa palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

Com isso, ao conceber a função da linguagem enquanto prática social e suas ideologias, a teoria de Fairclough é inovadora e tem papel de importância no que se refere à compreensão de identidade social do indivíduo, através da manifestação da linguagem. Nesse sentido, é possível perceber como as ideologias são carregadas de simbologias que no decorrer do tempo sofrem ou se manifestam, resistem às mudanças sociais, um exemplo disso são as lutas de classes que também apontam para as lutas no discurso, com foco para a análise de discurso orientada pela ideologia de acordo com Fairclough (2016).

A ANÁLISE E DISCUSSÃO

Identidade social de raça

Para a seguinte pergunta (o8): Já foi alvo de algum tipo de preconceito? Dos 72 interrogados, 40 responderam que não sofreram preconceito racial. Com as seguintes respostas:

1. Não, nunca.
2. Não, que eu lembro não.
3. Que eu saiba não.
4. Não, não.
5. Não, num me alembro não

Observa-se que alguns informantes realizam negativas com firmeza, outros de modo duvidoso, até porque assumir que já sofreu preconceito ainda é um posicionamento que fere sua própria identidade.

Para a mesma pergunta, 8 pessoas responderam afirmando que não sofreram nenhum tipo de preconceito e 24 sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito racial. Para estes, observa-se as seguintes respostas:

1. Já já me chamou de preto isso aí pra mim foi mesmo que nada, foi lá no jogo onde eu tava jogando o cara falou, ah o preto véi não sabe nem jogar.
2. Sim, na escola, macaco, seria essas coisas, uma vez aqui numa determinada escola os colegas meu, pegaro eu colocaram eu

dentro de uma grade e ficaram dizendo que eu era um macaco. Rapaz eu não me senti nada, porque eu sabia que naquele ali era mulecagi, senti senti, sim senti.

3. Eu acredito que sim, né, porque na sociedade né, a gente tá sempre aqui e ali né, enfrentando assim, algumas situações que você analisando hoje né, é preconceito. Pela cor., muitas vezes a gente, ultimamente até tá melhor né. Mas antes era mais visível né, era mais constante na vida do ser humano.
4. Já, quando eu era criança já
5. Rum, isso é o que mais tem. Na escola, na universidade? Na escola, na universidade, na sua vida pessoal, toda coisa entre um ser humano existe preconceito.

Acima está a percepção de cada indivíduo em seu contexto, discutindo se já sofreu ou não algum tipo de racismo. Segundo Fairclough (2001), o discurso é uma prática, não apenas de representações de mundo, mas de significações de mundo, construindo o mundo em significados. Nesta pergunta, o indivíduo informa como se sente e se ver dentro de seu espaço social.

Para a segunda pergunta (17): você se casaria com um negro (a)? Nos fragmentos abaixo, pode-se observar um grande número de respostas positivas.

1. Sim.
2. Sim, também.

3. Casaria sim, com certeza.
4. Casaria sim, não tenha dúvida, casaria sim.
5. Sem nenhuma dúvida, com certeza aceitaria sim.

No fragmento acima, aparece respostas positivas que seguem justificativas negativas, como por exemplo, "sim, não tenho dúvidas, casaria sim" o que mostra que há uma negação para contra o conceito, o indivíduo afirma não ter problema algum para com o casamento com uma pessoa de pele negra. Fairclough (2001), afirma que as normas e convenções, como também as relações, identidade e instituições que lhe são adjacentes, são contribuição do discurso para todas as dimensões que direta ou indiretamente moldam a estrutura social do sujeito e aquilo que o restringe.

A quarta pergunta (25): Você acredita que os negros ainda sofrem preconceito? É perceptível 61 respostas de sujeitos entrevistados afirmando que o preconceito racial é recorrente e presente em sua realidade.

1. Acredito, porque tem muitos que chama, num sei o que neguim você é isso é aquilo, não vai casar com minha filha, porque você é negro, não vai casar com meu filho porque você também é negra, ficam se xingando.
2. Sim, acredito sim, muitas pessoa branca têm preconceito com o negro, isso acho que nunca vai acabar não o preconceito.
3. Acontece.

4. Com certeza, porque eu acho o preconceito maior é dos que tem preconceito, acho que esses sim.
5. Sofre sim, com certeza!

Nas respostas acima, observa-se a forma como o indivíduo e a sociedade negra, fazendo parte dela ou não sofre preconceito.

Pautas como cotas (para vestibular) são vista como uma forma estrutural de preconceito a qual o Estado aplica à população negra em 2 respostas.

1. E muito, e muito. Quando você viu, quando você ouviu várias vez no, no, no governo do Lula quando se falava em Enem ele deixava uma cota pra classe negra. Então o que que ele é? o que que ele é? Antes, antes não tinha cota, tinha o vestibular? Tinha, pra todos, pra todos num querer saber de cor, era pra todos. Na gestão dele não, é é a chamada cota, a cota pra classe negra, então ele é racista.
2. Sim, num existe preconceito pior que essa cota aí, essa cota é um, essa criação de cota aí é uma forma de preconceito

No fragmento acima, derivou-se da pergunta (25), pois duas respostas foram vistas como uma forma de racismo para com a sociedade através das cotas (de vestibular), na qual o Estado se defende e afirma ser uma reparação histórica para com o povo negro. Fairclough (2001), afirmar que, a prática discursiva é recorrente de

convenções que naturalizam relações de poder e ideologia particulares, e os modos como são articulados são focos de luta.

Identidade social de gênero

As análises abaixo consistem na identificação dos discursos de gêneros presentes nos textos, a partir do seguinte questionamento “Você concorda com a ideia de que o homem é superior a mulher?”, para a pergunta vinte (20) obtive-se respostas como:

1. Não, porque por exemplo tudo que a mulher faz o homem faz também, tem coisa que o homem faz pior do que a mulher. Ela não é melhor do que eu nem eu sou melhor do que ela.
2. Não, não, a gente ser humano tudo iguais, num tem que ser melhor do que o outro não.
3. Rapaz, eu acho que não, porque humanidade todo mundo é humano né?
4. Não, nem tanto.
5. Não, eu acho que hoje não existe mais, isso em partes né.

Logo, observa-se respostas que tratam da ideia de discursos de igualdade, ou seja, os sujeitos deixam a ideia de superioridade do homem em relação à mulher e defendem seus posicionamentos com discursos jurídicos de que todos são seres humanos, significando igualdade perante a lei.

1. Não, eu acho que hoje não existe, mas isso em partes né.

2. Não, não, a gente ser humano tudo iguais, num tem que ser melhor do que o outro não.
3. Que ficou no começo do mundo, nós tudo é igual, o respeito. São grande amigo, é os maior amigo viu? Os dois quando se gosta, quando se casa tem que ter aquele respeito por dois, é, tão tanto que eles fica até contra os pai, porque o pai e uma mãe, ali já tá seguro que é pai, num é? Aí num quer que mexe com o marido aqui não, e nem o marido quer que mexa né? Se disser uma coisa que num gosta, rumbora, bora pra casa rumbora. Então é assim, mas é o maior amigo.
4. Tudo são igual. Por exemplo, as mulher agora, de primeiro falava que tinha serviço assim pesado, só homem que dirigia carro, mulher também dirige caminhão assim de empresa.
5. Não, esse, aí os direito são todos iguais, tá entendeno? Todos dois tem a capacidade de fazer, fazer assim tudo a merma coisa, agora a diferença, a diferença que a gente vê assim, que tem um tipo de, tem um tipo assim, vamo supor, um trabalho que um pouco mais pesado pra muié, tá entendeno? E, mas só que a capacidade dá tudo o mermo.

Tem-se posicionamentos não bem definidos, principalmente quando diz respeito ao gênero, aparece posicionamentos a favor do homem por causa da força masculina. Com respostas típicas:

1. É por causa da força, porque tem mais força, ele sempre quer ser o cabeça, pela força.
2. Sim, sim, concordo sim, porque eu acho que, o como eu que falo, meu pai do céu, porque o homem é uma autoridade maior porque não é toda coisa que o homem faz que a mulher faz, porque a mulher já é mais frágil e o homem é mais forte.
3. Olha, eu acho sim que o home, o home ele tem, ele tem um pouco de, de autonomia em relação à mulher, mais num pode ser o tal, né mais num pode ser o tal, porque ela também é humana, e ela é uma companhia ela precisa de alguém entender ela, reconhecer o que ela faz.
4. Eu tenho certeza que é, é porque o homem é desde o tempo que começou a viver, o homem sempre foi o cabeça das coisas e tudo que acontece com a mulher, ela só corre pro homem é quando é um negócio grave, aí quando não é, ela vai em frente.

Tem sujeitos que se referem à superioridade do homem no casamento. Identifica-se nesse discurso uma identidade cultural repassada de pai para filho, que de acordo com análise do discurso, refere-se às “formações discursivas e ideológicas”, ou seja, o sujeito apresenta seu discurso sobre uma “perspectiva histórica” (... Eu alcancei meus pais assim, o homem é superior à mulher). De acordo com (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008) “em uma perspectiva histórica, podemos afirmar que o conceito de gênero menino e

menina foram produzidos no interior das relações sociais e faz parte do nosso cotidiano, por isso, aprendemos a repeti-los e naturalizamos”

1. Olha! eu alcancei meus pais assim, o homem é superior à mulher e não tenho um bom conhecimento da Bíblia, mas eu encontrei na Bíblia que toda mulher tem que ser submissa ao seu marido, não quer dizer que você seja uma escrava do seu esposo tem que ser na base da conversa nas opiniões e entrar em um acordo.
2. Concordo, de primeiro era, agora não é mais, parece que a mulher que quer mandar no homem, porque na palavra de Deus o certo é o homem governar a mulher no acordo, na combinação né.
3. Sim, concordo.
4. Eu concordo assim, que ele é a cabeça e nós somos um pedaço dele da pessoa dele, mais nós todos somos iguais.
5. Até que concordo. Por que? (entrevistador). É porque tipo, o homem deve ser o cabeça da casa né?

As formações históricas, discursivas e ideológicas são solidificadas em diversas situações de uso dos discursos, os ambientes familiares e religiosos indicam serem determinantes na consolidação de tais discursos.

Resultados e discussões com quantitativo

Para se saber dos resultados em porcentagem, foi dividido inicialmente os entrevistados em preconceituosos e em não preconceituosos?

Os resultados mostram que não são preconceituosos, **49** que equivale a **68%** - destes **24** do sexo feminino e **25** do sexo masculino. Entre os que são preconceituosos, **23** que corresponde a **32%** - destes **12** do sexo feminino e **11** do sexo masculino.

Gráfico 1. Preconceito de raça e gênero.

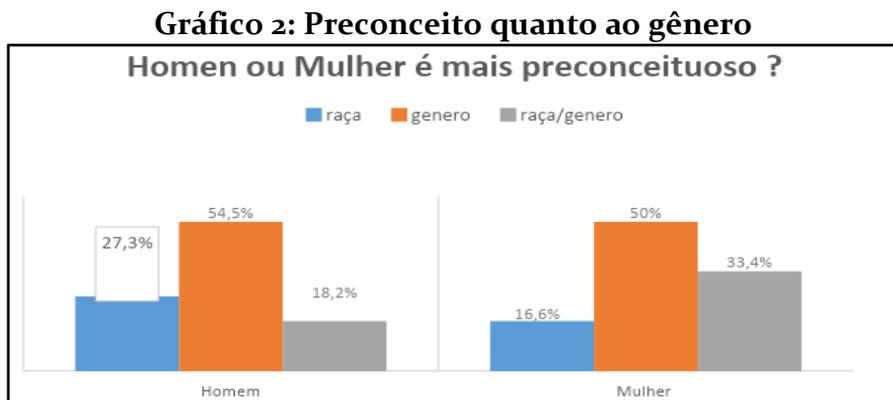


Fonte: ALFMA (2016).

Com o avanço dos meios de comunicação na pauta do preconceito, com as escolas com temas transversais que podem orientar as aulas para ensinar os alunos das mais diversas faixas etárias a não reproduzirem o preconceito, com as leis como a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que no Art. 20. cita que “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia,

religião ou procedência nacional que tem como pena a reclusão de um a três anos e multa”, e com o "Art. 5º da Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988 diz que *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. Mesmo com todas essas orientações pelos órgãos publicitários, educacionais e leis que garantam direitos aos cidadãos, é perceptível na pesquisa que o índice de pessoas preconceituosas ainda é alto.

Quanto ao gênero, procuramos averiguar qual seria mais preconceituoso, se a mulher ou o homem. Veja o que apresenta o Gráfico 2.



Fonte: ALFMA (2016).

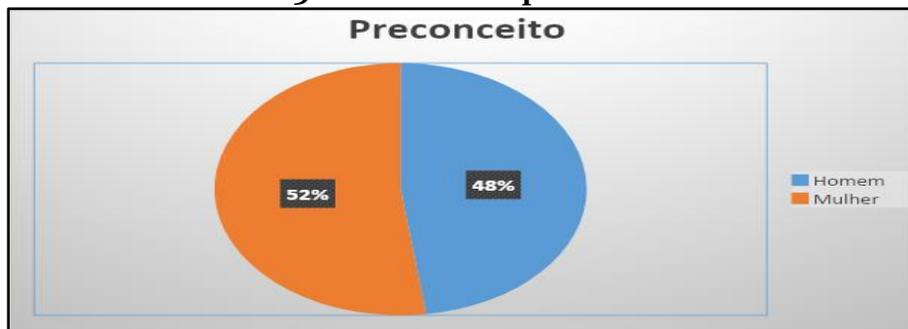
Para as mulheres: **12** de 36. Destes **2** para com a raça (Não se casariam com um(a) negro (a)) que corresponde a 16,6%, **6** para com o gênero (Acreditam que o homem seja superior a mulher) que

equivale a 50% das respostas e 4 para com os dois (Tanto não casaria com uma pessoa de pele negra quanto acredita que o homem é superior a mulher) 33,4%. Totalizando 12 mulheres preconceituosas que equivale a 100% das respostas

Para os homens: 11 de 36. Destes 3 para com a raça (Não se casariam com um(a) negro (a)) com porcentagem de 27,3%, 6 para com o gênero (Acreditam que o homem seja superior a mulher) que equivale a 54,5% e 2 para com os dois (Tanto não casaria com uma pessoa de pele negra quanto acredita que o homem é superior a mulher) que equivale a 18,2%. Totalizando 11 respostas preconceituosas, ou seja, 100% dos sujeitos do sexo masculino. Como mostra no gráfico.

O Gráfico 3 mostra que as repostas das mulheres são mais preconceituosas para gênero em relação aos homens, como se pode observar abaixo.

Gráfico 3: Preconceito quanto ao sexo.



O percentual de mulher que a pesquisa mostra como sendo preconceituosa, demonstra como o machismo está enraizado nas culturas das mulheres investigadas. Os discursos revelam uma representação da realidade que justifica a presença do conteúdo representacional ao expressar sua experiência de vida, seu conhecimento de mundo do ponto vista religioso, como no enxerto: *“Olha! eu alcancei meus pais assim, o homem é superior à mulher e não tenho um bom conhecimento da Bíblia, mas eu encontrei na Bíblia que toda mulher tem que ser submissa ao seu marido, não quer dizer que você seja uma escravo do seu esposo tem que ser na base da conversa nas opiniões e entrar em um acordo”*. Discurso assim, contribui para a porcentagem de 52% de mulheres que acreditam que os homens são superiores a elas, isso por conta do que é passado de geração em geração na própria família.

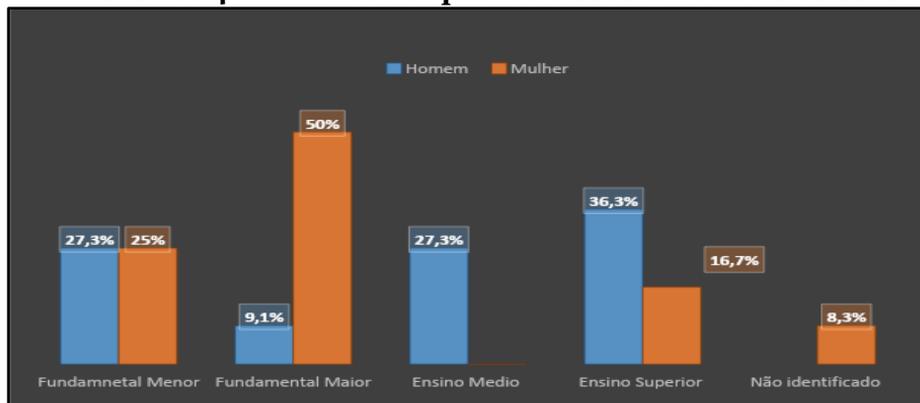
Quanto à escolaridade, a intenção era investigar se essa variável contribuiria com os anos de escolarização para minimizar os preconceitos de raça e gênero.

Entre as entrevistadas do sexo feminino que expressaram posicionamentos preconceituosas (12) 3 estão no ensino fundamental menor que corresponde a 25%, 6 no ensino fundamental maior que equivale a 50%, 0 no ensino médio, ou seja, 0%, 3 no ensino superior 25%.

Entre os sujeitos do sexo masculinos que expressaram posicionamentos preconceituosas (11) 3 estão no ensino fundamental

menor que corresponde a 27,3%, 1 no ensino fundamental maior que é 9,1%, 3 no ensino médio que equivale a 27,3% e 4 no ensino superior que é igual a 36,3%. Como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4: Preconceito quanto à escolaridade e ao sexo.



Fonte: ALFMA (2016)

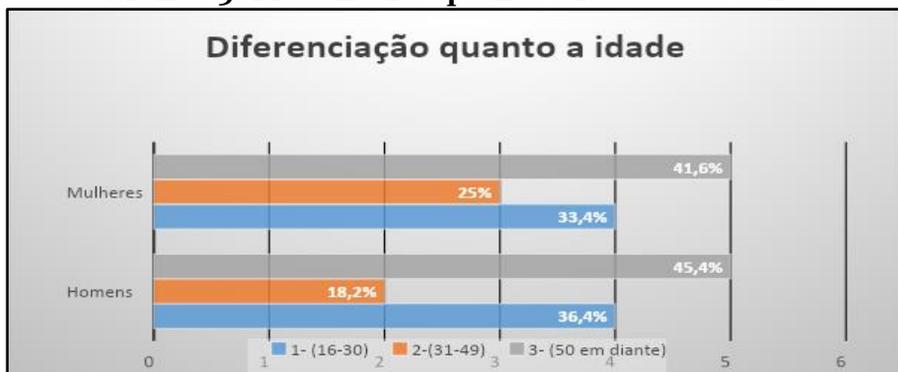
Tem-se a ideia de que as pessoas que não têm acesso a um nível de escolaridade maior, são mais preconceituosas e reproduzem essas atitudes, porque as informações não chegam até elas. No entanto, a pesquisa mostra que 36,6% dos homens que tiveram respostas preconceituosas são do ensino superior, nesse caso não é possível usar o nível de escolaridade como desculpa. Outro exemplo forte que a pesquisa trouxe é para com a escolaridade de mulher do ensino médio que é de 0%, ou seja, nessa pesquisa não há mulheres do ensino médio reproduzindo preconceito.

Quanto à idade e relacionado ao sexo feminino, as 12 participantes transitam entre as seguintes faixas etárias: 4 pertencem

a 1ª (18-30 anos de idade) que corresponde a 33,4%, 3 pertencem a 2ª (31-49) que equivale a 25% e 5 pertencem a 3ª (50 em diante) que é igual a 41,6%.

Quanto à idade e relacionado ao sexo masculino, os 11 entrevistados transitam entre as seguintes faixas etárias: 4 pertencem a 1ª (18-30 anos de idade) que equivale a 36,4%, 2 pertencem a 2ª (31-49) que corresponde a 18,2% e 5 pertencem a 3ª (50 em diante) que corresponde a 45,4%.

Gráfico 5: Preconceito quanto à idade e ao sexo.



Fonte: ALFMA (2016)

Esse gráfico mostra que as pessoas da 3ª faixa etária (50 em diante) ainda trazem uma carga cultural de seus familiares muito forte, o que não é surpresa, o que é impressionante é ter porcentagens tão altas da 1ª faixa etária (18-30) que é a geração que tem acesso à informação e à tecnologia, a geração em que a informação corre sem parar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da Análise do Discurso Crítica é fundamental para o desenvolvimento dessa análise sobre o discurso de gênero e raça presentes no gênero entrevista. O que possibilitou na análise observar que entre os entrevistados 23 são preconceituosos, o que corresponde a uma porcentagem de 32%, contra os 49 que não são preconceituosos, que equivale a 68%.

No que se refere à raça, a existência de estereótipos históricos, culturais e ideológicos, quando se coloca em destaque o preconceito racial para com o negro, pois a abolição da escravatura não foi o suficiente para que os negros tivessem oportunidades de se desenvolver dentro da sociedade com igualdade e equidade. Com os 23 entrevistados que reproduziram respostas racista é igual a 5 que corresponde a 21,7%.

Com a conceituação de gênero, pode-se observar nas análises que os discursos de igualdade e desigualdade se colocam em posicionamentos por homens e mulheres, aplicando assim que a mulher é inferior ao pensamento masculino. Esse discurso consiste na colocação da mulher como “abaixo” aos homens. Com as 23 respostas que implica a questão de gênero, há 12 respostas preconceituosas que corresponde a 52,2%.

Para o preconceito de raça e gênero juntos há ainda das 23 respostas, um percentual de 6 sujeitos, que se mostraram racistas e

preconceituosos para com a questão de gênero que corresponde a 26,1%.

Com a análise é perceptível como há sujeitos que ainda não têm suas concepções sociais e indenitárias definidas no que se refere à raça e ao gênero, por isso há insegurança de seus posicionamentos. Os sujeitos são influenciados por outros discursos, entre eles o discurso jurídico, o discurso religioso, o discurso machista, o que segundo Fairclough (2016) pode ocasionar a mudança da identidade social dos sujeitos.

Por fim, é possível afirmar que a hipótese foi respondida, após nas análises é perceptível que o processo de formação identitária passa por um momento de transformação social em cada sujeito ao qual faz parte da pesquisa, justamente para compreender o lugar em que fala e para quem fala.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Antônio Luiz Alencar. **Atitudes Linguísticas dos falantes no Maranhão**. Projeto de pesquisa aprovado pela FAPEMA e UEMA em 2015, Caxias: UEMA, 2016.

MIRANDA, Antônio Luiz Alencar; ALMEIDA, Betanha de Sousa. A prática discursiva do professor com a identidade social de raça. In:

Linguística e Literatura: focalizando suas variadas dimensões.1 ed. São Luís: Editora UEMA, 2017, v.1, p. 45-68.

MIRANDA, Antônio Luiz Alencar; MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva; NASCIMENTO, Renata Valéria Lima. O gênero no discurso pedagógico do professor. In: **Pesquisa em educação:** Unidade na diversidade.1 ed. Fortaleza: Imprece, 2015, v.2, p. 1180-1185.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discurso de identidades.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

NOGUEIRA, J.; FELIPE, D.; TERUYA, T. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar.** Florianópolis, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6 ed., Campinas, SP: Pontes, 2005.

SANSONE, Lívio. PINTO, Osmundo Araújo. **Raças:** novas perspectivas antropológicas. EDUFBA. 2º Ed. ver., 2008.

O USO DO MEME EM SALA DE AULA: uma análise discursiva crítica de “*Enfim, A Hipocrisia*”

Ana Maria Sá Martins¹

Camila Alves Rocha²

Luana Kerly Alves Coelho³

Welistony Câmara Lima⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo, faz parte do projeto de pesquisa intitulado “LINGUAGEM E DISCURSO EM AMBIENTE DIGITAL: uma abordagem crítico-discursiva”, que possui como base central os estudos do discurso, pautados pela teoria da ADC, teoria esta que busca analisar a linguagem em uso e seus efeitos em uma sociedade, bem como os discursos que solidificam determinadas práticas sociais, destacando as escolhas e propagação dos mesmos. A referida pesquisa teve por objetivo refletir sobre a natureza e o

¹ Professora Doutora em Linguística da Universidade Estadual do Maranhão; Orientadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (UEMA/FAPEMA); Membro do GP Multiletramentos e ensino de línguas (MELP/UEMA/CNPq) e do GP Tradução, Discurso e Ensino (TECER/UEMA/CNPq).

² Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará; Bolsista CAPES/UECE); Membro do GP Multiletramentos e ensino de línguas (MELP/UEMA/CNPq), do GP em Análise do Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE/CNPq) e do GP Tradução, Discurso e Ensino (TECER/UEMA/CNPq).

³ Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão); Membro do GP Multiletramentos e ensino de línguas (MELP/UEMA/CNPq) e do GP Tradução, Discurso e Ensino (TECER/UEMA/CNPq).

⁴ Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas; Bolsista (FAPEMA/UEMA); Membro do GP Multiletramentos e ensino de línguas (MELP/UEMA/CNPq) e do GP Tradução, Discurso e Ensino (TECER/UEMA/CNPq).

funcionamento do discurso nas práticas de linguagem em contextos digitais, no contexto educacional da educação básica e tem como foco a análise da construção/constituição de sentido no gênero digital meme nas aulas de língua portuguesa, visando ao letramento⁵ crítico dos alunos de três escolas públicas de São Luís.

Assim, buscou-se desenvolver o referido projeto a partir de três planos de trabalho de bolsistas, com a finalidade de propormos, por meio da relação de estudantes das três escolas públicas selecionadas com o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de texto, a análise crítica das representações construídas nos memes compartilhados no Instagram, bem como a reflexão sobre essas representações.

A corpora foi composta, desse modo, a partir a partir da seleção de textos popularmente nomeados como meme no Instagram, coletados no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021, delimitando, assim, o espaço-tempo de investigação. Para este escrito, foi selecionado um meme “Enfim a hipocrisia”, que deu título ao artigo.

Para a realização deste estudo, faz-se necessário compreender do que trata o gênero midiático selecionado (meme), o espaço em que está inserido, bem como explicitar uma interligação do “meme”

⁵ Letramento crítico aqui entendido como prática social, que reflete sobre desigualdades diversas, dentre elas, de linguagem, etnia, gênero e classe, buscando igualdade e justiça por meio da conscientização crítica dos indivíduos sociais (JANKS, 2012 *apud* LIMA-NETO & OLIVEIRA, 2019, P.38)

com a ADC, de forma a levantar pautas sociais que merecem uma maior reflexão. A princípio, para tratar dos memes, deve-se entender a maneira que são construídos e propagados, percebendo, assim, que estes se originam em contextos reais, porém, possuem maior impulso nas redes sociais, onde qualquer pessoa que usa uma rede social “x” pode propagar determinada imagem, texto, vídeo, de forma cômica, ressignificando ou reafirmando o sentido original. Uma vez que estes memes partem de um fator social (uma fala equivocada, uma imagem com duplo sentido, uma personalidade famosa), a sua permanência e efeitos, podem variar, assim, há determinados memes que se estendem por longos períodos - sobretudo, quando podem ser readequados a novos contextos - e outros que viralizam por um período curto, e logo caem em desuso.

Não se pode prever a duração de um meme em uma rede social ou em contextos reais, mas é possível investigar suas origens, causas e consequências, visto que, a ideia central de humor, pode ser desdobrada em muitas interpretações: crítica social, ofensa, destaque de privilégios, regionalismos, posicionamentos políticos, desigualdades e tantas outras pautas comuns a todos.

Contudo, partindo do entendimento do que trata o gênero escolhido, precisamos investigar o meio em que está inserido e qual a relação direta destes meios e desse gênero com o contexto escolar. Nesta perspectiva, inclinamos os estudos para as práticas de multiletramentos e os recursos multimodais inseridos em tais

práticas. Assim, a tratar de multiletramentos, entende-se que o termo consiste em evidenciar a variedade de convenções de significados em inúmeras esferas sociais, deste modo, o multiletramento refere-se diretamente às variedades linguísticas, em uma ideia de modificar o ensino tradicional em algo mais lúdico e próximo aos estudantes.

Com isso, a prática se dá na atividade de transformar o ambiente escolar e aqueles que o compõe, promovendo um desenvolvimento crítico na sala de aula. O alunado, uma vez que tem contato com novas práticas de ensino-aprendizagem, pode ter maior êxito na sua vida, tanto no âmbito escolar como no âmbito social enquanto agente ativo para transformação dos meios em que vive.

Considerando que, de acordo com Resende & Ramalho (2004, p.185), a “ADC procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais”, analisaremos nesta pesquisa as diferentes construções de sentidos no meme selecionado, partindo dos significados: acional, representacional e identificacional defendidos na ADC, buscamos categorizá-lo analiticamente, a fim da construção e discussão de seus sentidos.

Logo, neste artigo, utilizamos os estudos e revisões bibliográficas dos autores Fairclough (1989; 2001), Fairclough & Chouliaraki (1999), Ramalho (2012), Ramalho & Resende (2006; 2011), Magalhães, Martins & Resende (2017), no que tange à formação da

fundamentação metodológica na área da ADC, e também, pesquisas voltadas para o estudo dos memes, do multiletramento, das multimodalidades e da GDV bem como, as ligações entre discurso, rede social e sociedade, como objetivo de desenvolver uma visão crítica sobre o que será estudado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: análise do discurso crítica e gramática do design visual

O ambiente virtual trouxe diversas transformações para os diferentes contextos sociolinguísticos. Nesse sentido, a linguagem teve que se reestruturar e configurar para que os objetivos fossem alcançados na era tecnológica, por exemplo, com os gêneros textuais memes. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros atuam como ações sociais convencionados em sua estrutura (forma, objetivos etc.) com finalidades específicas pelos seus produtores. Assim, consideramos o meme como um gênero textual, e como todo texto, multimodal, que também é produzido com determinado enfoque e interpretado de diversas maneiras (KRESS, 2010).

O termo “meme” surge em 1976 com Richards Dawkins (2007), no livro “O Gene Egoísta”, como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação”, alguns inclusive atribuem ao sentido do termo, canções e histórias que copiamos e repassamos. Na cultura da internet, os internautas passaram a se referir ao meme como tudo aquilo que se replica na rede, geralmente

em grande escala e com tom cômico. É interessante mencionar que para além dessa significação, os memes podem ser usados como um potencial instrumento de instrução para os/as professores/as de língua portuguesa. Esse é um dos objetivos dessa pesquisa.

O artigo “Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas”, as pesquisadoras Resende e Ramalho (2011), discutem sobre a elaboração do modelo teórico metodológico tridimensional da ADC, proposta por Norman Fairclough (1989), objetivando mostrar que o discurso sempre dialoga com as práticas sociais, das quais este faz parte. A Análise de Discurso Crítica fundamenta essas relações na construção de sentidos nos gêneros em circulação, visto que existe uma relação interna e dialética entre a linguagem e a sociedade em que práticas sociais sempre articulam as relações sociais e os diferentes discursos. Em “Discurso e Mudança Social”, Norman Fairclough amplia a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (2001).

Ainda que se completem de alguma maneira, é interessante discernir os gêneros discursivos dos gêneros textuais. Os gêneros discursivos consideram os aspectos sócio-históricos produzidos pelas marcas linguísticas enquanto os gêneros textuais consideram a forma, o propósito e a sequência tipológica do texto (ROJO, 2005, p. 185). Os significados estão incluídos em diferentes gêneros textuais e

o signo pode ser compreendido a partir de qualquer contexto em que estiver inserido, o que era limitado sob a ênfase da monomodalidade que prioriza apenas o texto escrito.

Os memes se enquadram no gênero textual que aliados à dimensão da semiótica nos permitem realizar uma pesquisa que não se limita ao campo verbal, mas amplia para o sistema de signos; e como contribuição discursiva produzida para ser analisada em outros contextos espaciais e temporais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60). Nessa perspectiva, os memes são multimodais, uma vez que incluem elementos tanto orais quanto escritos e visuais. Quanto aos aspectos sociais, iremos analisá-los de acordo com os sentidos construídos no texto: ação (gêneros discursivos), representação (discursos) e identificação (estilos). (FAIRCLOUGH, 2003).

Existem diversas formas de categorizar o discurso e direcionamos o foco para algumas categorias dos significados do discurso estabelecido por Fairclough. Tais análises permitem interpretar e categorizar os elementos subentendidos no gênero textual meme. É uma relação que apesar de dialética, nos permite estabelecer elementos ausentes e presentes naquilo que foi dito ou não na mídia, isso é claro, por meio de pressuposições que, como já explanado por Fairclough, são suposições estabelecidas pelo leitor e dadas como verdade.

O leitor ou produtor do discurso significa aquilo que querem e geram uma rede de outros significados que são manifestados por e

pela linguagem. Acerca disso, o autor categoriza-os em **significado acional**, relacionado à forma de agir e interagir; **significado representacional**, relacionado às formas de se representar e **significado identificacional**, ligado às formas de se identificar no mundo. Sob o enfoque da ADC, utilizaremos algumas categorias relacionadas a esses significados, assim, na categoria da intertextualidade (acional), verificamos quais vozes revelam discursos diretos e indiretos; na interdiscursividade (representacional), a presença de tipos de discursos que corroboram ou refutam no interdiscurso produzido e, por último na categoria da modalidade/avaliação (identificacional), o grau de comprometimento com que o produtor do discurso demonstra em relação ao que acredita.

Deste modo, o estudo das multimodalidades é necessário e oportuno para o entendimento de como os recursos visuais, que perpassam as realizações discursivas textuais, podem agregar conhecimento e criticidade às pessoas envolvidas. Para tanto, tem-se a Teoria Multimodal do Discurso (TMD), defendida pelo teórico Kress (2001; 2006; 2010), e posteriormente, o mesmo autor tratará da GDV, que propõe a análise de recursos multimodais, sobretudo, de imagens, a partir de suas representações, interações e composição, buscando, assim, auxiliar o estudo crítico de determinados recursos. Aqui, destacam-se os memes utilizados para análises, constituídos prioritariamente de imagens, sons e um recorte mínimo de texto.

Ao se tratar de multimodalidade, Vieira (2015) destaca que na análise multimodal, para fins de efeitos, “é necessário que tratemos dos modos semióticos, que descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes” (p. 47), ou seja, é importante considerar que as relações de sentido do discurso dispostos em qualquer recurso visual, precisa de interferência de uma pessoa situada em um determinado espaço e contexto social.

A representação do mundo através das imagens não se dá de maneira ingênua, mas carrega consigo uma gama de significações e intenções, fator que é essencial na construção de sentidos no gênero escolhido, o meme. Partindo dessa afirmativa, pode-se entender o “peso” dos recursos visuais na construção de uma determinada crítica, uma vez que as imagens e sons estão ligadas a representações diretas e indiretas da realidade, legitimando ou deslegitimando discursos em situações diversas e indivíduos com ideologias distintas, todos compactuando com um mesmo espaço de disseminação de suas ideias, o meio digital.

Diante do exposto, e considerando a necessidade de uma análise do recurso visual, nasce a teoria de Kress e van Leeuwen (2006) baseada nos estudos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Halliday (1994), que defende a premissa de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, ou seja, o teórico defende que o

estudo da linguagem é funcional, tendo como objetivo explicar o uso da língua, também dividindo os componentes linguísticos em ideacionais, interpessoais e textuais, por fim, o teórico argumenta como cada elemento de uma língua mantém um objetivo com o funcionamento linguístico.

É partindo desses métodos usados pela LSF para conceito e análise do uso da linguagem, que Kress e van Leeuwen demonstram interesse em estudar essas formulações, neste caso, em um contexto imagético, criando assim a GDV, que vai tratar das propriedades de análise de uma imagem e suas implicações na sociedade enquanto vertente do discurso. Assim, de acordo com Kress *et al.* (*apud* GUERREIRO & SOARES, 2016, p.193): “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais”, ademais, uma vez que a GDV parte da lógica da LSF, há também em seus métodos de análise, uma ligação direta com a teoria de Halliday, fato que é exposto nas classificações das macrofunções da LSF.

Assim, de acordo com Resende & Ramalho (2019), as macrofunções de Halliday são divididas em: função ideacional que corresponde ao modo de representação da experiência, como reflexo da realidade; função interpessoal que se refere a interação social, à ideia da língua como ação entre os sujeitos e por fim, a função textual que seria o modo de organização da informação, os aspectos

semânticos e estruturais. O mesmo acontece com a GDV, mas sob outras metafunções: representacional, interacional e composicional. Cada metafunção vai sinalizar uma função distinta dentro da análise de um texto multimodal, especificamente com a presença de uma imagem.

Nesse sentido, Guerreiro & Soares (2016) vão especificar essas metafunções, inferindo que, a função representacional vai centrar-se na análise do recurso visual, os personagens que estão sendo apresentados em uma imagem e suas funções dentro daquela imagem, ou seja, quais os modos de interação e como o discurso é constituído a partir desse movimento; a função representacional pode ser dividida em função representacional narrativa ou função representacional conceitual, a primeira corresponde ao personagem em movimento (composição de ações dentro da imagem) e a segunda corresponde aos personagens em situação estática (sem ideia ou menção de movimento).

De acordo com os autores, a segunda, metafunção interativa, como o próprio nome sugere, vai indicar a interação entre os participantes, mas dessa vez considerando o personagem colocado na imagem e o segundo “personagem” que seria quem está consumindo o recurso visual e conseqüentemente está reagindo a ele, deste modo, haverá o participante representado (PR) e o participante interativo (PI).

Por fim, tem-se a metafunção composicional, que se atém a todo o cenário em que a imagem é posta, ou seja, nessa função a atenção volta-se para as cores, molduras, enquadramentos, formas e todas as particularidades da imagem que sustentam o seu sentido total. Assim, há subdivisões nessa metafunção que são: enquadramento, saliência e valor informativo. É importante mencionar que cada metafunção possui um esquema de representação, que se torna essencial para a compreensão da maneira em que pode ser realizada determinada análise imagética, assim Kress e Van Leeuwen (1996) propõem um sistema de representação, logo, os personagens presentes na imagem são representados por caixas, e suas ações, movimentos e diálogos, por vetores.

Vale ressaltar que, para a análise crítica dos memes proposta nesta pesquisa, baseada na ADC, foram utilizadas as categorias Intertextualidade, Interdiscursividade, Modalidade e Avaliação, referentes aos significados acional, representacional e identificacional, respectivamente. A partir da compreensão dos discursos de cada meme, as categorias foram aplicadas com o intuito de justificar não só o discurso amplamente destacado, mas também, os problemas sociais e as compreensões culturais que existem na constituição de cada meme.

Por fim, reiterando o objetivo da pesquisa, a dinâmica de estudar o corpus aliado às teorias da GDV e ADC tem o intuito de deixar à mostra as diversas possibilidades do uso do gênero midiático

selecionado, em um ambiente escolar, ultrapassando a ideia central dos memes apenas como gênero atrelado ao risível e possibilitando novas abordagens de ensino.

ANÁLISES

O excerto foi extraído de um post da conta “Enfim a hipocrisia” (@enfim.ahipocrisia) no Instagram, que se configura como uma (1) peça estática do Feed com "Então... 📄 Siga @enfim.ahipocrisia #enfimahipocrisia #hipocrisia” na legenda. Vejamos:

Figura 1 – Meme “enfim, a hipocrisia”.



Fonte: Conta Enfim a hipocrisia no Instagram.

ADC: categoria intertextualidade do significado acional

Na figura 3 (F3), o locutor, atendo-se a uma problemática político-social relacionada a teorias de organização econômica e administrativa, produz os seguintes enunciados: (1) “O transporte e público, mas tem que pagar pra usar” e (2) “enfim a hipocrisia”. No (1), o verbo “ser” vem flexionado na terceira pessoa do presente do

indicativo (é) e está empregado sem o acento grave (ocorrência linguística típica em memes e em outros gêneros utilizados na internet, em que se verificam vários desvios da norma culta padrão dado o aspecto, por vezes, oralizado da escrita) e traz a afirmação (isto é, um dado) de que o transporte é público, referindo-se ao transporte público (ou coletivo), sistema de transporte de passageiros passível de utilização pela população em geral.

Pode-se, portanto, identificar uma confusão lógica, utilizada estrategicamente na comunicação, entre as noções de “público versus privado” – tal como em “ensino público versus ensino privado” e “administração pública *versus* iniciativa privada”. Isso porque, parte-se de uma premissa particular da nomenclatura do meio de transporte, que é um substantivo composto (transporte + público), mas que quando considerado a partir da sua natureza (e não seu fim) e função no contexto da sociedade capitalista e neoliberal do século XXI, não possui equivalências com “gratuidade”.

Emprega-se ainda, na segunda oração do período composto (1), a conjunção adversativa “mas”, que propõe uma possível contrariedade lógica apontada pelo locutor quanto à premissa levantada. Assim, identifica-se uma pausa necessária para a continuidade da expressão, em que o enunciado se encaminha para a conclusão em “tem que pagar pra usar”, referindo-se à não-gratuidade de um serviço que “de nome” é público (e que seria, portanto, de direito). E essa ideia da adversatividade é construída

juntamente ao recurso imagético, que dá continuidade à proposição apresentada, após uma pausa na fala (possivelmente simbolizada pela face neutra e, aparentemente, reflexiva do personagem representado – PR), corroborada pelo emprego, no enunciado (2), do advérbio de tempo “enfim”, concluindo, sem entrar em mais detalhes, que se trata de uma atitude hipócrita (contradição circunstancial) – “a hipocrisia”.

No tocante à polifonia, a fim de identificar as vozes articuladas no discurso da F₃, devemos considerar a Figura 4 (F₄), apresentada a seguir:

Figura 2 – Meme fonte.



Fonte: Site #MuseudeMemes

Diante disso, constata-se a presença de duas vozes: do enunciador da F₃ (E₁) e do enunciador da F₄ (E₂). O (E₁) apropriou-se dos recursos verbais e não-verbais do meme fonte, através da intertextualidade manifesta, ou citação direta (FAIRCLOUGH, 2003), para a construção de sentidos afinadas às suas concepções político-ideológicas. Assim, identificamos a realização de somente duas (2)

alterações, quais sejam: mudança na taxa de proporção – era 16:9 na figura 4 e se tornou 1:1 na figura 3; e sobreposição do enunciado (1).

Isso porque, a F3 faz referência ao meme fonte da F4 – que, originalmente, é constituído da sobreposição de uma foto retirada pelo chachorro Balltze (amplamente conhecido na internet e personagem de outros memes) em 2017, a uma meia-paisagem, tendo como suporte verbal a frase “enfim, a hipocrisia” – cuja viralização se deu em meados de 2020

Portanto, o (E1) baseou-se nos enunciados propostos pelo (E2), confirmando-o, pela constatação de uma possível situação de hipocrisia, e completando-o, pela inclusão de sentidos atravessados por ela (BAKHTIN, 2016). O termo hipocrisia provém do grego *hupokrisis* e do latim *hypocrisis* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1538) – que também origina a palavra *hypócrates* (ator, comediante, intérprete de um sonho, entre outros) – e se atém à “ideia de fingimento e falsidade, por parte de alguém que visa a tirar proveitos, ganhos pessoais ou econômicos” (ALCÂNTARA, 2004, p. 83). No contexto da F3, hipocrisia aproxima-se do conceito de ideologia, em que o meio que deveria ser gratuito por ser “público”, tem valor capital numa sociedade neoliberal e atende a esse aspecto pela via estrutural (e não, *ipsis litteris* como os termos estão codificados na língua portuguesa).

Por fim, no que diz respeito à categorização taxonômica dos memes, de acordo com Recuero (2007), a F3 é classificada, quanto à

longevidade, como volátil; quanto à fecundidade, como fecunda (porque a página se dedica somente a postagem de memes inspirados na F4); quanto à fidelidade, replicador (porque o locutor conserva o teor completo do original, mas acrescenta uma frase acima); e, quanto ao alcance, local (porque se restringem ao público-seguidor do perfil, e o compartilhamento é limitado a essa audiência).

ADC: categoria interdiscursividade do significado representacional

Podemos perceber no excerto, quanto à interdiscursividade, elevado grau de articulação/heterogeneidade discursiva. Nas falas do enunciador (E1), evidencia-se a sustentação de discursos como: *discurso sócio-político, discurso político-ideológico, discurso crítico-ideológico, discurso pseudofilosófico e discurso humorístico.*

No enunciado (1) “O transporte e público, mas tem que pagar pra usar”, introduzindo e fechando a ideia principal da proposição apresentada, o locutor articula noções aparentemente contraditórias entre si, que são concluídas (depois de uma pausa enunciativa) no (2) “enfim a hipocrisia”, valendo-se de perspectivas: 1) sócio-política (através da associação ou emprego de elementos diretos e indiretos, tais como: transporte, passageiros, pessoas, cidadãos, cidades, trânsito, trabalho, locomoção, direito de ir e vir, etc.); 2) político-ideológica (através da associação ou emprego de elementos diretos e indiretos, tais como: serviço público, cobrança por serviço, força de

trabalho, prestação de serviço, administração de poderes, etc.); 3) crítico-ideológica (através da associação ou emprego de elementos diretos e indiretos, tais como: comunismo, socialismo, liberalismo, neoliberalismo, modernidade, etc.); 4) pseudofilosófica (através da associação ou emprego de elementos diretos e indiretos, tais como: premissa errônea, lógica, causalidade, levantamento de hipótese, etc.); e 5) humorística (através da associação ou emprego de elementos diretos e indiretos, tais como: composição visual vinculada ao texto verbal, pausa proposital na enunciação, confusão de ideias, condução a falso resultado, ironia, sátira, etc.).

ADC: categorias modalidade e avaliação do significado identificacional

No excerto, quanto à **modalidade**, no enunciado: (1) “O **transporte e público**, mas tem que pagar pra usar”, no primeiro período da oração, temos uma **troca de conhecimento** (modalidade epistêmica **declarativa**), através de uma **afirmação não-hipotética**, com **baixo grau de comprometimento com a verdade do ato** (já que o nome é transporte público), que é seguida por uma quebra lógica no segundo período (pelo emprego da conjunção adversativa “mas” que a **polariza negativamente**), condicionando o usufruto do serviço à necessidade de se pagar por ele; e o (2) “enfim a hipocrisia”, que é também uma troca de conhecimento uma **troca de conhecimento** (modalidade

epistêmica), através de uma **afirmação não-hipotética**, com **alto grau de comprometimento com a verdade do ato** (tanto que o locutor nem utiliza o verbo ser para definir/qualificar a situação, porque isso já estaria naturalizado como condição hipócrita).

No que diz respeito à **avalição**, podemos classificar o enunciado: (1) como **afirmação avaliativa**, pois há uma qualificação quanto ao tipo de transporte ao chamá-lo de “público”; e o (2) como **presunção valorativa**, considerando o emprego do advérbio de tempo “enfim” (que passa a ideia de conclusão de ideia), mas sem nenhum verbo que justifique “a hipocrisia” apontada. Identificamos, portanto, uma **avaliação implícita** por parte do locutor.

GDV: categorias narrativas e conceituais do significado representacional

O quadro abaixo, resume os aspectos analisados no excerto.

Quadro 2 – Análise Representacional do meme “enfim, a hipocrisia”.

| Aspectos analisados | M1 |
|--|---|
| Nº de participantes representados | 1 |
| Quanto aos significados representacionais | |
| Tipos de processo | Narrativo acional (PNA) não transicional, mental (PNM) e verbal (PNV) Conceitual analítico e simbólico |
| Circunstâncias | Humor gerado a partir de premissa errônea de problemática sociopolítica |

Fonte: Os autores (2021).

No excerto, o PR (cachorro Balltze) é retratado com direcionamento do olhar para o lado direito, sobreposto a uma meia-paisagem, acompanhado de duas frases (uma em cima e outra embaixo), que unem dois modos comunicativos: o verbal e o não-verbal. Desse modo, pode-se dizer que temos os PNM e PNV, porque o PR está, ao mesmo tempo que direcionando o olhar (ação não-transicional, PNA) para algo externo, refletindo acerca de uma problemática sociopolítica e verbalizando suas conclusões.

O ato de refletir (o fenômeno) é materializado em duas falas (PNV): (1) “O transporte e público, mas tem que pagar pra usar”; e (2) “enfim, a hipocrisia”. Constata-se, portanto, uma pausa no processo mental de reflexão, que é, posteriormente, verbalizado numa conclusão acerca da proposição inicial. Assim, Kress e van Leeuwen (2006, p. 68-69, **tradução nossa**) aduzem que nos PNM e PNV: “há, nas imagens, balões de pensamento e de fala, respectivamente, típicos de gêneros como histórias em quadrinhos, tirinhas e charges, mas não necessariamente restritos a essas formas de interação”.

No que diz respeito à representação conceitual no M₁, podemos considerar que, quanto ao processo analítico, Shiba Inu é a parte e os seguidores da página @enfim.ahipocrisia são o todo; quanto ao processo simbólico, as cores azul e laranja representam o fim de tarde com pôr do sol, representando um momento de relaxamento, que com o PR (cachorros não falam, mas possuem capacidade de pensamento) constroem uma atmosfera de silêncio

onde prevalece o pensamento/reflexão; e, quanto ao processo classificatório, não há marcas de interação interna, pois se trata de um só PR.

GDV: categorias contato, distância social e perspectiva do significado interativo

O quadro abaixo, resume os aspectos analisados no excerto.

Quadro 3 – Análise Interacional do meme “enfim, a hipocrisia”.

| Aspectos analisados | M₁ |
|--|---|
| Nº de participantes representados | 3 (base) |
| Quanto aos significados interativos | PR (cachorro Balltze) PIs (autor do meme e leitor) |
| Tipo de processo | Contato: oferta Distância social: próxima pelo plano fechado Perspectiva: ângulo oblíquo com alheamento numa atitude subjetiva Modalidade: naturalista |
| Circunstâncias | Humor a partir de utilização de gíria, além da representação de uma figura emblemática e caricata |

Fonte: Os autores (2021).

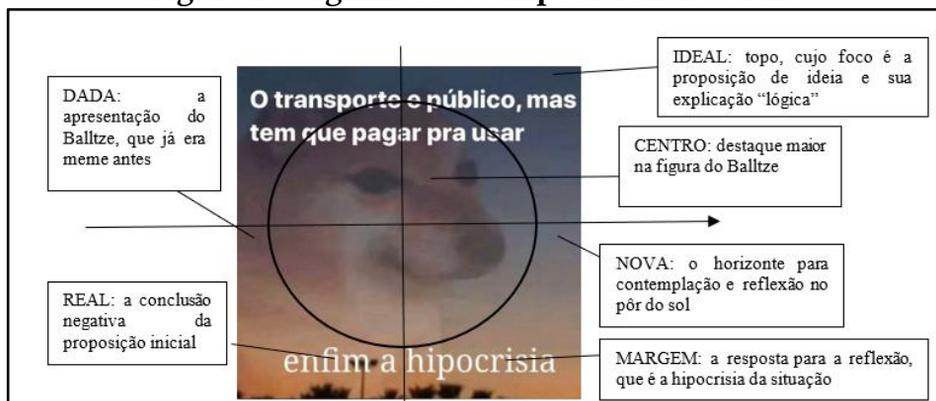
O M₁, no que diz respeito ao significado interacional, conta com presença de três participantes, quais sejam: o PR (cachorro Balltze) e 2 PIs (o produtor do meme e o leitor). Quanto à **categoria contato**, temos uma **oferta**, pois o PR se dirige ao leitor de maneira indireta, direcionando o olhar para o lado direito. Assim, não agindo

diretamente através do olhar, deixa de ser sujeito e se torna objeto do olhar do leitor (sujeito do olhar); quanto à **distância social**, podemos dizer que a **relação é mais próxima (íntimo)** em razão do enquadramento no **plano fechado** (*close shot*), que inclui somente a cabeça e o busto do PR; quanto à **perspectiva**, a relação de poder entre o PR e o observador é **alheia**, pois temos um posicionamento em **ângulo oblíquo (atitude subjetiva)**; e quanto à **modalidade**, temos uma imagem **naturalista**, com policromia e modulação de cor (atenuada).

GDV: categorias valor informacional, saliência e enquadramento do significado composicional

A figura abaixo, diz respeito à análise do excerto na categoria valor de informação. Vejamos:

Figura 2 – Significado composicional do M₁.



Fonte: Os autores (2021).

Assim, podemos considerar que: 2) quanto à **saliência**, a escolha do tom de azul na parte superior pode estar associada ao fato da cor transmitir mais calma e clareza de pensamentos, assim como o tom de amarelo embaixo, que denota inspiração (VAN LEEUWEN, 2011, p. 56); e 3) quanto ao **enquadramento**, o cachorro Balltze ocupa quase toda a imagem, o que revela seu protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa acerca de um meme e suas implicações. Os resultados apontaram, em especial, para a sua força multimodal e construção de sentidos. A análise linguística da ADC que se buscou realizar, através de categorias como intertextualidade, interdiscursividade e avaliação, nos possibilitou perceber de que forma o docente lida com o ensino de linguagem multimodal.

Nessa perspectiva, Martins (2009, p. 18) fala sobre a importância da análise linguística, enquanto “ferramenta para a crítica social”, e que estas “categorias analíticas evidenciam questões de caráter social, na criação/manutenção ou na subversão/transformação de situações de dominação”, assim, entendemos que, como instrumento didático, os memes podem também revelar essas relações de poder através de discursos incutidos.

As propostas de Fairclough (2003) e Kress e van Leeuwen (1996) nos auxiliaram a construir uma análise discursiva constituída de três dimensões em ambas as teorias. Na primeira parte da análise, na ADC, observamos na dimensão textual as escolhas lexicais, pressuposições e os elementos que evidenciam diferentes intertextos presentes, considerando os significados acional, representacional e identificacional. Depois, na dimensão da prática discursiva, estabelecemos os elos entre os diferentes discursos produzidos no gênero textual meme. E terminamos a análise da ADC na dimensão da prática sociocultural, em que ações dos atores presentes revelam seu posicionamento e ideologias presentes, (D'ALMAS, 2016).

Na segunda parte da análise, utilizamos a análise das metafunções (representacionais, interacionais e composicionais) presentes na GDV. Todos os elementos de composição na imagem foram levados em consideração visto que são necessários para a produção dos sentidos, portanto, analisamos o meme “Enfim a hipocrisia” sob essa perspectiva. Assim, o uso de ambas as teorias aclarou e ampliou as perspectivas que tínhamos sobre a construção de sentidos sob os memes escolhidos. Essa pesquisa reforça também o caráter transdisciplinar e dialético entre os estudos de Fairclough (1995) e Kress e van Leeuwen (1996).

É partindo dessa perspectiva, que esta pesquisa propôs uma investigação sobre a atual sistematização do gênero textual meme, suas implicações e os discursos mais recorrentes para a promoção do

letramento crítico dos alunos, a fim de trazer contribuições através das análises propostas pela ADC e pela GDV. Assim, esperamos que com essa publicação (e as futuras) e os resultados obtidos possam promover uma discussão não somente sobre as teorias aqui mencionadas, bem como contribuir com os estudos sobre o gênero meme e suas implicações para o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **Do hipócrates para o hipócrita: a formação do ator em tempos de mídia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77828/000449541.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. ed. 1. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

D'ALMAS, Juliana. **Mídia e identidade do professor de língua inglesa: uma análise do discurso crítica de propagandas de um curso inglês online**. 2016.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para construção dos sentidos. **Revista Texto Digital**. Santa Catarina, v.12, n.2, p. 185-208, jul/dez 2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA-NETO, V. de.; OLIVEIRA, E. G. de. **Memes no Facebook: Letramento crítico e Análise de Discurso Crítica**. Disponível em; <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36445/28097>>. Acesso em 02/04/2020.

KRESS, G. **Multimodality: a social approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

MARTINS, A. M. S. **Representações do feminino: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2816>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RECUERO, R. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista da Famecos**. Porto Alegre: PUCRS, 2007, v. 14, n. 32. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>> . Acesso em: 28 set. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social**. Brasília, DF, 2015.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO JORNALISMO LITERÁRIO¹

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino²

Andrea Lobato³

INTRODUÇÃO

Inicialmente, pensar sobre o Jornalismo Literário pode parecer uma combinação impossível, afinal o Jornalismo se ocupa daquilo que é fato e a Literatura é por essência ficção. Além disso, a construção de cada uma dessas narrativas se dá, até então, de formas diferentes, uma vez que os jornais buscam objetividade e impessoalidade, enquanto os textos literários apresentam subjetividade e metáforas diversas.

Além disso, ambas as áreas enfrentam outra dificuldade para encontrar sua convergência: o tempo. As notícias têm que ser atualizadas, no mínimo, diariamente. Assim, um acontecimento sobrepõe o outro dia após dia. Em contraponto, romances e poemas buscam se eternizar na história humana.

Contudo, mesmo tendo em vista suas oposições, surgiram gêneros como a crônica, que tem sua maior manifestação nas publicações de jornais, tratando sobre assuntos atuais, ao mesmo tempo em que preza pelo teor literário, dado que coloca a articulação

¹ Esta pesquisa advém do projeto de Iniciação Científica fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhã (FAPEMA).

² Graduando no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão

³ Professora Doutora do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão

da linguagem em destaque – isto é, as palavras não são somente um meio para a informação –; em definitiva, uma menor periodicidade.

Assim, junto a movimentos como o *New Journalism*, constrói-se o que hoje chama-se Jornalismo Literário, em que se discute, dentro do universo acadêmico, principalmente, acerca da sua classificação. Também, entra em questão obras que apresentam esse hibridismo, por exemplo, *A Sangue Frio*, de Truman Capote.

Nesse sentido, por meio de uma metodologia qualitativa e bibliográfica, o presente trabalho visa investigar as características dadas ao gênero, bem como apresentar estudos mais recentes e traçar um panorama desses escritos no Brasil. Também, reitera-se a importância desta pesquisa em corroborar com a construção de uma perspectiva brasileira acerca da conceitualização do gênero, assim como ao tratar de pesquisas contemporâneas acerca desse.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista o que foi exposto, tornou-se necessário trilhar pelas discussões de alguns teóricos pertinentes na área. Entre estes, predominam-se autores como Marcelo Bulhões (2007), que apresenta tanto as problemáticas entre Jornalismo e Literatura, quanto escritores brasileiros tais como Lima Barreto (1881-1920) que transitaram entre ambas. Também, mostra como a literatura regionalista e engajada do Modernismo brasileiro apresenta aspectos do gênero em questão:

Jorge Amado assimilou e reconfigurou, no romance *Suor*, as bases do Realismo-Naturalismo do século XIX, renovando a crença de que a concretude do cotidiano é a grande matéria da escrita e a observação do real empírico é a principal estratégia do escritor literário. Ou seria do jornalista? (BULHÕES, 2007, p.135)

Nesse sentido, Bulhões (2007) questiona se os métodos para a construção do romance de Jorge Amado (1912-2001) não estariam tão próximos quanto ao dos jornalistas, lembrando também escritoras como Raquel de Queiroz (1910-2003), que prezavam pela objetividade e denúncia social, sendo um período que aproximou a literatura brasileira do jornalismo. Ou esse já seria o Jornalismo Literário?

Edvaldo Lima (2010) expõe a principal característica do gênero, que é a de tratar da realidade como quem conta uma história. Em outras palavras, a narração, uma vez que isso é “uma demanda natural das pessoas (...) está ligada à velha tradição de se contar histórias. E essa tradição é universal” (LIMA, 2010, p.37). Portanto, “o que o jornalismo literário faz é também contar histórias, só que de um modelo elegante, articulado esteticamente (...) o texto precisa oferecer ao leitor uma experiência prazerosa de leitura” (LIMA, 2010, p. 29). Assim, biografias ou acontecimentos históricos que poderiam parecer entediantes para os leitores, são retratados com recursos da Literatura, tornando-se mais agradáveis e atrativos aos leitores.

Felipe Pena (2010), que traz uma visão mais humanizadora e solidária, em que os livros-reportagem perpassam por um compromisso cidadão para com a sociedade e teórico também, enfatiza que “é preciso criar alternativas, ouvir o cidadão comum, a

fonte anônima, as lacunas, os pontos de vista que nunca foram abordados” (PENA, 2010, p.50). Assim, este gênero é capaz de dar lugar para classes marginalizadas e ser um motor para transformações sociais.

Percebe-se, como será exposto posteriormente de forma mais detalhada, que existe uma diversidade de critérios para a classificação de um texto como um livro-reportagem. Entre esses estão: o trabalho com a linguagem, a humanização de narrativas, oferecer voz a depoimentos antes marginalizados, a utilização da narração como artifício estético, entre outros. Logo, cada um dos autores estabelece o que seria o Jornalismo Literário, mas todos eles afirmam que é possível estabelecer convergências entre o fato e a ficção.

Ademais, foram utilizadas outras colaborações científicas, como artigos, para a elaboração de um debate mais atualizado, considerando publicações de outros pesquisadores, a fim de apoiar a divulgação acadêmica. Destaca-se, também, que a maioria dos autores e autoras utilizados na pesquisa são brasileiros. Com tal recorte metodológico buscou-se construir uma perspectiva mais nacional sobre a origem e consolidação do Jornalismo Literário como gênero de expressivo valor estético e social.

PANORAMA HISTÓRICO DO JORNALISMO LITERÁRIO

O Jornalismo, por essência, retrata a realidade, aquilo que é real e do qual é necessário noticiar. Assim, as redações dos jornais

norte-americanos cumpriam a sua responsabilidade social com o verossímil, optando por uma linguagem intrinsecamente objetiva e propondo imparcialidade ideológica nas reportagens. Esse padrão era tratado com rigor, afinal não seria cabível tratar de acontecimentos fantasiados. Logo, a presença de uma abordagem mais literária era suprimida, o que, justamente, propiciou o surgimento do *New Journalism*.

Segundo Bulhões (2007), o Novo Jornalismo “não foi exatamente um movimento, pois não despontou com um delineamento de ideias estabelecidas por um grupo coeso de representantes, tampouco elaborou um programa ou um manifesto declaratório de princípios” (p.145). Assim, seria caracterizado como uma atitude coletiva de transgredir com os moldes estabelecidos, sendo, portanto, uma reação à rigidez formal do jornalismo americano. Porém, Tom Wolfe escreveu o livro *The New Journalism* (1973), o qual é considerado como um livro-manifesto do movimento. Também, segundo Pena (2006), o termo já havia sido utilizado no século XX, no qual houve as primeiras tentativas de utilizar uma narrativa romanceada para tratar de uma reportagem.

Nesse cenário, surgem nomes como Tom Wolfe e Truman Capote. Este causou diversas polêmicas ao publicar o livro *A Sangue Frio* (1966), o qual foi intitulado pelo próprio autor como um “romance de não-ficção”. Nesta obra, Capote apresenta um caso de assassinato na cidade de Holcomb e, para tanto, viajou até o local,

realizou entrevistas com as vítimas e fez uma vasta pesquisa sobre o assunto, assemelhando-se aos métodos estéticos utilizados pelos escritores literários.

Junto à publicação do livro, surgiram vários questionamentos por parte dos jornalistas, os quais indagam sobre a veracidade das informações colocadas ali, uma vez que não achavam ser possível narrar de forma literária um fato verídico. Dessa forma, até os dias de hoje existem perguntas sobre o relato ter fugido ou não da realidade. Destaca-se, também, a característica marcante desta obra e que será recorrente em outras produções do Jornalismo Literário, isto é, utilizar-se do artifício narrativo para reportar um acontecimento, como acontece nas crônicas.

Nesse sentido, a Literatura ou, em outras palavras, os instrumentos da Literatura servem para que as reportagens jornalísticas consigam abordar com mais profundidade suas temáticas e, em conjunto, atrair a atenção do público-leitor, dado que os elementos da ficção tornam a leitura mais agradável e lúdica. Explica-se, contudo, que a questão dos conceitos e classificações do gênero será tratada com mais detalhamento no tópico 4.3.

Além do *New Journalism*, caracterizado por “reconstruir a história cena a cena; registrar diálogo completos; apresentar as cenas pelos pontos de vista de diferentes personagens; registrar hábitos, roupas, gestos e outras características simbólicas do personagem.” (PENA, 2006, p.54)

Existem outras vertentes, como o *Gonzo Journalism* e o *New new Journalism*. Segundo Pena (2006), a primeira é mais radical e influenciada pelos movimentos de contracultura vigentes na época. Nela, Hunter S. Thompson, seu principal expoente, indicava que o jornalista deveria intervir nas entrevistas ao provocar as testemunhas – inclusive xingando-as.

Nessa vertente, segundo Pena (2006), percebe-se um grande envolvimento pessoal com a investigação jornalística, a qual é retratada somente pela visão do jornalista, acrescido de “irreverência, sarcasmo, exageros e opinião” (p.58), tudo que não era cabível ao Jornalismo. Assim, questiona-se o critério da “isenção jornalística tanto cobrada, elogiada e sonhada pelos manuais de redação” (p.58), uma vez que toda averiguação perpassa pelo olhar subjetivo do “eu”.

A segunda vertente se trata de uma versão contemporânea do Novo Jornalismo, que, conforme Pena (2006), busca renovar e ultrapassar seu antecessor. Também, seus principais aspectos transitam na preocupação com situações cotidianas, pois, afinal, para os escritores aderidos a Novo Novo Jornalismo, estas são “sintomas da vida americana” (p.60). Assim, têm como intenção “assumir um perfil ativista, questionar valores, propor soluções” (PENA, 2006, p.60)

Contudo, a utilização da narrativa literária não é mais o foco principal dessa abordagem, uma vez que sua maior inquietação é com a mudança social. Inclusive, para isso, usam termos informais

para se aproximarem da linguagem cotidiana, tendo “um papel mais político que literário” (PENA, 2006, p.61.)

O JORNALISMO LITERÁRIO NO BRASIL: produções e perspectivas teóricas

O Jornalismo no Brasil possuiu, principalmente a partir da década de 1950, grande influência dos Estados Unidos, que postulavam um padrão rigoroso de impessoalidade e objetividade, em que notícias eram tratadas por meio do *lead* (O quê? Quem? Como? Onde? Quando? e Por quê?).

Contudo, ainda que houvesse essa forte intervenção, alguns jornais e revistas brasileiras, como a *Realidade* (1966), recusavam-se a seguir o modelo norte-americano e, por consequência, privilegiavam a presença de artifícios literários em suas publicações. A revista em questão

Atribuía importância a temas e personagens anônimos, da mesma forma que proporcionava maior liberdade aos repórteres para a escolha das pautas. Ao não demonstrar preocupação estrita com o factual, apresentava a realidade através de uma rolpagem socio-histórico e cultural contextualizada com a contemporaneidade. A revista também inova com a reportagem-conto, um estilo tão novo na imprensa brasileira que o público-leitor à época demorava a entender se se tratava de conto ou de matéria. (CASTRO, 2010, p.56)

Também, lembra-se que:

Em um tempo de extrema mecanização do ofício jornalístico, em uma fase em que o repórter parece ficar cada vez mais estático, amarrado à sala de redação, sem contato direto com a seiva do cotidiano, tal tendência de um jornalismo de livros soa como um caminho que

afirma atributos essenciais da vivência jornalística, ao mesmo tempo que não esconde o tributo que deve à literatura. (BULHÕES, 2007, p.202)

Além do que foi exposto, a Literatura Brasileira, com o fim do século XIX, passa por grandes mudanças. Passa-se de uma tendência romântica à uma escrita laboratorial, aproximada esta da realidade e com uma grave preocupação no que tange aos acontecimentos reais, distanciando-se, teoricamente, da fantasia e da imaginação.

Outrossim, o método de escrita literária começou a se aproximar da abordagem jornalística, uma vez que “sair do campo, tomar notas, documentar-se, conversar com pessoas conhecedoras de um assunto, observar etc., procedimentos defendidos por Zola, são práticas do repórter” (BULHÕES, 2007, p.70). Em consequência também dessa corrente, existem os romances da geração modernista de 30, a qual priorizou uma descrição do que é real e é marcada pelo seu caráter de engajamento social.

Um dos principais expoentes da geração de 30 é Graciliano Ramos, que “afirma a postura de uma literatura de observação e aproximação com a realidade a ser matéria de sua escrita: estudar o subúrbio, a fábrica, a prisão etc.” (BULHÕES, 2007, p.132). Assim, a literatura possuiria uma obrigação social, seja ao refratar a realidade ou ao propor transformações nela.

Portanto, percebe-se que esse possível afastamento entre Jornalismo e Literatura, na prática, não são plenamente concretizados, tendo em vista que surgem, diversas vezes, lacunas e convergências entre ambas as áreas. Logo, questiona-se, inclusive, a

divisão ferrenha entre fato e ficção, uma vez que essa separação se mostra sensível.

Também, é notório que muitos escritores, dentre eles Lima Barreto, Machado de Assis, Clarice Lispector, construíram certa carreira nas redações dos jornais. Assim, muitos autores tinham como caminho inicial o Jornalismo, principalmente na produção de folhetins, já existentes na escola romântica, e de crônica.

Este gênero recebe grande destaque nos escritos brasileiros, possuidor de nomes marcantes na historiografia literária brasileira do século XX, tais como: Rubem Braga, Cecília Meirelles e Nelson Rodrigues. Nesse sentido, é importante ressaltar a característica híbrida das crônicas, as quais são publicadas em jornais e tem como aspecto essencial um determinado foco temporal e cotidiano, ao mesmo tempo em que abre espaço para uma linguagem literária que possibilita a construção de ficções. Por exemplo, Nelson Rodrigues “afirmava sua recusa ao padrão jornalístico marcado pelo efeito de impessoalidade e exatidão herdado do modelo americano. O cronista tomou o factual nas mãos para submetê-lo à transfiguração lírica e metafórica” (BULHÕES, 2007, p.142).

Após as duas guerras mundiais e as novas catástrofes que surgiram à humanidade, tornou-se necessário que o Jornalismo abrisse espaço para narrativas marginalizadas. Nesse sentido,

Talvez a temática esteja em voga porque há espaço para um jornalismo que apure os fatos com sensibilidade e sem preconceitos e, ao final, surpreenda. Surpreenda pela singularidade da pauta, pelo texto que dimensiona

e valoriza a essência da matéria-prima do jornalismo – pessoas e suas experiências no mundo. (NECCHI, 2009, p.108)

Dessa forma, os debates acerca do Jornalismo Literário, atualmente, destacam seu aspecto humanizador por meio de teóricos como Felipe Pena, o que será visto a seguir.

ESTUDOS E CONCEITOS ACERCA DO(S) JORNALISMO(S) LITERÁRIO(S)

Ao dissertar sobre Jornalismo Literário, é necessário refletir sobre a presença da narrativa e do ato ficcional na existência humana. Tendo como referencial, por exemplo, a Grécia Antiga, onde existia a necessidade de narrar, contar e explicar. A partir disso, surgiram mitos e outras formas de relatar os acontecimentos da vida cotidiana.

Nesse sentido,

Mesmo com uma ideologia regendo uma clara fronteira entre ficção e realidade, pode-se perceber que, de certa forma, ambos se misturam. O papel do romance tende a ser o de instruir pelo relato das experiências pessoais ou, mais tarde, pelo retrato da realidade social. O do jornalismo, promulgar mitos fundadores na formação das comunidades imaginadas pelas nações-estados. (FONTANA, 2006, p.326)

Dessa forma, tanto Jornalismo quanto Literatura entram em convergência em seu papel social de construir relação. Em adição a isso, Lima (2010) afirma que a narração é utilizada pelo Jornalismo Literário porque “corresponde a uma demanda natural das pessoas (...) à velha tradição de contar histórias” (p.37). Isso pode ser visto nos ditos populares com caráter moralizante ou na transmissão oral

da história de um povo, como acontece na Bíblia. Esta apresenta gêneros poéticos, proféticos e parábolas, demonstrando que os artifícios literários e ficcionais possibilitam uma melhor compreensão por parte dos leitores, bem como permite a consolidação da transferência desses relatos.

Isso também acontece no Jornalismo Literário, que se utiliza de elementos literários para melhor compor sua investigação, apresentando acontecimentos do mundo real com teor ficcional, estimulando, assim, o interesse dos leitores. Esse quesito pode ser visto na tendência contemporânea em colocar personagens históricas reais em obras de ficção, isto é, vislumbra-se a “ficcionalização a serviço de obras biográficas e históricas” (FONTANA, 2006, p.327)

Como é descrito por um largo número de estudos, essa se torna a principal caracterização do gênero, ou seja, fazer uso de uma estilística literária e em paralelo tratar sobre a composição de uma nação. Nisso é construída a diferença entre o Jornalismo e o Jornalismo Literário.

Segundo Lima (2010, p.54), o jornalismo, com a necessidade de impessoalidade, acaba atentando-se a fatos tão distantes que entrega ao leitor um relato superficial. Assim, para promover uma leitura mais profunda e alcançar a característica jornalística de veracidade e compartilhamento de experiências, utiliza-se dos recursos literários, tornando-se possível, por meio do que seria

ficção, alcançar a realidade. Por isso, “o jornalismo literário desvenda a realidade social. A que não vemos. A que não queremos ver. Ou a que adoramos descobrir” (LIMA, 2010, p.88)

Tendo em vista o rompimento com a impessoalidade, Lima (2010, p.38) destaca o papel do Jornalismo Literário de apresentar as motivações internas, o que oferece mais voz aos envolvidos, “transformando suas experiências em reportagem e relato autobiográfico” (FONTANA, 2006, p.326). Para isso, “o jornalista literário precisa, ele próprio, estar mergulhado na experiência da realidade para poder contar bem as coisas” (LIMA, 10, p.40). Logo, exibe-se, também, a preocupação social que transita pelo Jornalismo Literário.

Contudo, existem outras proposições teóricas sobre o gênero escolhido para esta pesquisa. Kramer (1995) oferece o conceito de “you-know-when-you-see-it” (*apud* MARTINEZ, 2017, p.25). Isto é, “você sabe quando vê”⁴, portanto, a preocupação maior estaria centrada no fenômeno em ascensão. Nesse sentido, Martinez (2017, p.26) afirma que “o mais importante parece ser a observação do fenômeno jornalístico que envolve a produção destas peças aprofundadas, e não se enredas em barreiras de linguagem”.

Essas duas citações proporcionam duas análises: em primeiro caso, o conceito oferecido por Kramer não se enquadra como uma classificação facilmente aplicável pelo seu teor subjetivo. Porém, a

⁴ Tradução nossa.

partir dela, cria-se uma possibilidade de conceitualização que foge às “barreiras de linguagem”, como explicita Martinez (2017). Portanto, surgem outros teóricos que buscam classificar o Jornalismo Literário por outras características, fora o trabalho literário com a linguagem. Entre esses, destacam-se Lima (2013) e Pena (2006). Este estabelece o conceito de Jornalismo Literário por meio da metáfora de uma estrela com sete pontas, na qual cada ponta se refere a uma característica desse gênero. Contudo, para os fins desta pesquisa, será abordada somente as pontas seis e sete. A penúltima ponta da estrela se refere a

Importância de dar voz às pessoas anônimas, às fontes que normalmente não seriam abordadas, aos temas que talvez não valessem a pauta nos meios de comunicação de massa. O jornalista literário deve evitar prestigiar os especialistas de sempre, é preciso criar referências e histórias que fujam dos padrões apresentados pelo jornalismo diário. (PENA, 2006 *apud*, MAGALHÃES, 2018, p. 210)

Isso entra em conjunto com a última ponta, a qual se enquadra como a preocupação com a permanência, uma vez que, ao favorecer narrativas pouco abordadas, propicia-se a preservação de relatos pouco conhecidos pela imprensa comum.

Além disso, ele comenta sobre a existência de diversos conceitos e classificações acerca do Jornalismo Literário, incluindo-se no Brasil, em que o:

Jornalismo literário também é classificado de diferentes maneiras. Para alguns autores, trata-se simplesmente do período da história do jornalismo em que os escritores assumiram as funções de editores, articulistas, cronistas e autores de folhetins, mais especificamente o século

XIX. Para outros, refere-se à crítica de obras literárias veiculada em jornais. Há ainda os que identificam o conceito com o movimento conhecido como *new journalism*, iniciado nas redações americanas da década de 1960. E também os que incluem as biografias, os romances-reportagem e a ficção jornalística. (PENA, 2006, p.56)

Ademais, nota-se o surgimento de uma outra fase ou ramificação do Jornalismo Literário, isto é, o Jornalismo Literário Avançado, no qual, para Lima (2013):

O nível de abordagem dos conflitos envolvendo os personagens ultrapassa o mundo objetivo, concreto, vê com igual valor os acontecimentos sutis em oposição, assim como a interação entre conteúdos dos dois mundos. (...) transcende o plano meramente social das atuações externas dos personagens. Mergulha no universo interno onde transcorre uma história igualmente dramática e para a qual o escritor da vida real abre suas comportas de percepção, localizando o enredo e o tema em desenvolvimento interativo pelos níveis integrados de realidade (2013, p.77).

Percebe-se, portanto, que muitos estudos recentes (LIMA, 2013; PENA, 2008) têm mostrado o aspecto mais social do Jornalismo Literário, para além de uma diferenciação linguística. Nota-se, também, que os elementos literários surgem para suprir lacunas do Jornalismo e aprofundar as motivações das testemunhas, como ocorre em *A sangue frio*.

Além disso, existem subgêneros, como o poema-reportagem, livro-reportagem, crônica, biografia, entre outros, que também transitam pelas características jornalístico-literárias. Assim, os limites, que até então pareciam sólidos, começam a ser desconstruídos, pois observa-se que não existe uma delimitação tão

fixa entre Jornalismo e Literatura. Na verdade, muitas convergências são encontradas, tanto pelo processo de escrita quanto pelos nomes de destaque em cada uma dessas áreas, como já foi apontado.

Outras publicações recentes também demonstram esse caráter, como *Maria Bonita: sexo, violência e mulheres no cangaço* (2018), de Adriana Negreiros, *Todo dia a mesma noite* (2018), de Daniela Arbex e *Rota 66* (1992), de Caco Barcellos. Estas se enquadram como textos mais recentes, contudo, pode-se apreciar o Jornalismo Literário em autores como Gabriel Garcia Marquez, em *Crônica de uma morte anunciada* (1981), ou em outros formatos, por exemplo o de podcast: *Crônicas do Confinamento*⁵, o qual relata fatos corriqueiros, amorosos e existenciais durante a quarentena causados pelo Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises e exposições colocadas acima, é possível observar que Bulhões (2007), Lima (2010) e Pena (2006, 2008) são consensuais em considerar que o Jornalismo Literário é um gênero e não um mero momento histórico do Jornalismo. Entretanto, percebe-se que não há um assenso entre os teóricos no que tange ao conceito do gênero em questão. Logo, foi proposto um debate teórico averigua essas diversas classificações.

⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4QdRZbA6KOzdPZpytE6tn4>. Acesso em: 21 fev. 2021.

Também, tal pesquisa se mostrou necessária, uma vez que existe uma vasta produção brasileira de textos jornalístico-literários – crônicas, livros-reportagem, entre outros –, e ainda escassos trabalhos sobre a temática. Outrossim, leva-se em consideração que a quantidade de investigações sobre o Jornalismo Literário pelo viés literário é ainda inferior, dado que a maioria dos artigos e livros se constroem pela perspectiva da Comunicação.

Além disso, o Jornalismo Literário, como foi discutido, é de grande relevância na atualidade, pois permite que lacunas e vozes – ignoradas do jornalismo cotidiano –, são restauradas e abordadas em subgêneros, como o livro-reportagem. Dessa forma, relatos antes oprimidos recebem atenção, o que reforça o caráter jornalístico-literário de comprometimento e engajamento social.

Ademais, este trabalho colabora com a construção dos conceitos sobre Jornalismo Literário, incluindo-se sua vertente contemporânea, que traça um panorama da presença dele nos escritos brasileiros, valorizando, inclusive, publicações nacionais.

REFERÊNCIAS

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e Literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007.

CASTRO, Gustavo de. **Jornalismo Literário: uma introdução**. Brasília: Casa das Musas, 2010.

FONTANA, Mônica. Os limites entre fato e ficção: jornalismo literário em perspectiva. **PG Letras**, v. 30, 2016. Disponível em: <http://parlamidia.com/images/PDF/jornalismo-literatura.pdf>.

Acesso em: 16 fev. 2021.

LIMA, Edvaldo. **Jornalismo Literário para Iniciantes**. São Paulo: Edição do Autor, 2010.

LIMA, Edvaldo Pereira. Memória do futuro: Jornalismo literário avançado no século XXI. **Inovcom**, v. 5, n. 2, p. 68-78, 2013. Disponível em:

<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/inovcom/article/view/1842>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MAGALHÃES, Romina Cácia Dutra. 7 PONTOS SOBRE FELIPE PENA: encontros e desencontros da rotina do pesquisador com seu conceito sobre jornalismo literário. **Revista Observatório**, v. 4, n. 6, p. 198-215, 2018. Disponível em:

<https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5432>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MARTINEZ, Monica. Jornalismo Literário: revisão conceitual, história e novas perspectivas. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 40, n. 3, p. 21-36, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-58442017000300021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

NECCHI, Vitor. A (im) pertinência da denominação “jornalismo literário”. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 6, n. 1, p. 99-109, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2009v6n1p99>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PASSOS, Mateus Yuri; ORLANDINI, Romulo Augusto. Um modelo dissonante: caracterização e gêneros do Jornalismo literário. **Revista Contracampo**, n. 18, 2008.

PENA, Felipe. **Jornalismo Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

PENA, Felipe. O jornalismo literário como gênero e conceito. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2006. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/77311256385591019479200175658222289602.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ARTES

ASPECTOS DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS OITOCENTISTAS NOS ALMANAQUES

João Costa Gourveia Neto¹

Andreyana Fiama Gonçalves Batista²

INTRODUÇÃO

São Luís, capital da província do Maranhão, na segunda metade do século XIX, era uma sociedade complexa e cheia de contrastes que vivia diariamente lutando para civilizar a sua população e modernizar a cidade que teimava em ser diferente do modelo que as elites dominantes queriam para sua cidade e seus habitantes. Esse modelo ideal era o francês, mais precisamente o parisiense, por Paris ser considerada exemplo de modernidade e civilidade que teve como principal agente propulsor das transformações pelas quais a cidade passou o prefeito Haussmann e seus famosos bulevares (BERMAN, 1999, p. 148-149). Apesar de todo esse ideário informado constantemente nos jornais que circulavam pela capital maranhense a cidade só terá sua estrutura urbana modificada a partir de meados do século XX.

O estudo destinado à musicologia no Brasil pode ser considerado recente em relação à Europa, sem muitos relatos de estudos musicológicos realizados no país durante o século XIX. Castagna (2008, p. 33) afirma que “a musicologia histórica começa a

¹ Professor Assistente III do Departamento de Artes e Educação Física da UEMA, atuando no Curso de Música Licenciatura da IES.

² Graduanda do Curso de Música Licenciatura da UEMA; Bolsista PIBIC/UEMA.

ser praticada na Europa no século XIX, o estudo de documentos e sua edição crítica, no caso brasileiro, foram raros no período anterior a década de 1960”.Volpe (2016) relata que a musicologia só conseguiu estabelecer espaço nas universidades brasileiras a partir do ano de 1980, “com a primeira geração de docentes doutores atuantes na área de Música, cuja maioria obtivera a titulação em outras áreas, como História, Letras, Direito e, até, Engenharia”(VOLPE, 2016, p.159), ratificando assim seu aspecto interdisciplinar ainda presente nos estudos recentes, mesmo nos textos nos quais essa colocação não é explícita.

O desenvolvimento dos estudos musicológicos foi instituído de forma gradativa no Brasil adentrando nas universidades com esforços de alguns estudiosos que buscaram formação na Europa. Volpe (2019) ratifica que nos últimos anos as pesquisas sobre música brasileira tiveram um avanço significativo, todavia, enfatiza que tais estudos desenvolvidos pelas universidades têm produzido um conhecimento enriquecedor que infelizmente não tem atingido os currículos da educação básica. A mesma autora aborda que o estudo da musicologia no Brasil deve colaborar para uma educação multidisciplinar onde as “questões historiográficas que constituem um denominador comum entre a(s) música(s) brasileira(s) e processos históricos, sociais, econômicos, políticos ou culturais [...] podem ser integradas em conteúdos multidisciplinares” (VOLPE, 2019, p. 33).

Inserida, campo da arte a música pode ser considerada como integrante da sociedade em diferentes aspectos e para a educação como já explanado anteriormente por Volpe (2019) é de grande importância que o estudo da música brasileira seja dialogado dentro da educação básica. Ratificando a interação entre educação e sociedade Freire (2010, p. 23) afirma:

A educação, assim como a arte, interage com a sociedade, e é por esta determinada, numa primeira instância, mas também nela influenciando, ou seja, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, como elemento condicionado e influenciando, por sua vez, o condicionante (FREIRE, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva considerando a importância da arte, especificamente da música, para a sociedade torna-se extremamente importante o seu estudo em diferentes épocas, não só a partir de um caráter enciclopédico, mas, para desvendar como a mesma influência no decorrer da sociedade e quais suas funções. A partir desse pressuposto Freire (2010, p.24) declara: “Surgiu, assim, a necessidade de rever, ao longo da história da “civilização ocidental”, como se desenvolveu a música do ponto de vista de suas funções sociais”.

Mediante as necessidades já citadas, e para o enriquecimento dos estudos musicológicos, faremos um breve estudo das vivências musicais da sociedade ludovicense, mais especificamente a capital do Maranhão, vivenciadas na segunda metade do século XIX, a partir de informações escritas em almanaques dos anos de 1858, 1861, 1873 e 1879 pertencentes ao acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite.

Na sociedade brasileira, portanto, a partir da segunda metade do século XIX vive-se o período Imperial, marcado principalmente pela consolidação da monarquia brasileira no país. Nesse cenário, a cultura do império, e por sua vez as tendências musicais são marcadas por modificações, no entanto, ainda atreladas aos padrões dos colonizadores europeus. O Maranhão, especialmente São Luís, como participante desse processo é marcada por tais modificações, portanto, tais padrões europeus estão associados ao refinamento e a elegância de uma música já amplamente desenvolvida na Europa caracterizando-se dessa forma uma tendência musical para uma classe de elite na capital (LACROIX, 2008). Nessa perspectiva, os almanaques do período são escritos e pensados para atender necessidades da época. Dessa maneira:

O almanaque se constituía como um livro de consulta para o ano inteiro, servindo de guia para aqueles que queriam viajar, sendo possível encontrar informações sobre as estradas ferro disponíveis. Informações como telegramas para diversos países, tabelas com valores, enfim, essa função social do almanaque o insere como instrumento a serviço do progresso, da ciência e de valores da modernidade (SILVA, 2012, p.6).

Além desse caráter informativo, os almanaques refletiam também parte da cultura da época. Dessa forma entendemos que por ser bem complexa a cultura pode estar associada a vários significados. Sobre isso Budasz (2009, p.40) afirma que “A definição de cultura é sempre construída a partir dos interesses de um grupo, seja uma elite intelectual ou econômica, seja um grupo marginalizado por alguma dessas elites em determinado momento

histórico”. O mesmo autor diz ainda: “a cultura pode ser definida a partir dos meios de aquisição, transmissão e reprodução: erudita ou popular, de elite ou de massa, tradicional ou letrada” (BUDASZ, 2009, p.41).

Dessa forma, entendemos que a cultura com suas variadas significações acorda entre si o fato de serem pensadas para um determinado grupo, não podendo ser tratada de forma isolada e sua transmissão e reprodução também são pensadas para atender a um público. Reconhece, logo, que os almanaques do século XIX foram usados como fontes para a exibição de uma cultura culta, associada aos costumes europeus para uma classe elitizada que buscava ideais de elegância, refinamento, civilidade e modernidade da Europa. As vivências musicais abordadas de forma sucinta nos almanaques tinham a expectativa de criar nos ludovicenses tais refinamentos. Assim, através das análises dos almanaques, traçaremos um perfil das vivências musicais, respondendo aos questionamentos da pesquisa no que tange à assimilação ou não do padrão europeu entre os ludovicenses.

DESENVOLVIMENTO

Para compreendermos as vivências musicais nesse período é importante situarmos os padrões e momentos vivenciados na música europeia onde a música se desenvolvia mais fluentemente. O período musical europeu associado ao século XIX é o romantismo, todavia,

Volpe (2000) afirma que há controvérsias sobre uma possível afirmação que no Brasil as características do período romântico tenham aparecido bem mais lentas em relação à Europa, no entanto, em contra partida indica que “ainda na primeira metade do século XIX, o repertório romântico europeu penetrava gradativamente no Brasil; inicialmente por meio da ópera francesa e, sobretudo italiana [...] e depois de 1850, também por meio da música instrumental” (VOLPE, 2000, p.42).

Nesse sentido, o século XIX foi o século em que aconteceram as maiores inovações no campo da informação desde o surgimento da imprensa no século XV. No Brasil do século XIX, principalmente a partir de 1850, a imprensa gozava de uma liberdade única no mundo (MÉRIAN, 1988, p. 104), e os almanaques faziam parte dessa cultura da comunicação impressa (GOUVEIA NETO; CASTRO, 2021).

Dessa forma, os resultados apresentados a seguir são fruto de quatro documentos analisados, *Almanaque do Maranhão de 1858*, *Almanaque Administrativo do Maranhão de 1861*, *Almanaque Administrativo de 1873* e *Almanaque do Diário do Maranhão de 1879*. Essas fontes trouxeram informações importantes para a construção dessa discussão, segundo as investigações feitas observamos e organizamos as mesmas em algumas categorias, que se referem ao contexto em que as vivências musicais são apresentadas dentro das fontes de pesquisa.

As notícias encontradas podem ser divididas em: atuações na igreja; professores particulares; colégios; teatro e anúncios. Alguns desses almanaques apresentam informações além da capital da província, mas traremos apenas de referentes às vivências musicais de São Luís. As categorias propostas nas fontes de pesquisa da segunda metade do século XIX na capital ludovicense foram organizadas da seguinte forma: Música na igreja; em Asilos; música no teatro; em colégios; comércio de instrumentos e papéis de música; profissionais da área da música e anúncios. Os asilos para crianças desvalidas, tanto os femininos, quanto os masculinos tinham professores de música, onde se ensinava música vocal, instrumentos de corda, piano e instrumentos bélicos, somente nos asilos masculinos.

Destacamos no Almanaque de 1858 a presença de uma companhia lírica no Teatro São Luís, com as remunerações dos músicos. Alguns colégios da época empregavam professores e ofereciam aulas de música e instrumentos, como segue: princípios gerais da música, piano, rabeca, violão, flauta. O almanaque do ano de 1873 não apresenta tantas informações quanto os demais; neste os registros musicais são mencionados resumidamente, não há nenhuma caracterização de colégios com aulas de música, constando uma pequena lista de alguns professores de música, afinadores e consertadores de instrumentos musicais e alguns anúncios de venda de instrumentos.

O *Almanaque Administrativo de 1858* é composto por 145 páginas, todas destinadas a capital São Luís. O organista da Sé era Vicente Ferrer Lyra, com residência na rua da Palma, n. 47 e havia um coro formado por cinco moços chamados Antonio Pedro d'Oliveira, José Clemente Guedes, Raymundo Agostinho dos Santos e Thomas Henrique da Rocha, na página 58, consta os nomes dos componentes do coro composto apenas por homens no Culto Público e na página 60, consta o nome do professor de cantochão Estevão Alves dos Reis no Seminário Episcopal de S. Antônio.

Na categoria Asilos constam a Casa dos Educandos Artífices e o Asilo de Santa Tereza, que tinha como professor de música João Pedro Ziegler, residente na rua do Egito, n., 27, e segundo Castro (2007, p. 189) essas instituições tinham como objetivo “[...]recolher e instruir as crianças pobres e desvalidas da província [...]” evitando que os meninos se envolvessem em crimes e alcoolismo e que as meninas se prostituíssem. Também no Almanaque de 1858 consta também os nomes remunerações dos componentes da Companhia Lírica Italiana que ocupava o Teatro São Luís, incluindo a participação de alunos da Casa dos Educandos Artífices na orquestra.

Constam ainda anúncios de colégios onde havia aulas de música tais como no Colégio São Luís, situado à rua dos Remédios, n. 24, cujo diretor era Dr. Luiz Fernando Ferreira e havia aulas de princípios gerais de música e de piano ministradas por Savio Cesare,

de rabeca e violão por Francisco Xavier Bekaman e de flauta por Antonio de Freitas Ribeiro.

No *Almanaque do Maranhão de 1858* também constava anúncio que havia aula de piano no Colégio de Nossa Senhora Da Glória, situado à Rua do Giz, n. 31, ministrada por João Pedro Ziegler e cujo estabelecimento tinha como diretoras D. Amancia Leonor Carvalho Abranches, D. Martinha Maria da Glória Abranches e Raymunda Emilia Abranches Moura. Ainda no mesmo Almanaque anunciava que no Colégio de Nossa Senhora da Soledade havia aula de música e piano ministradas por João Fasciolo, e cujo estabelecimento de ensino tinha como diretora D. Maria Emilia Carmini e estava situado à rua a Palma, n. 2.

Na seção do *Almanaque do Maranhão de 1858* dedicada ao comércio constava anúncio de venda de instrumentos musicais na loja de Antonio Pereira Ramos D'Almeida, conforme figura 1 a seguir:

Figura 1 – Anúncio de loja de livros em branco e impressos.

ANTONIO PEREIRA RAMOS D'ALMEIDA
 LARGO DE PALACIO, 20.
LOJA DE LIVROS EM BRANCO E IMPRESSOS.

| | |
|---|--|
| PAPEL de holanda de todos os tamanhos. | PAPEL para desenho, tintas, creões, esfominhos, lapis &. |
| INSTRUMENTOS, muzicas, flautas, rabecas, violões e cordas para os mesmos. | LETRAS, CONHECIMENTOS, sanctos e vistas diversas. |

José Antonio Moreira da Rocha, r. Grande, 8.
 Monoel José Martins Ribeiro Guimarães, r. do Giz, 5.

Fonte: Almanaque do Maranhão de 1858, p. 104.

Na seção de profissões do *Almanaque do Maranhão de 1858* constava a categoria músicos e professores de música instrumental e vocal, conforme especificação a seguir:

- Andre Soares Falcão, tromboni, r. da Paz.
Antonio de Freitas Ribeiro, flauta, violão, rabeca e violoncello, dirige orquestras para bailes e soirées, r. do Egypto, 23.
Antonio Gonçalves da Silva, ophcleid, r. da Madre de Deos.
Antonio José Fernandes Valença, rabecão e corneta de chaves, Campo d'Ourique.
Antonio Pacífico da Cunha, rabeca, praia Pequena.
Antonio Raymundo Marinho, rabeca, r. de St. Antonio, 35.
Berbardino do Rego Barros, clarineta, r. de S. João, 2.
Carlos Antonio Colás piston, r. Grande.
Condessa de Maffei, piano e canto, r. da Paz, 1.
Cesar Savio, piano e canto, r. da Estrella, 47.
Domingos Corrêa de Vasconcellos, rabeca, r. da SAVEDRA.
Ezequiel Antonio Colás, flauta, r. de S. João
Francisco Antonio Colás, clarineta, dirige orchestra para baile, e festividades religiosas, r. Grande.
Francisco Xavier Bekman, rabeca e violão, r. da SAVEDRA, 14.
Innocencio Smoltz, piano, e dirige orquestras em theatro e festividades religiosas, convento de S. Antonio.
João Evangelista Belfort, rabecão e tromboni, travessa da Passagem.
João Evangelista do Livramento, timbales, violão e música, r. Direita, 18.
João Fasciolo, piano, r. de S:Anna.
João Pedro Ziegler, piano, canto e rabeca, r. do Egypto, 27.
Joaquim Antonio de Lemos Paricá, rabeca, r. das Violas.
José Affonso Pereira, tromboni, r. do Quebra Costa.
José Antonio de Miranda, trompa, r. do Sol.
José de Carvalho Estrella, rabeca, r. das Barrocas, 14.
José Vicente da Costa Bastos, rabeca, r. do Egypto.
Leocadio Ferreira de Souza, piston e ophcleid, dirige a Banda Militar do 5º de fuzileiros, r. de St. Antonio.
Luiz Scandolari, rabeca, r. Grande.

D. Maria José Guimarães, piano, r. da Palma, 34.
Polycarpo Joaquim de Lemos, trompa, r. dos Remédios.
Ricardo José d'Oliveira e Silva, rabeca e vileta, r. Grande, 78.
Sérgio Augusto Marinho, flauta e dirige orquestras para bailes, reuniões e bandas militares, r. da Palma, 20.
Vicente Ferrer Lyra, piano e canto, r. da Palma, 47.
(ALMANAQUE DO MARANHÃO DE 1858, p. 117- 118).

Ainda sobre os profissionais dedicados a trabalhos relacionados à música, o *Almanaque do Maranhão de 1858* apresentava os afinadores e consertadores de pianos e órgãos, Antonio de Freitas Ribeiro (afinador), Ayres da Serra Burgos (afina e conserta pianos), João Evangelista do Livramento (afinador), Joaquim Ferreira da Ponte (afina e conserta pianos, órgãos, acordeons e realejos e fabrica pianos. Também no mesmo Almanaque constava os nomes de violeiros José Alexandre d'Araújo, residente à rua da Paz, n. 47 e Raymundo Nonnato da Silva, na rua da Viraçã, n. 15 anunciando seus serviços à população da capital maranhense,

O próximo Almanaque analisado durante a pesquisa do PIBIC 2020- 2021 foi o *Almanaque Administrativo da Província do Maranhão de 1861*, composto por 553 páginas, dentre essas as páginas 186 a 518 abordam informações sobre 27 municípios da província, as demais páginas são destinadas a elementos da capital São Luís, divididas assim como os demais almanaques em várias categorias. Consta no referido almanaque a tabela de preços pelos quais a banda da Casa dos Educandos Artífices se apresentava, conforme figura 2.

Figura 2 – Tabela de preços da banda dos Educandos Artífices.

As tabellas dos preços, porque toca a banda de musica, é a seguinte:

| VARIAS FESTAS. | |
|--|---------|
| Uma tarde de festa de igreja até as ave-maria. | 25/000 |
| Idem, até as 9 horas da noite. | 40/000 |
| Uma vespera, ou uma novena. | 25/000 |
| Novenario. | 200/000 |
| Acompanhar procissão, de dia. | 40/000 |
| Idem, sendo de noite. | 45/000 |
| PASSEIATAS. | |
| <i>De dia</i> —Uma manhã, ou tarde, com pessoas honestas cujo ajuntamento não tenha fins políticos. | 60/000 |
| <i>De noite</i> —Da mesma forma até as 11 horas. | 70/000 |
| BAILES. | |
| Sendo toda a banda de musica até as 2 horas da noite. | 70/000 |
| Por cada hora que exceder. | 10/000 |
| Por cada um educando sem ser em banda, até as mesmas horas. | 5/000 |
| Por cada um, cada hora que exceder. | 1/000 |
| ENTERROS. | |
| <i>De parvulos</i> —Até a linha Norte Sul, formada pelo largo do Carmo, desde a praia do Cajú, até o Portinho, pelas ruas do Egypto e Formosa para Leste da mesma linha. | 35/000 |
| Da mesma linha para Oeste. | 45/000 |
| <i>De adultos</i> —Da linha acima declarada para Leste. | 40/000 |
| Da mesma linha para Oeste. | 50/000 |
| Acompanhar enterros de parvulos, ou adultos, indo tambem todo o corpo de educandos. | 100/000 |
| Os toques aqui não especificados ficam a arbitrio do Director. | |

Fonte: Almanaque Administrativo da Província do Maranhão de 1861, p. 117-118.

De acordo com Castro (2007, p. 281) a banda de música dos Educandos Artífices foi criada em 1844 e segundo Lacroix (2020,

p.342), “A casa dos Educandos Artífices possuía uma banda juvenil e cursos teóricos”, como pontuado na citação anterior esse estabelecimento possuía uma banda de música e o Almanaque de 1861 apresenta as taxas cobradas para a banda tocar em alguns eventos, vale destacar que a remuneração paga era relativamente baixa, além dessa má remuneração consideramos importante frisar os espaços que a banda tinha para tocar em diversos eventos.

No *Almanaque Administrativo de 1861* constava que João Pedro Ziegler continuava sendo professor de música e piano do Asilo de Santa Teresa. Assim como no *Almanaque de 1858*, no *Almanaque Administrativo de 1861* havia os anúncios dos colégios particulares. O Colégio Episcopal de Nossa Senhora dos Remédios, funcionava na rua de Santo Antônio, n.19, tinha aula de piano e música vocal ministrada por Cezar Savio, de rabeça e violão por Francisco Xavier Bekman e de flauta e clarineta por Bernardino do Rego Barros.

Havia aula de música também no Colégio De São João Batista, localizado na rua de São Pantaleão, n. 19, que podia ser realizada com o pagamento de 4 mil réis mensais. No Colégio de Nossa Senhora da Soledade, instituição dedicada para educação e instrução de meninas havia aula de música e piano custando 10 mil réis mensais, da mesma forma que no Colégio de Nossa Senhora da Glória. Nesta última instituição de ensino também dedicada somente à educação de meninas João Pedro Ziegler continuava sendo o professor de música e piano.

Na seção dedicada às profissões do *Almanaque Administrativo de 1861* constavam os nomes dos músicos e professores de música instrumental e vocal que estavam presentes no *Almanaque do Maranhão de 1858*, como André Soares Falcão, etc. e com acréscimos de outros nomes e ausência de outros.

O *Almanaque Administrativo de 1861* também apresentava os afinadores e consertadores de pianos e órgãos que constavam no *Almanaque do Maranhão de 1858*, acrescido do nome de Tito Pagani, afinador e residente na rua Grande, n. 97, informação constante na página 175; e também dos violeiros José Alexandre d'Araujo e Raymundo Nonnato da Silva, informação contida na página 187 do referido almanaque.

Havia também nos almanaques uma seção de anúncios onde músicos anunciavam seus serviços de forma mais especificada como o fez Francisco Maranhense Freire de Lemos, conforme figura 3 a seguir:

Figura 3 – Músico.



Fonte: Almanaque Administrativo da Província do Maranhão de 1861, p. 532.

Já o *Almanaque Administrativo de 1873* é dividido em 18 partes e um apêndice, abordando dessa forma aspectos de todo território maranhense. Constam os moços que atuavam no coro da Sé da Capital, a atuação de Theodoro Guignard como organista e mestre de capela. A atuação de Leocádio Ferreira de Souza como professor de música do Asilo e Recolhimento de Nossa Senhora dos Remédios. Do mesmo, constam os violeiros, Antônio Gonçalves da Cruz, Antônio Vicente Alves, Claudio José de Oliveira, José Alexandre de Araújo e Manoel da Vera-Cruz e os afinadores e consertadores de pianos e órgãos, Antônio de Feitas Ribeiro, Francisco Ferreira Pontes Junior e João Baptista Ferreira Pontes.

Também constavam na seção as profissões os músicos e professores de música instrumental e vocal, como segue:

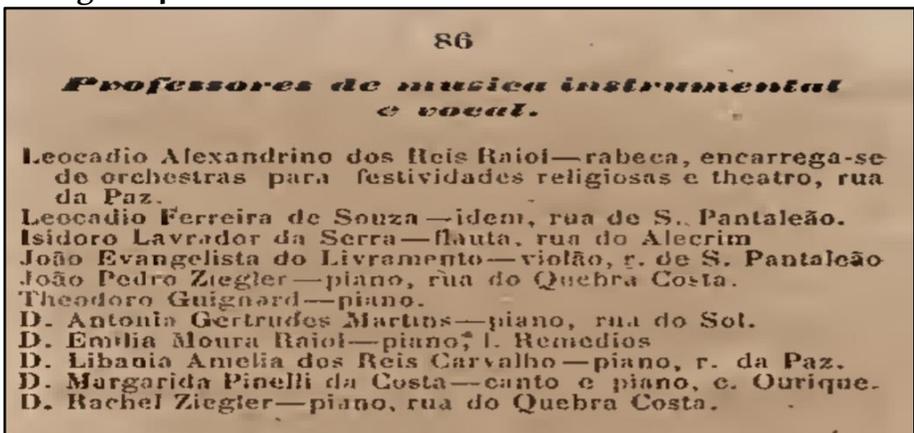
- D. Antonia Gertrudes Martins, piano, r. Grande, 73.
- Antonio de Freitas Ribeiro, violoncello, r. Formosa, 3.
- Antonio Raymundo Marinho, rabeça, r. da Palma, 14.
- Bernardino do Rego Barros, clarineta e flauta, r. de S. Antonio, 9.
- Carlos Antonio Colás, trompa, r. de Sant^a Anna.
- Dionisio de Oliveira e Silva, rabeça, r. Grande, 90.
- Ezequiel Antonio Colás, flauta, r. dos Remédios, 41.
- Francisco de Seixas Dutra, ophcleide, piston e contrabasso, r. da Paz.
- José de Carvalho Estrella, violino concertante, r. de S. João 45.
- José Maria Bragança, piston, r. do Sol.
- José Antonio de Miranda, trompa, r. dos Afogados, 155.
- Lino Jose da Silva Guimarães, cantor, r. da Madre de Deus, 77.
- Vicente Antonio de Miranda, r. dos barqueiros, 7.
- Leocadio Ferreira de Souza, contrabasso, r. de S. Pantaleão, 64.
- D. Maria G. Teixeira, piano e canto, r. de S. Antonio 26.

D. Libania Amelia dos Reis de Carvalho, piano, r. das Hortas (ALMANAQUE ADMINISTRATIVO de 1873, p. 203).

O último almanaque utilizado para pesquisa sobre as vivências musicais foi o *Almanaque do Diário do Maranhão de 1879* que é composto por 198 páginas, ambas dedicadas a capital de São Luís, assim como os demais almanaques as notícias apresentadas seguirão um padrão de categorias. Neste almanaque há algumas diferenças em relação aos demais no que tange às categorias utilizadas pelos editores para agrupar as informações. Nele só constam os afinadores de piano Faustino da Cruz Rabello e José Firmino Ewerton Vieira.

Ainda na seção de profissões a categoria que refere aos profissionais da música também é diferente da dos almanaques anteriores, sendo utilizado apenas professores de música sem o antecedente músicos, conforme figura 4 a seguir:

Figura 4 – Professores de música instrumental e vocal.



Fonte: Almanaque do Diário do Maranhão de 1879, p. 86.

Ratificamos, portanto, que tais professores davam aulas em suas próprias residências ou nas residências dos alunos, sem ter indícios específicos dos valores por aula que os mesmos cobravam não podemos especificar o grau de valorização da profissão no período. No entanto, segundo indícios de outros documentos sobre a música maranhense do século XIX Lacroix (2020) afirma que havia uma significativa desvalorização dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos *Almanaque do Maranhão de 1858*, *Administrativo de 1861 e 1873*, e do *Diário do Maranhão de 1879* foi de grande relevância para fornecer informações sobre a presença da música praticada nesse período entre os ludovicenses e de algumas de suas características. Dessa forma, de acordo com os resultados indica-se uma grande quantidade de professores atuantes na área da música com variedades de instrumentos, com a música presente em diferentes espaços públicos como igreja, teatro e colégios. Relatamos que a educação com aulas de música era considerada importante, mas, o acesso a elas em determinados colégios era de alto custo e dependia da decisão dos pais em pagar separado por essas altas. Ressaltamos dessa maneira a importância da Casa dos Educandos Artífices que tinha uma banda de música que se apresentava em diversos eventos sendo um grande celeiro para a profissionalização de músicos na capital maranhense nos idos do século XIX.

Em conformidade com os dados das fontes analisadas percebemos que as vivências musicais disseminadas pela capital de São Luís na segunda metade do século XIX dão pressupostos do ensino de instrumentos elitizados, a exemplo do piano e a disseminação da música em diversos espaços, com o teatro recebendo companhia lírica europeia, certificação de orquestras atuantes em festividades das mais diversas como os bailes com dança e música, música em cortejos e em outros lugares são marcas de uma capital extremamente musical nesse período. Logo, concluímos que na capital do Maranhão, assim como na corte imperial do Brasil, buscou padrões na música desenvolvida na Europa, e que entre os ludovicenses, especialmente entre as elites da época, essas características culturais europeias na música foram assimiladas de forma bem significativa.

REFERÊNCIAS

Almanaque do Maranhão de 1858.

Almanaque Administrativo do Maranhão de 1861.

Almanaque Administrativo de 1873.

Almanaque do Diário do Maranhão de 1879.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

BUDASZ, Rogério. Música e Cultura. **Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009. Cap. 3, p. 40-86.

CASTAGNA, Paulo. Avanços e perspectivas na musicologia histórica brasileira. **Revista do Conservatório de Música**, n. 1, p. 32-57, 2008.

CASTRO, Cesar Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão provincial: Uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889)**. São Luís: EdFUNC, 2007.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.- Florianópolis: **Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM**, 2. Ed. rev. e ampl., p. 17-144, 2010. Cap. 2 e 3.

GOUVEIA NETO, João Costa; CASTRO, César Augusto. Os almanaques e história do ensino de música em São Luís entre as décadas de 1850 e 1870: primeiras análises. In: SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. (Orgs.). **Diversidade cultural e formação: reflexões para a educação**. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Correia da Silva. O Almanaque do Recife: Um estudo sobre a história dos textos e da leitura. **JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE. GELNE**, 24: 20212: Natal, RN 2012.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 3 ed. São Luís: Editora UEMA, 2008.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **São Luís do Maranhão-Corpo e Alma**. São Luís: Edição da autora, 2020.

VOLPE, Maria Alice. Algumas considerações sobre o conceito de romantismo musical no Brasil. **Brasiliana- Revista da Academia Brasileira de Música**, v. 5, p. 36-46, 2000.

VOLPE, Maria Alice. Musicologia em contextos institucionais interdisciplinares: desafios intergerações, um testemunho brasileiro. **Musicologia**, v. 3, p. 159-172, 2016.

VOLPE, Maria Alice. Pedagogia da história da música brasileira, questões historiográficas em multidisciplinaridade. **Revista Brasileira de Música**, v. 32, n. 1, p. 31-45, 2019.

