



SEMIC

XXXII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - UEMA

UEMA PRODUZINDO CONHECIMENTO

EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA,
LETRAS E ARTES
VOLUME IV

Organização:

Monica Piccolo Almeida Chaves

Eliane Pinheiro de Sousa



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



**EDUCAÇÃO,
LINGUÍSTICA,
LETRAS E ARTES
Vol. IV**

Organizadoras: Monica Piccolo Almeida Chaves; Eliane Pinheiro de Sousa

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

Instituições apoiadoras: FAPEMA e CNPq

Informações gráficas

Capa: Leonardo Leal Chaves

Diagramação: Leonardo Leal Chaves

Revisão: Monica Piccolo Almeida Chaves

Divisão de Editoração

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Editor responsável

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Conselho Editorial

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lúcia Cunha Duarte

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Gomes de Moura

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Jackson Ronie Sá da Silva

José Sampaio de Mattos Jr.

Marcelo Cheche Galves

Maria Medianeira de Souza

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Ana Lucia Abreu Silva

Cynthia Carvalho Martins

Emanoel Cesar Pires de Assis

Fabiola Oliveira Aguiar

Helidacy Maria Muniz Corrêa

José Roberto Pereira de Sousa

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Claudene Barros

Wilma Peres Costa



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



Elaborada por Lauisa Sousa Barros - CRB 13/657

U22

UEMA produzindo conhecimento: Educação, Linguística, Letras e Artes, volume 4 / organizadoras, Monica Piccolo Almeida e Eliane Pinheiro de Sousa. – São Luís: Editora UEMA, 2021.

579 p.

Coletânea de artigos.

ISBN: 978-65-89821-23-6

1. UEMA. 2. PIBIC. 3. SEMIC. I. Almeida, Monica Piccolo. II. Sousa, Eliane Pinheiro de. III. Título.

CDU 001.891

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
ARTES.....	11
OS JORNAIS E AS PARTITURAS COMO FONTE PARA ESTUDO DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS NA SÃO LUÍS DO OITOCENTOS (1850 – 1900)	
João Costa Gouveia Neto	12
Bruno Henrique do Prado Cipriano	
Pedro Henrique Gomes Paz	
EDUCAÇÃO	34
A INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA CIENTÍFICA POR MEIO DE VIVÊNCIAS EDUCATIVAS PARA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS-MA: compreendendo para transformar.....	
Marcia Raika e Silva Lima	35
Valciléia Neves dos Santos Sousa	
ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS: uma análise nos campi da UEMA de São Luís e Codó.....	
Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa	61
Márcia Cristina Gomes	
AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA), CAMPUS SÃO LUÍS E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES.....	
Ana Lúcia Cunha Duarte	90
Ana Beatriz Frazão da Silva	
Vitória da Silva Sousa	

COORDENADOR PEDAGÓGICO: formação, desenvolvimento profissional e gestão das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência 118

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Idvania Lima Silva

Elana Galdino Lima

INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E A VALORIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO FESTEJO JUNINO MARANHENSE

..... 147

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro

Erika Viana Neves

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA AMÉRICA LATINA: uma revisão sistemática de literatura 176

Rosiléia Castro Pereira

Otávio Augusto de Moraes

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: reconfiguração da UEMA a partir do CEE-MA e do Sinaes

..... 202

Letícia Maria Amorim Souza

Nadja Fonsêca da Silva

REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO DE PESQUISA ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A NECESSIDADE DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO 221

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Geovana Cristina Sousa Lima

VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIAS DE GÊNERO, VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA ESCOLA: breves aproximações 244

Adriana da Silva Dias

Márcia Cristina Gomes

LINGUÍSTICA, LETRAS..... 270

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO: implicações ao trabalho prescrito dos professores de língua portuguesa 271

Letícia Aparecida Nunes Moraes

Ana Patrícia Sá Martins

A CONJUGAÇÃO VERBAL DO SUJEITO VOCÊS NA SEGUNDA PESSOA DO PLURAL.....302

Antônio Luiz Alencar Miranda

Talyne Evilin Sousa Reis

A ESCRITA FEMININA NA LITERATURA MARANHENSE: análise de *A parede* de Arlete Nogueira e *Um destino provisório*, de Lucy Teixeira.....328

Luana Kerly Alves Coelho

Wendel Luis Irineu Cantanhede

Dinacy Mendonça Corrêa

ANÁLISE TOPONÍMICA COMPARATIVA: microrregião do Alto Mearim e Grajaú - Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno..355

Aline Oliveira da Silva

Thaís Cauane da Silva Brito

Maria Célia Dias de Castro

DE ANÔNIMOS E DE HISTÓRIAS: estudo da experiência urbana em *Passageiro do fim do dia*, de Rubens Figueiredo385

Gabriela Lages Veloso

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro

ESTRATÉGIAS EDITORIAIS E AS ILUSTRAÇÕES NA TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO DE *O PEQUENO PRÍNCIPE*, POR FERREIRA GULLAR..... 414

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino

Jeanne Ferreira de Silva da Sousa

FÁBULAS, DE LA FONTAINE SOB A PENA DE GULLAR: Uma
leitura da adaptação literária para leitores infanto-juvenis..... 438

Thaynarlison da Costa Ferreira

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

GONÇALVES DIAS: a etnografia indianista presente em cartas .. 469

Amaury Damasceno Soares

Solange Santana Guimarães Morais

LINGUAGEM E DISCURSO NAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: uma
abordagem crítico discursiva 493

Ana Maria Sá Martins

Camila Alves Rocha

Carlos Eduardo de Paula Santos

Welistony Câmara Lima

O ENSINO DA LITERATURA: estratégias para a leitura do romance
no ensino médio 527

Edilene Santos da Silva

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Laira de Cássia Barros Ferreira Maldaner

REVELANDO O POTENCIAL MEMORIALÍSTICO DE IMAGENS
FOTOGRAFICAS DE CAXIAS-MA 556

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha

Max Mateus Moura da Silva

APRESENTAÇÃO

Iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, a coletânea **UEMA PRODUZINDO CONHECIMENTO**, organizada por áreas de conhecimento, reúne, em quatro volumes, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação Científica, ciclo 2019-2020, apresentadas no XXXII Seminário de Iniciação Científica-SEMIC da Universidade Estadual do Maranhão,

O Seminário de Iniciação Científica 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, sob orientação dos docentes da Universidade, valoriza e prioriza a preparação de nossos jovens por meio 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.

No exercício 2019-2020 a Coordenação de Pesquisa - PPG/UEMA promoveu a ampliação da participação de alunos e professores no Programa de Iniciação Científica, além de incentivar a interiorização do PIBIC, uma vez que potencializar a pesquisa na graduação é um dos caminhos mais profícuos para a formação de futuros alunos dos Programas de Pós-Graduação. Assim, o ciclo

2019/2020 do Programa de Iniciação Científica contemplou, além do PIBIC (CNPq, FAPEMA, UEMA), os programas de PIBIC/Ações Afirmativas, o Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e alunos do Programa Voluntário de Iniciação Científica. Durante o XXXII SEMIC foram apresentados 709 trabalhos institucionais, sendo 520 do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), 06 do Programa Ações Afirmativas, 15 do (PIBITI) e 166 pesquisadores voluntários.

Este volume da coletânea é dedicado às pesquisas desenvolvidas nas áreas de Educação, Linguística, Letras e Artes. Ao todo, são 21 artigos produzidos por discentes e docentes, que expressam a qualidade do conhecimento produzido na UEMA.

Espera-se que esta iniciativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG/UEMA) possa contribuir para a consolidação do envolvimento discente na pesquisa e na produção científica, além de despertar a vocação científica, incentivando talentos potenciais entre estudantes de graduação através da divulgação dos conhecimentos produzidos por meio dos projetos de pesquisa não somente entre a comunidade acadêmica, mas também entre a sociedade maranhense. Assim, ao incentivar a comunidade acadêmica a publicar os trabalhos resultantes das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação Científica, a Universidade Estadual do Maranhão

concretiza um de seus mais importantes desafios: potencializar a formação de pesquisadores que poderão contribuir decisivamente para o fortalecimento da Pós-Graduação do Maranhão.

Desejo a todo(a)s uma excelente leitura!!

Monica Piccolo

Coordenadora de Pesquisa – PPG/UEMA

ARTES

OS JORNAIS E AS PARTITURAS COMO FONTE PARA ESTUDO DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS NA SÃO LUÍS DO OITOCENTOS (1850 – 1900)

João Costa Gourveia Neto¹

Bruno Henrique do Prado Cipriano²

Pedro Henrique Gomes Paz³

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XIX, São Luís apresentava-se como uma cidade cheia de contrastes; contrastes entre senhores e escravos, brancos e negros, ricos e pobres, letrados e analfabetos, pessoas cultas e refinadas e gente sem refinamento algum – obviamente que a partir de um olhar situado –, permeados esses pares distintos por uma gama de homens e mulheres marcados pela diversidade étnica e de estratos sociais. Nesse sentido, a capital maranhense era eminentemente de tradição e feições urbanas portuguesas. A sua configuração organizacional caracterizada pelos casarões revestidos por azulejos, as ruas estreitas, as ladeiras confirmavam a ascendência lusitana no Maranhão. Sobre este assunto, Lacroix (2008) afirma:

As edificações de São Luís colonial, genuinamente portuguesas, foram conservadas e expandidas na época imperial, em seus rápidos períodos de bonança e

¹ Professor Assistente III do Curso de Música Licenciatura presencial da Universidade Estadual do Maranhão.

² Graduando do Curso de Música Licenciatura presencial da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA.

³ Graduando do Curso de Música Licenciatura presencial da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/UEMA.

influência francesa. Os sobradões com seus mirantes, sobrados, sobradinhos, moradas inteiras, meias moradas e porta e janelas, revestidos ou não de azulejos, com suas sacadas a ferro, beirais e outros elementos complementares nos fazem lembrar o centro de Lisboa (LACROIX, 2008, p.72).

É nessa cidade de hábitos portugueses que as ideias francesas tentarão a todo custo se instalar, pois “São Luís nasceu francesa. Foi, contudo, sob lusitanos cuidados que cresceu e fez-se bela [...]” (CORREIA, 2006, p. 23). Acrescentando sobre a influência francesa na São Luís Imperial e primeiras décadas de Republicana, era comum “pessoas nascidas nas últimas décadas do século XIX e que viveram algumas décadas do século XX, vez por outra falavam expressões francesas, tais como, *tout le monde, partout, jubé d’homme, laissez faire, toujours*, etc.” (LACROIX, 2008, p. 54).

A cidade de São Luís na temporalidade de estudo era composta por uma sociedade diversa nos aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos. Apesar disso as elites buscavam seguir o modelo de civilidade ideal ainda nesse período que tinha Paris, na França, como modelo para o ocidente, como afirma Barbato (2014):

Vestir-se à moda de Paris, viajar à França para complementar a formação intelectual, ou meramente consumir tudo o que vinha de lá tornaram-se imperativos, pelo menos para as classes mais abastadas do período, para que o desejo de civilização tão caro ao século XIX se mantivesse vivo (BARBATO, 2014, p. 180).

Essas ideias eram difundidas e propagadas por meio da imprensa que influenciava o comportamento da vida social das elites da época, como afirma Barbato (2014):

[...] todo esse impacto vai além dessa mera absorção de hábitos, mas se deve também à penetração de seus escritos pelo Brasil, que inflamavam as ideias que pregavam e reafirmavam a França como o lugar da civilização. Ela se encontrava, pelo menos em sua forma mais pura e condizente com os anseios de um país e de um povo em busca de romper com um passado lusitano, desejoso de entrar para o seleto grupo das grandes nações do globo (BARBATO, 2014, p. 180).

Esse contexto estava à disposição das elites ludovicenses, pois viviam um curto momento de folga econômica, o que as permitia que desejassem possuir não só patrimônios físicos, mas os hábitos elegantes. É importante lembrar que as elites queriam parecer antes de ser. Como nos diz Gouveia Neto (2008):

Assim como se verificava em outras províncias do império, as elites de São Luís também lutavam para se adequar e fazer com que a população assimilasse e adequasse seus hábitos e práticas cotidianas aos ideais “vivenciados” e irradiados pela Europa, mais especificamente, pela França, por ser considerado o modelo ideal de povo e cidade. E, no que se refere ao Brasil, ao Rio de Janeiro, onde estava instalado o poder central e a corte imperial (GOUVEIA NETO, 2008, p.08).

E é nesse meio em que as elites desejavam se distinguir do restante do povo que as vivências musicais entram como um importante distintivo entre os estratos sociais, no que tange aos divertimentos e instrução relacionados ao parecer civilizadas e refinadas. Contudo, o ludovicense estava longe de atingir tal

civilidade e costume francês, como afirma Gouveia Neto (2009). Desse modo, hábitos como ouvir música, cantar, executar um instrumento, dançar, os bailes, os espetáculos teatrais, os saraus familiares, eram muito importantes neste processo de apropriação, que denominamos de vivências musicais.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste texto utilizamos anúncios dos jornais *A Flecha*, *O Apreciável* e *O Sorriso*, que fazem parte do acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), pois essas fontes podem ser utilizadas “[...] como caminho para nos aproximarmos de quaisquer outros objetos de estudo e modalidades historiográficas: a história política, a história econômica, a história cultural, e assim por diante” (BARROS, 2019, p. 190). Barros (2019) destaca ainda que a “[...] utilização do jornal como fonte histórica relevante [...] adentra o cenário da historiografia nos anos 1980, elevando os periódicos a uma posição equivalente àquelas que diversas outras fontes já ocupavam na palheta historiográfica (BARROS, 2019, p. 190).

Além dos jornais utilizamos algumas partituras do *Acervo João Mohana* que fazem parte dos documentos do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Devido à extensão deste texto, as partituras não são analisadas com profundidade, mas são importantes para indicar não somente que os músicos da capital

maranhense tinham conhecimentos teóricos suficientes para composição, mas também como indicação do padrão da escrita musical relacionada ao período romântico (VOLPE, 2000; KIEFER, 2013), pois:

A partitura é uma trama lógica de signos musicais, tecida dentro de um código específico e próprio, pelo compositor e pelo intérprete. Num sentido imediato, a partitura é um texto que o intérprete deve ler, compreender e transformar em um processo relacional de sons, na ordem estética dada pelo compositor no âmbito da forma (REIS, 2001, p.496).

Esse é um pequeno painel do cenário da capital maranhense no qual as vivências musicais se desenvolviam e eram relatadas nos jornais e representadas nas partituras. Desse modo, este texto visa indicar as potencialidades dessas fontes para o estudo das vivências musicais, tendo como perspectiva o modelo europeu.

RESULTADOS

A partir de 1970 dimensões da vida, até então tidas como sem mudanças no tempo, passaram a ser propostas como objeto de produção do conhecimento pela Nova História, como se verificou com o amor, a sexualidade, o medo, a loucura, as lágrimas e outros. Diante disso, ao estudar as teorias da história, percebemos que a música, poderia ser ponto de partida para uma pesquisa historiográfica inovadora e importante sobre uma determinada sociedade.

De acordo com Napolitano (2005), enquanto objeto de produção de conhecimento histórico, a música só “se tornou um tema presente nos programas de pós-graduação, sistematicamente, [...] a partir do final dos anos 70, sendo que o boom de pesquisas, no Brasil, ocorreu a partir do final dos anos 80” (NAPOLITANO, 2005, p.7-8). Ainda conforme o mesmo autor, se hoje já se verifica uma produção significativa envolvendo a temática nos trabalhos acadêmicos, “há muito o que discutir, debater, investigar” (NAPOLITANO, 2005, p. 7-8).

Tendo isso em mente, utilizamos a História Cultural a partir da perspectiva da Cultura, por ser um estudo de longa duração que utiliza, principalmente, as fontes primárias, nas quais as análises dependem precisamente da tal fonte, “pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 42).

Por essa razão, utilizamos também a ideia da representação, tendo em vista que não há como contexto histórico dos dados que nos são apresentados, levando em consideração também que cada indivíduo tem a sua subjetividade, a sua perspectiva. Sendo assim, Pesavento (2013) diz que a ideia de representação, é expressa “[...] por normas, instituições, discursos, imagens e ritos [...]” e que “[...] tais

representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (PESAVENTO, 2013, p. 21).

Ainda sobre a noção de representação, sua utilização é de grande valia porque permite cruzar as imagens que as elites tinham de si, o modo de “ ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p.73) com seus hábitos e costumes e para reconstituir as contradições que marcavam seu cotidiano e ao mesmo tempo fazer um contraponto com as vivências dos outros estratos sociais, pois

“[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Nesse contexto, a História Cultural dá um novo patamar às fontes primárias como objeto de pesquisa, que no caso da nossa pesquisa são as partituras e os jornais. Sendo assim, a História Cultural é “a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes” (PESAVENTO, 2005, p. 69).

As análises contidas neste capítulo fazem parte das pesquisas realizadas a partir do projeto de iniciação científica intitulado

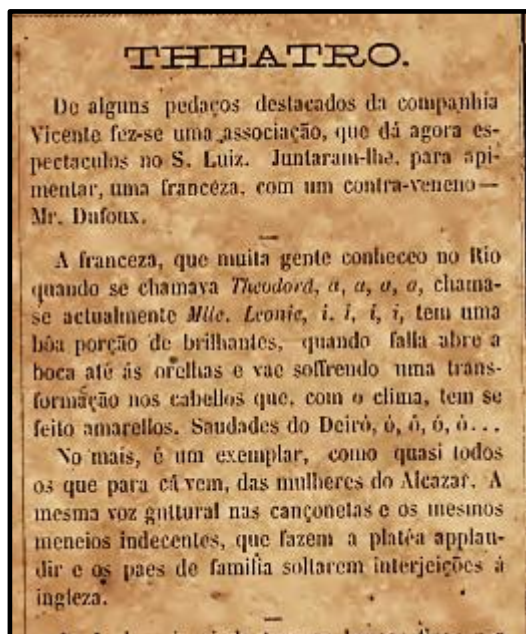
“Vivências musicais de elite: gosto e distinção social na São Luís da segunda metade do século XIX”, entre 2019 e 2020, como resultado da metodologia utilizada durante a pesquisa realizada no acervo digital da Biblioteca Benedito Leite (BPBL) e nas partituras do *Acervo João Mohana*, que fazem parte do Arquivo Público do Maranhão (APEM).

Especificamente em relação aos jornais encontramos ilustrações que apresentavam músicos tangendo os seus instrumentos, críticas sobre bailes, críticas a peças teatrais e a população que frequentava os teatros, bem como críticas não somente ao comportamento das elites, como também ao comportamento dos demais estratos sociais, alvo das posturas municipais e, também, comentários sobre as missas e festejos religiosos. Nesse sentido, as notícias encontradas apresentaram um retrato diverso de uma São Luís nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e religiosos seja noticiando a rotina difícil dos pobres ou o dia a dia das elites nos grandes eventos.

Um dos locais mais concorridos da capital maranhense era o Teatro São Luís, palco mais importante da cidade de São Luís e por isso as notícias relacionadas ao dito teatro eram constantes nos jornais. O teatro foi um importante lugar para que as elites ludovicenses se encontrassem e até “competissem” entre si. Ir ao teatro era um sinal de cultura e elegância, permitindo ainda o ver e

ser visto, proporcionando a exibição de joias, vestimentas, penteados e adereços, que significavam “claro indício de que se pertencia às elites diferenciadas” (ROQUETE, 1997, p. 8), mesmo que não fossem cultas e letradas como desejavam parecer. No jornal *A Flecha* encontramos notícias sobre a companhia que dava espetáculos no São Luís e divertia os maranhenses, como segue:

Figura 1 – Theatro



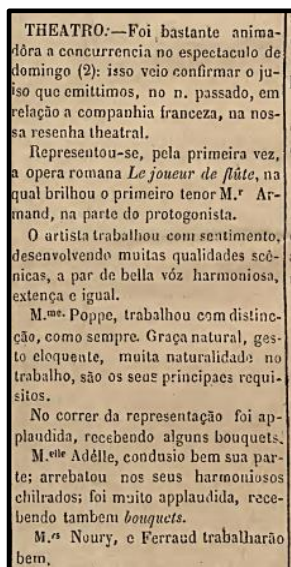
Fonte: *A Flecha*, ano 1, n.º 14, p. 6, 14 de março de 1879.

Conforme a notícia indica, diferente do que comumente se pensa sobre as companhias líricas que davam espetáculos no século XIX, a maioria delas é formada por poucos componentes. Nesse

mesmo jornal temos notícia de que os músicos que acompanhavam os cantores nas récitas eram locais, inclusive o regente da orquestra. Outra questão importante retratada na notícia é a presença dos artistas franceses entre os membros das companhias e a referência ao Alcazar, café concerto muito famoso no Rio de Janeiro, por aliar música e diversão em um ambiente menor e com atrações quase diárias (TINHORÃO, 1998, p. 213).

Ainda sobre as companhias líricas francesas temos uma crítica sobre a companhia do Maestro Jules Poppe, que esteve algumas vezes em São Luís e em outras cidades do nordeste no mesmo período (GOUVEIA NETO, 2010), escreve o jornal *O Apreciável* em 1873

Figura 2 – Theatro: Foi bastante...

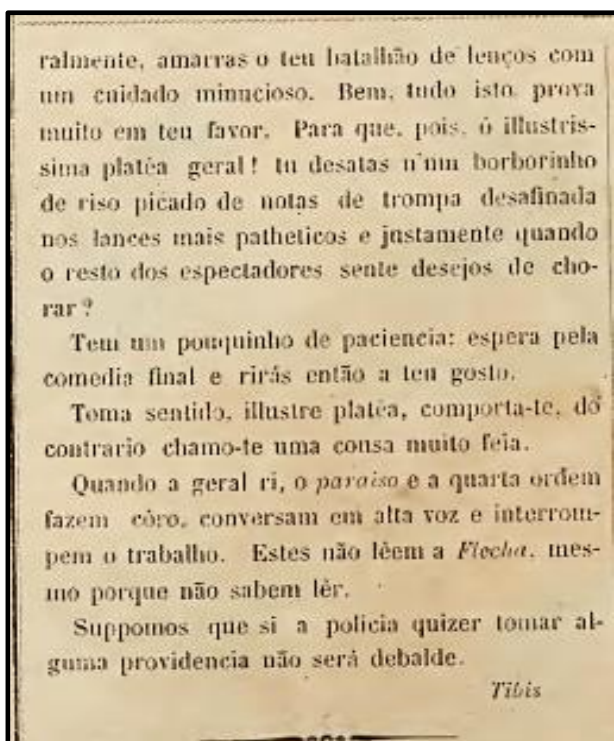


Fonte: *O Apreciável*, ano 08, n.º 7, p.4, 15 de fevereiro de 1873.

A notícia é uma entre muitas do mesmo teor que constam nos jornais que circulavam na capital maranhense. Nela percebemos que o redator tece comentários que indicam algum conhecimento cênico e musical ao destacar as qualidades dos artistas principais, isto é, os solistas das árias que conduziam as cenas principais. Ainda sobre o que acontecia no interior do Teatro São Luís, o *jornal A Flecha* publica uma crítica à forma como os maranhenses se comportavam durante os espetáculos, como segue:

Figura 3. Reclamações.





Fonte: *A Flecha*, ano 1, n.º 14, p. 107 e 110, [s d], 1879.

Conforme indica a crítica, não eram somente os pobres que se comportavam mal durante os espetáculos dados no São Luís, de todos os locais do teatro havia comportamentos dissonantes dos esperados, principalmente para membros das elites que queriam a todo custo ser cultas, refinadas e elegantes. A notícia também indica um dado importante sobre o século XIX que era o alto grau de analfabetismo da maioria da população não só do Maranhão, como do Brasil e ao fazer a crítica à forma como as pessoas se comportavam no Teatro deixa a entender que somente os poucos leitores terão

ciência da forma inadequada do comportamento e, consequentemente, que esses deveriam comportar-se melhor e dando exemplo aos demais presentes.

Sobre as partituras queremos ratificar o quanto podem dizer sobre o espírito do século XIX, a partir da forma como os compositores organizaram suas composições, tendo como modelo o romantismo europeu (VOLPE, 2000; KIEFER, 2013), apesar de o acervo contar também com composições populares. O *Acervo João Mohana* possui 2125 partituras, de 270 compositores, entre maranhenses, de outros estados do Brasil e estrangeiros, conforme Inventário do Acervo João Mohana (1997), sendo que, a partir de 2020, a maioria das partituras foi disponibilizada de forma digital no site do APEM, no entanto, a pesquisa que deu origem a este texto foi realizada ainda nas partituras físicas antes da pandemia da Covid-19. O Acervo das partituras recebeu o nome de João Mohana, pois foi o responsável por recolher as composições em viagens por cidades do Estado do Maranhão (MOHANA, 1974, p. 14-15). Em seu livro Mohana (1974) elenca os compositores e as obras encontradas, assim como no Inventário do acervo João Mohana publicado pelo Arquivo Público do Estado do Maranhão (1997).

Dentro do universo de partituras do *Acervo João Mohana* elegemos trabalhar primeiro os compositores que apareceram nas pesquisas sobre as vivências musicais realizadas nos jornais do

mesmo período. Devido aos limites físicos deste texto escolhemos alguns músicos que se destacaram no cenário cultural de São Luís da segunda metade do século XIX. Dentre os autores de partituras destacamos os irmãos Rayol, Leocádio, Alexandre e Antônio, João Nunes, Ignácio Cunha e Leocádio Ferreira de Souza. Sobre este último compositor encontramos notícia no jornal *O Sorriso* de 1885. Deste jornal restaram 6 edições no acervo digital da BPBL. Infelizmente esta notícia encontra-se na última das edições disponíveis, ou seja, não há a edição que viria com a partitura da “valsa”, conforme prometido. Nas pesquisas no *Acervo João Mohana* há apenas uma obra do compositor Leocádio Ferreira de Souza, mas não é a referida valsa, indicada na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Walsa Sorriso

 EXPEDIENTE WALSA SORRISO Tivemos a honra de sermos mimoseados pelo distinto maestro Leocádio Ferreira de Souza, com a elegante walsa de sua composição, denominada SORRISO. Tencionamos imprimil-a, e, logo que esteja prompta, distribuiremos a cada um de nossos assignantes um exemplar instrumentado para piano. Summamente agradecemos ao illustrado maestro este importante trabalho que demonstra dedicação à cadeira que mui dignamente occupa no magisterio.	Transcrição da notícia: “EXPEDIENTE WALSA SORRISO Tivemos a honra de sermos mimoseados pelo distinto maestro Leocádio Ferreira de Souza, com a elegante walsa de sua composição, denominada SORRISO. Tencionamos imprimil-a, e, logo que esteja prompta, distribuiremos a cada um de nossos assignantes um exemplar instrumentado para piano. Summamente agradecemos ao illustrado maestro este importante trabalho que demonstra dedicação à cadeira que mui dignamente ocupa no magistério.
--	--

Fonte: *O Sorriso*, ano 1, n.º 6, p.1, 24 de maio de 1885.

Ainda sobre a escolha dos compositores, a partir das suas presenças nos jornais pesquisados, indicamos alguns exemplos na tabela 1, de alguns dos músicos que já foram alvo da pesquisa do projeto citado anteriormente, na qual identificamos as datas de escrita e as tonalidades das peças.

Tabela 1. Lista de Composições

Nome da peça	Compositor	Ano	Tonalidade
Entre Actos nº 05 (Álbum nº 2)	Antônio Rayol	S/ data	Ré maior
Hymno a Santa Cecília	Antônio Rayol	1887	Fá maior
Preghiera di P. Costi	Antônio Rayol	1899	Mib maior
Marcha Fúnebre	Leocádio Ferreira de Souza	1891	Dó menor
Briac-a-Briac	Ignácio Cunha	S/ data	Fá maior
A Borboleta e o Lírio	Ignácio Cunha	S/ data	Ré maior
Petit-Romance	Ignácio Cunha	S/ data	Sol maior

Fonte: Os autores.

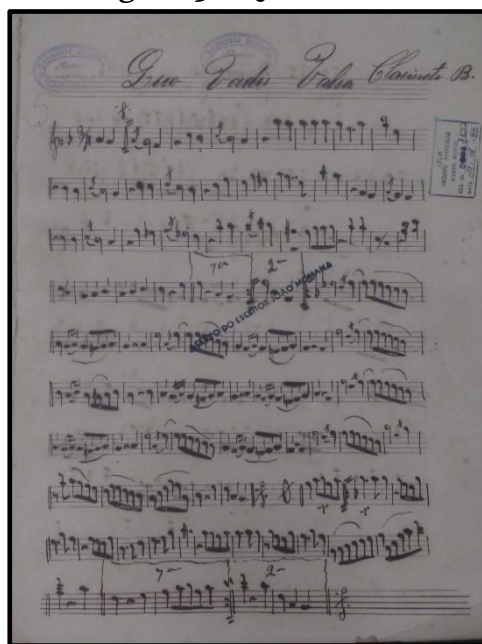
Outra questão que relaciona as partituras ao contexto de sua produção é a utilização pelos compositores maranhenses de outros idiomas além do português, para dar títulos às suas composições, conforme escreve Mohana (1974):

Não raro os compositores maranhenses davam, a suas obras, títulos em francês, inglês, italiano, latim. E não apenas os da Capital, que viajavam com frequência. Também os do interior (Sebastião Pinto, João de Parma, João de Deus Serra e outros). Longe de me parecer um traço negativo, alienado ou esnobe, reflete o nível cultural da época em que viveram e forjaram. Alguns, como Adelman Corrêa, Antônio Rayol, Moraes Filho,

João Nunes, falavam três ou quatro idiomas. Sendo que quase todos falavam francês (MOHANA 1974, p. 52).

Dentre os compositores citados por Mohana (1974), até o momento conseguimos identificar a presença de idiomas estrangeiros nos títulos das obras de João de Deus Serra, Antônio Rayol (18??- 1904)⁴ e João Nunes (1877 – 1951), Ignácio Cunha (1871- 1955). Na figura 5 um exemplo de Ignácio Cunha, intitulada *Quo Vadis*, título em latim que significa “Para onde vais?”.

Figura 5 – Quo Vadis.



Fonte: Acervo João Mohana – APEM.

⁴ Como há controvérsias sobre o ano de nascimento de Antônio Rayol indicamos apenas o ano da sua morte.

Observamos acima um recorte da parte para Clarinete em Bb, ou seja, a tonalidade da obra é Eb maior, já que o Clarinete em Bb é um instrumento transpositor. Esta música foi escrita para os seguintes instrumentos: Clarinete Bb, C. Basso, Fagote, Corneti Bb e 2º Violino.

Outro ponto que queremos destacar sobre as partituras, diz respeito à sua extensão que varia bastante, algumas possuem apenas 2 laudas e outras chegam a ter até 30, 40 laudas ou mais. As peças escritas como música instrumental são predominantemente para piano ou orquestra, o que acompanha a tendência do movimento Romântico mundial. Outro indício de influências estrangeiras está nos gêneros e formas musicais: Bolero, Fantasia, Opereta, Pas de Quatre, Petite-Gavotte, Polka, Schottish, Sinfonia, Tango, Valsa, só para se ter uma ideia. Há também bastante música religiosa: Credos, Missas, Ladainhas, Missas de Réquiens.

As partituras do Acervo João Mohana ainda são um universo cheio de possibilidades a serem utilizadas, das mais variadas maneiras, conforme apontou João Mohana na nota introdutória do Inventário do Acervo de partituras (1997) que leva seu nome.

CONCLUSÕES

Estudar as vivências musicais durante a segunda metade do Oitocentos é certamente uma grande polifonia que ainda possui

muitos compassos para serem completados por nós e outros pesquisadores dos vários ramos das ciências humanas. Neste texto os jornais e as partituras foram os caminhos escolhidos para nos aproximarmos dos homens e das mulheres que vivenciaram a São Luís oitocentista. Apresentamos, também, a quantidade de informações que podem ser extraídas dessas fontes, a partir dos objetivos mais diversos de pesquisa.

A partir das informações esboçadas ao longo deste texto podemos verificamos o quão marcante, vibrante e em tom maior foi a presença da música na sociedade ludovicense oitocentista, com a vinda de artistas franceses que atuavam em companhia lírica que deu espetáculos no Teatro São Luís.

Verificamos também que as partituras escritas pelos compositores maranhenses seguiam o padrão de escrita vigente no período romântico e que as informações e comunicações de ideias e valores estavam presentes tanto nas partituras quanto nos anúncios dos jornais consultados. Sendo assim, ratificamos não só a potencialidade dessas fontes para o estudo das vivências musicais, assim como a importância da música na construção das sociabilidades na São Luís oitocentista.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Acervo João Mohana**: partituras / Arquivo Público do Estado do Maranhão. – São Luís: Edições SECMA, 1997.

BARBATO, Luis Fernando Tosta. As novas ideias que vinham de Paris: A Imprensa Francesa no Brasil Oitocentista e a Revue des Deux Mondes. **Métis: história & cultura**. V. 13, n. 25, p. 179 – 197, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL, 1988.

CORREIA, Maria da Glória Guimarães. **Nos Fios da Trama: Quem é essa mulher?** Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX. São Luís: EDUFMA, 2006.

CUNHA, Ignácio. **Quo Vadis**. Inventário do Acervo João Mohana, APEM: Edições SECMA, 1997, loc. 0765/95.

GOUVEIA NETO, João Costa. A importância do Teatro São Luís na efetivação do movimento cultural na São Luís da segunda metade do século XIX. ANPUH – **XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009, p.1 -10.

GOUVEIA NETO, João Costa. **Ao som de pianos, flautas e rabecas...** estudo das vivências musicais das elites na São Luís da segunda metade do século XIX. Dissertação (Mestrado em História

do Brasil) - Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

GOUVEIA NETO, João Costa. Hábitos costumeiros na São Luís da segunda metade do século XIX. **Em Tempo de Histórias**. N.13, p. 7-16, 2008.

ILUSSTRÍSSIMA platéia geral do S. Luís. **A Flecha**. São Luís, ano 1, n.º 14, p. 107 e 110, [s d], 1879.

KIEFER, Bruno. O romantismo na música. In: GUINSBURG, J. (org.) **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 3. Ed. São Luís: Editora UEMA, 2008.

MOHANA, João Miguel. **A grande música do Maranhão**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Musicologia e Filosofia: mimesis na linguagem musical. In: **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM**, vol. II. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001, p.496 -500.

ROQUETTE, J. I. **Código do bom-tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

THEATRO. **A Flecha**. São Luís, ano 1, n.º 14, p. 6, 14 de março de 1879.

THEATRO. **O Apreciável**. São Luís, ano 8, n.º 7, p. 4, 15 de fevereiro de 1873.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

VOLPE, Maria Alice. Algumas considerações sobre o conceito de romantismo musical no Brasil. **Brasiliana**, n.5, p. 36-45, maio 2000.

WALSA Sorriso. **O Sorriso**. São Luís, ano 1, n.º 06. p. 1, 24 de maio de 1885.

EDUCAÇÃO

**A INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA CIENTÍFICA
POR MEIO DE VIVÊNCIAS EDUCATIVAS PARA ANÁLISE
DAS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS-MA:
compreendendo para transformar**

Marcia Raika e Silva Lima¹

Valciléia Neves dos Santos Sousa²

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo de relato de experiência das vivências das autoras no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Caxias, nos anos de 2019 e 2020. As discussões acerca da temática da educação inclusiva de alunos público da educação especial-APAE em escolas regulares têm ocorrido em diversos segmentos da sociedade, sobretudo no educacional. Fato que pode ser explicado por se tratar de fenômeno social complexo, emergido de lutas das pessoas com deficiências, dos familiares e movimentos sociais pelas transformações de uma sociedade menos excludente.

Descortina-se na atualidade uma escola inclusiva com diferentes grupos de alunos, dentre aqueles com deficiências, com

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA; Orientadora PIBIC/UEMA.

² Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/UEMA.

dificuldades de interação e de comunicação, de alunos com potencial elevado aos demais da sala regular, com diferentes estilos de aprendizagem, na qual instiga-se a refletir sobre: como o professor de sala regular está compreendendo e convivendo com a inclusão escolar de alunos da educação especial diante do contexto da educação inclusiva?

Nesse estudo, dar-se-á ênfase à inclusão escolar de APAEE, isto é, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), por entender que pertencem à educação especial, demandam por escolarização no ambiente escolar. Partindo desta realidade, propõe-se como objeto de estudo as significações de professores sobre a educação especial e inclusiva, visto que entende-se que os docentes ao encontrarem em sala de aula alunos público da educação especial as significações acerca desses educandos podem transformar sua prática pedagógicas.

Há diferenciadas interpretações acerca da atividade de ensino e aprendizagem para APAEE incluídos na escola regular. Essas interpretações possibilitam reflexão crítica das atividades a serem desenvolvidas com esses educandos, visto que, antes do século XX, não se concebia a presença deles em escolas juntamente com os demais, e, hoje, é recorrente. Como descreve Silva (2011, p. 26), a educação a inclusiva “[...] é um processo de inclusão de uma

sociedade para e com todos [...]” (grifos da autora), o que significa que o surgimento da educação inclusiva propiciou condições de redimensionamento da educação especial, que perde seu caráter substitutivo à escolarização regular para ser uma modalidade que complementa os níveis de ensino, perpassando-os (BRASIL, 1996).

Essa forma de compreender a educação especial como parte dos diferentes níveis e das modalidades de ensino da educação básica, está especificada, para fins de orientação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que discute sobre caráter de transversalidade e de complementaridade da educação especial na Educação Básica e Superior, e que confirma, dentre outras finalidades, que o APAEE deverá, legalmente, desenvolver seu processo de escolarização na escola regular, em sala de aula regular.

Com o exposto, delimita-se como questão central do estudo a seguinte problemática: Quais as significações de professores sobre educação inclusiva de alunos público da educação especial em escolas públicas de Educação Infantil em Caxias-MA? Para materialização da questão-problema tem-se como objetivo geral: Analisar as significações de professores sobre educação inclusiva de APAEE em escolas públicas de Educação Infantil em Caxias-MA. E como objetivos Específicos: Caracterizar aspectos históricos do

surgimento da educação especial à inclusiva; entender como o professor descreve a inclusão do APAEE na escola regular.

Destarte, o texto apresenta-se estruturado em quatro seções. Esta introdução, onde se descreve, brevemente, a estrutura do estudo. Na segunda seção, destaca-se o referencial teórico com revisão de literatura que descreve acerca de aspectos históricos sobre a constituição da educação especial à educação inclusiva de APAEE. O método da pesquisa consiste na terceira seção, em que são expostos os caminhos desenvolvidos para a execução desse estudo, segue-se, com a quarta seção, apresentando as discussões e os resultados da pesquisa e finaliza-se com as conclusões do estudo.

Considera-se que o estudo possibilitará reflexões acerca da necessidade de se potencializar a relação da formação de professores em educação especial e inclusiva como a atividade docente, de modo a possibilitar aos APAEE a efetivação da inclusão na escola regular e o acesso deles ao currículo formal. Isto por entender-se que o processo de formação se torna basilar para que a inclusão escolar desses alunos aconteça com qualidade nas instituições de ensino regular do município de Caxias-MA.

Fundamentação teórica: revisitando literaturas que apresentam o cenário histórico da educação de APAEE

Destaca-se nesta seção, características que evidenciam os cenários histórico, social e educacional de alunos da educação especial, bem como os movimentos educacionais que mediarão o processo educacional deles, enfatizando a educação inclusiva, pois tem como finalidade democratizar o acesso e a permanência de todos os alunos, indistintamente, nas escolas regulares. É notório que a temática da educação inclusiva se faz presente nas discussões de diversos setores da sociedade, especificamente no âmbito educacional. Entende-se que isto ocorre diante do legado de exclusão que os alunos público da educação especial-APAEE passaram e ainda passam ao longo da história da educação.

No contexto histórico e social sobre o processo educacional de pessoas³ com deficiências, é possível identificar transformações. Ao visitar literaturas que apresentam o cenário histórico da educação de APAEE, desde a Idade Antiga aos dias atuais, é possível analisar períodos em que houve exclusão desse público e de inclusão de pessoas com deficiências.

³ Em determinados momentos da escrita deste texto utiliza-se a expressão “pessoas com deficiências”, quando se descreve sobre períodos em que não se pensava na educação delas, sobretudo, nos períodos em que se evidenciavam a sua exclusão. Em outros momentos da escrita, escrevemos “alunos da educação especial”, para evidenciar períodos em que já se presenciava a educação deles.

Ao tratar-se acerca dos períodos de exclusão social das pessoas com deficiências, encontra-se registrado que:

Na antiguidade clássica pautada pelo ideal de perfeição, as pessoas com deficiências eram eliminadas, como acontece hoje em algumas sociedades indígenas, por motivos religiosos ou crenças comuns. Na Idade Média, acreditava-se que muitas pessoas eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio; em seguida, com o início da produção mercantil, elas foram consideradas incapazes e, posteriormente, deficientes. Durante o Nazismo, a eliminação das pessoas com deficiência recomeçou, não mais associada a culturas específicas, e sim baseada numa motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio da eugenia, ou seja, de purificação (MAZZOTTA, 2005, p. 18).

Nas análises do referido autor, foi possível assimilar que as pessoas com deficiência passaram por momentos de exclusão total do contexto social. As justificativas para tal exclusão eram dos mais diversos motivos, como aqueles evidenciados por aspectos físicos, cognitivos e comportamentais e aqueles oriundos de cultos que purificavam a alma, pois a deficiência era considerada impura e as pessoas deveriam ser eliminadas.

Nesses períodos históricos citados por Mazzotta (2005), havia divergências quanto ao tratamento dado às pessoas com deficiências. Em algumas épocas, elas eram passíveis de homicídios, em outras, eram consideradas como possuídas pelo demônio, necessitando de purificação, considerados como totalmente incapazes de conviver em sociedade. A compreensão de que os deficientes possuíam alma,

mas sem virtudes, corrobora com o que demonstrara Corrêa (2010, p. 42), ao apontar para a “[...] grande dificuldade que as culturas da época tinham para entender as diferenças entre as pessoas e, notadamente, para lidar com elas”.

Após o século XV, que consistiu na transição do feudalismo ao capitalismo, com o avanço da ciência, as pessoas com deficiências passaram a ser internadas em hospitais gerais e em sanatórios, como solução encontrada diante do contingente humano que perturbava a nova ordem social. Nessa linha de pensamento ressalta-se Prioste, Raiça e Machado (2006) ao especificarem que essas pessoas passaram a ser motivos de estudos, pois prevalecia a compreensão “[...] na hereditariedade, tanto das deficiências quanto das características socialmente indesejáveis” (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 14).

No que diz respeito ao atendimento dispensado às pessoas com deficiência, pode-se considerar que:

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. ‘As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores’ (MAZZOTA, 2005, p. 16).

Para esse autor, durante séculos, as pessoas que nascessem com alguma deficiência, ou mesmo a adquirissem, eram vistas como

possuidoras de deficiência por força divina, mística, sobrenatural. Essas características as tornavam indignas de conviverem em sociedade, de participarem das diferentes atividades oferecidas pelos setores sociais.

Acerca desse período, no século XVIII, sobretudo na segunda metade, os estudos de Almeida (2007) contribuíram para a concepção de que, com o surgimento das reformas humanistas, passa-se a discutir tratamento para aqueles que eram considerados com desvio de conduta normal para a época, com possibilidades de sua cura. A autora (2007) acrescenta que, se o desvio não tivesse cura e continuasse a perturbar a ordem social, “[...] era necessário esterilizar e segregar um grande número desses ‘degenerados mentais e sociais’” (ALMEIDA, 2007, p. 95).

Esse período se apresentou com característica de exclusão social e, conseqüentemente, de exclusão educacional de pessoas com deficiência, visto que as necessidades emergentes para o desenvolvimento da sociedade de cada período as excluía das atividades produtivas necessárias para a época, pelos diversos motivos já apresentados. Essa realidade de exclusão social se apresentou como possibilidade para o surgimento de demandas por inclusão, que surgiram mediadas pelas necessidades presentes nas sociedades que as sucederam, mediante as transformações na ciência, na tecnologia e na arte.

Na discussão desta linha de tempo acerca da educação de APAEE, encontram-se os estudos de Vygotski (1997, 2007, 2014), com contribuições teóricas acerca da aprendizagem e o desenvolvimento humano. Destaca-se, diante do exposto, uma de suas coletâneas, “Fundamentos da Defectologia”, na qual apresenta estudos a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência e a escola especial.

Nessa obra, Vygotski (1997) já realizava estudos acerca das formas de exclusão pelas quais as pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais eram relegadas, com abandono, sacrifícios, homicídios e a outras formas de exclusão, propondo uma educação que considerasse a superação da deficiência. Para o autor russo, essa superação deveria ocorrer em espaços sociais e educacionais, pois se devia “[...] construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não diminuir as dificuldades que derivam do defeito, e, sim, dar atenção a todas as forças para compensá-lo [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa)⁴.

Vygotski (2007) ensinou que, se almeja-se o perfeccionismo na atividade de alunos da educação especial, deve-se olhá-los não somente como pessoas que apresentam limitações, mas que essas

⁴ “Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a lá supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensar lo”.

limitações sejam motivações, estímulos para impulsioná-los à socialização, à aprendizagem. Ao realizar estudos com pessoas com deficiências sensoriais e mentais, o autor (1997, 2007) apresentou conhecimentos revolucionários para o seu tempo quanto ao movimento de segregação ao qual essas pessoas estavam submetidas e teceu críticas à escola especial para alunos com deficiências. O bielorrusso sinalizava que:

Sem dúvidas, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera nociva, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente tudo alimenta o defeito, tudo fixa no cego, na sua cegueira e o ‘traumatiza’ precisamente nesse ponto. [...]. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade. [...] A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais (VYGOTSKI, 1997, p. 84)⁵.

⁵ “Sin embargo, lá escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto com el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa em un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada em común com el mundo normal em el que debe vivir el ciego. En lá escuela especial se crea muy pronto una atmosfera rancia, um régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho âmbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego em su cegueira y lo ‘traumatiza’ precisamente em ese punto. [...]. Por su naturaleza, lá escuela especial es antisocial y educa lá antisociabilidad. [...] La otra medida consiste en derribar los muros de nuestras escuelas especiales” (Tradução nossa).

Vygotski (1997) reafirma o seu pensamento revolucionário quanto à educação de APAEE, pois já desenhava, sem prever que existiria, a proposta da educação inclusiva. Ao criticar a escola especial, considerava que ela não favorecia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, mas reduzia as atividades e conhecimentos que não propiciavam condições adequadas para o ato de educar, pelo contrário, limitavam as características do ser humano, apresentando-lhe uma realidade fácil de conviver, sem prepará-los para as adversidades, para os conflitos sociais.

Compreende-se que os estudos de Vygotski (1997) possibilitaram a compreensão de uma base teórica e prática relevante para o conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiências, pois defendiam a importância das relações sociais para a formação e o desenvolvimento delas. Para ele, não se pode pensar em sucesso ou fracasso na aprendizagem quando se considera apenas os aspectos orgânicos das pessoas com deficiências.

Salienta-se que, por meio da análise da obra “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski (1997), ao dar ênfase à aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, contribuiu satisfatoriamente para a produção de novas significações acerca da capacidade cognitiva e afetiva dessas pessoas. Essa obra despertou estudos e reflexões críticas que possibilitaram o surgimento da

educação inclusiva, temática que tem sido motivo de debates e de críticas na atualidade.

METODOLOGIA

A base metodológica utilizada nessa pesquisa é de cunho qualitativo, com foco na abordagem Sócio-histórica, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa. Assim, é feita a opção pela pesquisa qualitativa, por entender-se que esta se preocupa em analisar e interpretar os aspectos em profundidade, descrevendo a complexidade dos participantes envolvidas, por meio da análise detalhada de suas atitudes, hábitos, tendências de comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Alinhada à abordagem Sócio-histórica (VIGOTSKY, 2007, 2008, 2009; LEONTIEV, 1978), a pesquisa possibilitou entender a relevância de conhecimentos que estavam engessados quanto à inclusão escolar e as atividades de ensino e aprendizagem para APAEE ao longo do seu processo de escolarização e que estão invisíveis na escola regular, diante da proposta de educação inclusiva. Nesta relação é possível buscar compreender e interpretar à luz dessa abordagem o alcance dos objetivos destacados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Com a entrevista narrativa realizou-se o procedimento de coleta e registro dos dados necessários para a análise das

subjetividades das participantes investigadas. E, as narrativas possibilitaram às entrevistadas a capacidade de retomar aspectos pessoais e sociais da história de vida das participantes, assim como a atividade de reflexão acerca dessa história, construindo novas significações da sua atividade profissional mediada pelas questões desenvolvidas na entrevista (LIMA, 2016).

Os dados coletados por meio de entrevista foram gravadas em gravador portátil, sendo realizadas antes do contexto pandêmico da covid-19 que assolou o mundo inteiro no ano de 2020, e tiveram como base analítica a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Neste procedimento de análise, as pesquisadoras atentaram-se cuidadosamente ao material empírico produzido, para inicialmente apreender os significados, pois os sentidos a serem apreendidos são mais complexos, evidenciados nas expressões mais contraditórias apresentadas pelas pessoas.

Para a identificação das significações de professores sobre educação inclusiva de alunos público da educação especial em escolas públicas de Educação Infantil em Caxias-MA, seguiram-se as três etapas do núcleo de significação: a seleção dos pré indicadores, o levantamento de indicadores e a constituição dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Por meio dessas etapas, evidenciou-se a identificação e a produção das significações dos

registros coletados e analisados nas entrevistas das participantes da pesquisa.

O espaço empírico da pesquisa foram 02 (dois) Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Caxias-MA: o Centro de Educação Infantil professora Maria Benedita Pereira da Silva e Centro de Educação Infantil professora Isabel Dolores Leão Brito. Os participantes da pesquisa foram professores que trabalham em sala de aula regular das escolas identificadas para a pesquisa.

Para identificação da escola e dos participantes que fazem parte do cenário da pesquisa, seguiram-se procedimentos metodológicos, os quais foram divididos em duas etapas: A primeira, para identificação da escola, realidade empírica da pesquisa, e do(s) participante(s); E a segunda em que se realizou a entrevista com os participantes identificados.

Com os participantes realizou-se entrevista narrativa, em seu local de trabalho, no horário definido por eles, de modo que não prejudicou as suas atividades educacionais. A entrevista narrativa teve como objetivo obter informações sobre a identificação profissional, atividades educativas desenvolvidas e a inclusão de alunos da educação especial na escola regular.

RESULTADOS

Para a execução desse projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) as pesquisadoras seguiram 3(três) etapas. A primeira consistiu em estudos sistemáticos com base nas abordagens teóricas de Lima (2016), Mazzota (2005), Minetto (2008), Reis (2006, 2013) sobre educação especial e inclusiva, Vigotsky (2007, 2008, 2009), a teoria Sócio-Histórica. Aguiar; Ozella (2013), sobre a base analítica: Núcleos de Significação. Oportunizando reflexões, compreensão teórica e metodológicas acerca da educação especial e inclusiva.

Na segunda etapa, fez-se o levantamento da empiria da pesquisa, no qual identificou-se 13 (treze) Centros de Educação Infantil da rede municipal da zona urbana de Caxias-MA. Destes Centros, elencaram-se aqueles que constam no seu quadro de matrículas APAEE incluídos. E, que estes alunos estivessem frequentando a escola, a sala de aula regular, e envolvidos nas atividades escolares. Desta forma, selecionaram-se 2(dois) Centros de educação infantil, sendo eles: Centro de Educação Infantil professora Maria Benedita Pereira da Silva e Centro de Educação Infantil professora Isabel Dolores Leão Brito, que participarão efetivamente da pesquisa.

Selecionados os Centros de Educação Infantil, foi-se visitá-los e apresentar o projeto aos gestores das instituições, para convite à

participação e identificação dos professores participantes. Foram identificados 08 (oito) professores, os quais se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Com isso, partiu-se para terceira etapa, em que realizou-se com esses professores a entrevista narrativa.

Neste artigo, apresentam-se as entrevistas narrativas de 2 (dois) professores por se considerar que trazem significações relevantes para a pesquisa. Assim, com o intuito de preservar a identidade das entrevistadas, as participantes foram nomeadas como professora 1 e professora 2. A primeira tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, especialização em Psicopedagogia, atua há dez anos com a Educação Infantil. A professora 2 é formada em Letras inglês pela Anhanguera e tem especialização em gestão e supervisão e coordenação, e estava cursando Pedagogia, 5º período, pela UEMA NET, e, também, estava se especializando em Educação Especial e Inclusiva/UEMA NET, trabalha há 14 anos com a educação infantil.

Para a realização da entrevista Narrativa, utilizaram-se 7(sete) perguntas, em que neste estudo serão apresentadas 2 (duas), seguidas das respostas.

a) O que você entende sobre educação especial e inclusiva?

Mulher, a educação especial e inclusiva pra mim é, não só o fato de, não adianta dizer que a criança está em inclusão, se o professor

*realmente não tiver o preparo para trabalhar com aquela criança, então, ao meu ver até hoje, eu tenho sempre, quase todo ano eu tenho uma criança com (agora não pode mais dizer especial e nem com deficiência, a nomenclatura muda direto, como é? agora é necessidades especial) sempre tem, bota um cuidador, eu sou a professora, o cuidador é só para estar do lado daquela criança para o professor não deixe de dar atenção para o resto da turma e ficar focado só no aluno[...]. A criança que tem hiperatividade, a criança que tem como é... como é que chama aqueles deficientes que eu não sei agora, outro CID? autismo, como eu tive a aluna que era dali que baba tudo dela, é um bocado de coisa. Pois é mulher, é tipo assim, precisa daquele cuidador para levar ao banheiro, andando lá fora, porque realmente a criança não fica andando só na sala de aula, tem o cuidador para cuidar e tem eu professora para ajudar no desenvolvimento escolar mesmo, só que a gente sem preparo, num, não é quase nada eu acho, que a criança está lá mais não está incluída totalmente, porque a gente como professor não tiver um curso para lidar com essa situação a gente não está incluindo ela. Mulher eu entendo que precisa realmente de profissionais especializado na área, para que realmente haja a inclusão. A educação especial é uma educação voltada para criança com necessidades especiais. O que entendi educação especial (risos)o nome mesmo já diz. (**Professora 1**).*

Bom, Educação Especial e Inclusiva, eu acredito que ele bota tipo uma coisa de inclusão, incluir os alunos, né? Na verdade, eles não dão suporte pro professor, nem para escola. Não dão formação, não dá recurso, não dá nada! aí, eu não entendo com é essa inclusão, essa educação especial inclusiva, que pra mim só é no nome, que na prática não funciona na maioria, das vezes né? [...] Bom é uma educação especial que é voltada para aqueles alunos que tem necessidade especiais, né? que é pra incluir ele no ambiente escola junto com os outros. Que se funcionasse realmente era bom. (Professora 2)

As professoras são unânimes nas respostas acerca da concepção de educação especial e inclusiva, enfatizando que é uma educação voltada para alunos que tenham necessidade educativa especial, incluídas no ambiente escolar. Assim como, destacam que existe uma grande necessidade de formação na área da inclusão escolar e de profissionais especializados para que se efetive a Educação Inclusiva. A professora 1, faz uma distinção entre o papel do “cuidador” (acompanhante/agente de inclusão) e do professor regente ao atribuir ao professor a função de contribuir com aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do seu aluno, diferindo do “cuidador” que é somente para auxiliar o aluno em tarefas não pedagógicas. Dessa forma, compreende-se como Saviani (2001), ao desvelar que o papel do professor nesse processo de

inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem.

b) Como você caracteriza o aluno com Necessidade Educativa Especiais-NEEs no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na sua disciplina?

Enquanto pedagoga, mas não especializada a área, é um desafio muito grande, é um desafio porque a gente tem que ficar buscando fontes, pesquisar alguma coisa pra poder tentar realmente fazer com que essa criança esteja incluída que nem os outros em relação aprendizagem. É só que eu sempre sentir dificuldade, mas sem o curso é difícil. Mas, pelo menos fazer com que a criança se sinta no meio das brincadeiras inclua a criança eu procuro fazer isso. Não deixar a criança de lado, tá sempre sentando com ele, tentar fazer algo por mais que eu saiba que não vai surtir aquele efeito, mas fazer a minha parte enquanto educadora, eu tento, entendeu? mas realmente dentro da área mesmo da necessidade da criança eu sinto que fica...como é que chama? é...falta, simplesmente falta, fica a desejar... o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido, ele realmente, ele aprende porque a criança não passar o ano todinho dentro da sala de aula sem aprender alguma coisa, eu creio que pelo menos a criança ele socializa, entendeu? ela tem a convivência, com outras crianças, mas a questão da aprendizagem específica pra ele, fica a desejar, eu sinto que fica a

desejar, desenvolve alguma coisa? desenvolve, mas fica a desejar. (Professora 1).

Como é que eu o caracterizo? No caso do autista, né? pode citar um exemplo? o autista não conseguiu se socializar com os outros, né? ele gosta tipo de um determinado brinquedo. Aquele ali, entendeu? [...] ele não aceita estar no social ali com as crianças. A questão da fala, as vezes, é agressivo, depende do nível, né? o processo de é lento, um pouco lento, para eles interagir na disciplina tem que adaptar recursos, para poder facilitar esse processo deles, a gente sabe que é lento, né? por que eles progredindo, mesmo que seja um pouquinho, ele está progredindo, mas tem a necessidade de ter algum recurso para ajudar. (Professora 2).

No relato da professora 1, há evidências do quanto é desafiador ensinar os alunos com NEEs sem ter um conhecimento específico em relação à educação inclusiva, podendo comprometer o desenvolvimento do aluno. Com base nos estudos de Lima (2016), considera-se que trabalhar com diversidade de alunos em sala de aula regular, não é tarefa fácil, assim, evidencia-se a necessidade de formação contínua de professores que possam atuar em contextos escolares inclusivos. Pode-se perceber na voz da professora a compreensão de que o professor é o mediador de todo o processo de construção do conhecimento, é ele quem busca as metodologias mais

adequadas a fim de tornar a aprendizagem mais significativa aos educandos, as professoras destacam que sempre buscam informações de como lidar com os alunos incluídos em sala, assim como, adaptar recursos para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

c) E, você, como desenvolve atividades educativas para o ensino e aprendizagem de alunos público da educação especial em sua sala de aula?

Eu deixei isso bem claro na minha fala. A gente procura na internet em livros ou com pessoas que já trabalham que tem uma experiência na área, dicas do que fazer, como trabalhar, mas ainda assim, sem ter um preparo especial tipo, eu não sei libras, como é que eu não sei libras eu vou ensinar o meu aluno libras, meu aluno que é deficiente visual, entendeu? ou melhor deficiente auditivo, se eu não sei BRAILE, como é que vou ensinar meu aluno deficiente visual? entendeu? aí eu já procurei, tipo assim eu já tive um aluno deficiente visual, trabalhei com tapinhas, fazendo tipo assim, fazendo as vogais em alto relevo. para que ele fosse sentido entendeu? que mais? questão de textura, poucas coisas a gente trabalhou, mas na questão da aprendizagem de leitura e escrita é meio complicado sem ter um preparo, entendeu? pequenas coisas a gente buscou, mas realmente

focar na aprendizagem dele em si da questão de letramento nunca consegui. (Professora 1).

Eu sinto assim que antes eu fazia igual aos outros, por falta de conhecimento é difícil mesmo, por que ele não conhece, mas hoje já tenho uma noção de como lidar com aquele aluno, quando bota algum conteúdo de matemática de contar, essas coisas, que levo para meus alunos, pegar materiais concretos. E sempre levo também algum joguinho que o aluno especial vai ter contato, vai mais uma noção do que, que eu estou falando, entendeu? Eu procuro adaptar atividades pra eles, para que o cuidador possa também me ajudar naquela atividade ali. A gente procura adaptar porque a gente já não tem recurso mesmo próprio, procura adaptar, reciclar alguma coisa. Pesquisa muito na internet, a internet ajuda muito. Algum joguinho que a gente pode transformar. A gente trabalha muito com material reciclável na escola, tipo assim a questão dos números; a gente pode pegar os palitos de picolé e colocar o número em E. V. A coladinho e mostrar pra eles contar, ou também, tapinhas coloridas para contagem de números e a gente vai adaptando. Trabalhar com garrafa pet, coisas assim que eles podem manusear, acho que a criança consegui absorver mais o conteúdo assim, pegando. (Professora 2).

As professoras narram que para o desenvolvimento de atividades educativas elas têm como principal aliada as tecnologias

digitais para lhe auxiliarem na elaboração e/ou adaptação de atividades, recursos e jogos educativos para trabalharem com alunos com NEEs. Mas, afirmam que isso não é o suficiente pra que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, ressaltando que sem preparo para tal função, dificulta o desenvolvimento dos alunos.

Entende-se, com base nas respostas das professoras, que entendem a formação de professores como processo formativo que lhes dará receitas prontas de como lidar com os alunos com NEEs, divergindo do que Day (2001, p. 16), assinala de que os processos formativos devem ocorrer de modo que promovam o “[...] desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino”.

CONCLUSÕES

Compreende-se por meio desta pesquisa que, diante dos avanços e conquista da educação especial e inclusiva, ainda se busca pela efetivação da democratização da educação. Para essa efetivação, analisa-se que não basta somente garantir o acesso dos alunos com NEEs nas escolas regulares, mas é necessário pensar em como esse alunado será recebido, quais metodologias necessitam serem

aplicadas, como terá suas potencialidades desenvolvidas, quais serão os critérios para avaliá-los.

Analisa-se que a educação inclusiva já permeia o cenário educacional e a maioria das escolas têm no seu ambiente escolar alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação que necessitam serem compreendidos nas suas singularidades físicas, cognitivas e socioemocionais para que sejam realmente incluídos. E que, o investimento em formação contínua de professores se torna essencial para o processo de escolarização dos APAEE, diante do atual paradigma da educação inclusiva, nas diferentes etapas da educação básica.

A relevância acerca dos processos formativos dos professores, inicial e contínuo, podem ser evidenciados nas entrevistas narrativas realizadas com as professoras participantes desse estudo, quando se tem nas suas vozes o consenso de que há dificuldade de exercer a docência com esses alunos por não terem formação que as habilite para a realização dessa atividade. Nesta deixa, considera-se que, na rede pública municipal de ensino de Caxias-MA, há carência de materiais didáticos que subsidie o trabalho docente com a inclusão escolar de APAEE e precariedade de formação contínua para os professores, implicando assim, na ausência de eficácia do processo de ensino-aprendizagem para os alunos da educação especial incluídos na escola comum.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M.J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

BRASIL. Conselho Estadual do Maranhão. **Resolução Estadual nº 291 de 12 de dezembro de 2002, que estabelece norma para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do estado do Maranhão e dá outras providências**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: 2008.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibpex, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, M. R. e S. **Meu mundo caiu!** As significações de uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

REIS, M. B. de F. **Educação Inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

RODRIGUES, David. Dez Ideias (Mal)Feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. C. da. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: Acesso em 24 de mar. 2018.

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS: uma
análise nos campi da UEMA de São Luís e Codó**

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa¹

Márcia Cristina Gomes²

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa PIBIC/ CNPQ 2019-2020, intitulada “Acesso e permanência na Educação Superior de estudantes negros cotistas: uma análise nos campi da Uema de São Luís e Codó”, desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão. Neste trabalho buscamos discutir o acesso e a permanência na educação superior de estudantes negros cotistas, estando precisamente voltada para aqueles que se classificaram nos processos seletivos de acesso à educação superior da UEMA – PAES, nos anos 2016, 2017 e 2018.

A desigualdade educacional tem se constituído uma temática importante na discussão da implementação de políticas públicas voltadas para a solução de problemáticas sociais consideradas relevantes e, nesse contexto, inserem-se as políticas de ação afirmativa com recorte social e/ou racial.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; PIBIC/FAPEMA.

² Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Maranhão/CECEN/DEFIL.

Essa realidade desigual em nível de educação básica torna-se mais profunda quando se analisa o acesso de negros na educação superior, inclusive no formato de vestibular que se tinha pautado na meritocracia e numa falsa igualdade de acesso a esse nível de ensino.

Nos últimos anos a educação no Brasil tem passado por transformações nos seus diferentes níveis de escolaridade, como forma de acompanhar esse processo e as transformações na sociedade. A forma de ingresso na educação superior nas universidades públicas também sofreu significativas mudanças, onde “a ideia da entrada na universidade através de concursos vestibulares, justificada pela seleção dos mais aptos em decorrência de seu mérito escolar, passou a ser questionada” (ARANHA *et al.*, 2012, p.318).

Para a sociedade moderna, a noção de mérito é associada pensando na perspectiva de disputa entre iguais, ou seja, todos partem do mesmo ponto e contexto. Porém, quando relacionamos ao contexto educacional da população negra é notório que as desigualdades se tornam mais perceptíveis, da educação básica à educação superior.

Desse modo, o objetivo desse estudo é analisar o acesso e a permanência na educação superior de estudantes negros cotistas que se classificaram nos processos seletivos de acesso à educação superior da UEMA – PAES, nos anos 2016, 2017 e 2018, cuja análise foi feita com base em dois *campi* da Universidade, São Luís e Codó.

Para tanto, refletimos sobre a realidade educacional no contexto das universidades com o recorte para as desigualdades raciais. Em seguida, abordamos as ações afirmativas dentro do contexto de reserva de vagas para negros na Universidade Estadual do Maranhão e analisamos o perfil socioeconômico e cultural dos candidatos classificados no PAES/UEMA, no período acima mencionado.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica de investigação é quantitativa e qualitativa com base em revisão de literatura e pesquisa de campo, pois parte-se de indicadores socioeducacionais gerais e levantamento de dados mais específicos junto à Divisão de Operação de Concursos Vestibulares/DOCV/ASCONS/UEMA para a construção do perfil e análise dos dados obtidos, assim como para a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, alunos matriculados nos cursos de graduação da UEMA, modalidade presencial, *campus* São Luís e Codó, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas para negros.

Para a consecução dos objetivos propostos fizemos o levantamento da realidade educacional no contexto das universidades com o recorte para as desigualdades raciais. Em seguida, abordamos as ações afirmativas dentro do contexto de

reserva de vagas para negros na Universidade Estadual do Maranhão e como pesquisa de campo fizemos a análise do perfil socioeconômico e cultural dos candidatos inscritos e classificados no PAES nos anos 2016, 2017 e 2018. Por meio da análise foi construída uma tabela que traz informações da quantidade total de vagas ofertadas nos quatro centros de São Luís e campus de Codó, assim como inscritos e classificados e, ainda por meio desses dados, foi possível analisar o perfil socioeconômico dos inscritos e análise das entrevistas realizadas.

Desigualdade Racial na Educação

A sociedade não está formada como um todo harmônico, pois as divisões de classes estão presentes, o que ocasiona uma adequação de ensino à realidade da escola, sendo esta muitas vezes alienada do meio social. Partindo das ideias de Kuenzer (2003, p.13), “[...] a educação também é estabelecida a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado”.

Essa alienação dar-se-á de forma mais presente na democratização do ensino nos anos 90 do século XX no Brasil, quando maiores contingentes das massas populares tiveram acesso à escola. Entretanto, as instituições de ensino e os governos pouco vêm fazendo para atuar bem em face dessa nova realidade. Para Gadotti

(1987, p.57) a educação brasileira é “essencialmente um aparelho de reprodução de classes e reprodução da sociedade de classes”, isso é observado quando percebemos as escolas e os alunos da rede de ensino público sendo marginalizados. Dermeval Saviani (1999), afirma que, sendo o Brasil uma sociedade capitalista, existem classes antagônicas e a educação, então, passa a ter um papel contraditório, servindo aos interesses tanto de uma classe dominante como de uma classe popular, contribuindo, assim, para perpetuar ou transformar a sociedade.

Para Michel Foucault (1987), quando existe a participação de intelectuais em comissões designadas a especialistas, analisando e construindo os Parâmetros Curriculares, por exemplo, aferindo referenciais e pareceres a “convite” dos governos federal, estadual e municipal, faz parte dos discursos e práticas de normalizações que o Estado executa para controlar a sociedade e manter os ordenamentos das classes sociais.

O que foi observado durante final do Século XX e esse início do Século XXI é que o Estado priorizou apenas assegurar e manter os/as alunos/as na escola. Alguns mecanismos foram utilizados para elevar a qualidade de ensino que vai ser atribuído com a criação de leis e planos como destaque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/1996), os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares Nacionais,

entretanto, pesquisas demonstram que os alunos da rede pública de ensino e principalmente docentes negros não conseguiam avançar para o ensino superior.

Partindo desse contexto, foram sendo criadas no Brasil políticas de ações afirmativas, com o objetivo de diminuir a desigualdade social e racial no país, tanto que surgiu a Lei Federal n.º 12.711/2012 que garantiu a todos os alunos do ensino médio de escolas públicas, negros e indígenas, o direito de ter 25% das vagas em universidades públicas e institutos federais.

Apesar das políticas de ações afirmativas terem trazido para os estudantes negros, indígenas e de escola pública uma maior oportunidade de ingressar em uma universidade, os mesmos sofrem com preconceitos vindos por parte daqueles que entendem as cotas como instrumento para colocar alunos (as) como “inferiores” e “sem capacidade” de concorrer universalmente com todos. Entretanto, a discriminação racial no Brasil não começa de agora, em todo período da história os negros, principalmente, foram discriminados, perseguidos e sem chance de construir sua história no Brasil.

Ao longo do tempo vários pesquisadores tais como: Carlos Hasenbalg (1979), Jessé Souza (2000), Anthony Marx (1998) estudaram o processo de racismo no Brasil, dentre outros. Para Florestan Fernandes (1965) o preconceito racial no Brasil iria sumir à medida que o país ingressasse no processo industrial, pois iria

permitir a entrada dos negros até então escravizados no processo capitalista de trabalho assalariado.

Porém, com o passar do tempo, as políticas implementadas procuraram, de certa forma, retirar o negro como um ser social na construção do Brasil. Isso é demonstrado quando as políticas desenvolvidas pelo Estado era de trazer imigrantes do continente Europeu para trabalharem em suas fazendas e fábricas, fazendo uma segregação aos negros recém libertos da escravidão, deixando os mesmos sem assistencialismo por parte do Estado.

Para João Feres Júnior (2006) de 1870 até 1930, o Brasil copiou da Europa teorias científicas que buscaram reconhecimento do mérito e da igualdade legal à contestação da inferioridade dos negros e mestiços. Entretanto, podemos dizer que a inferiorização dos negros não começa no século XIX e sim desde o século XV quando os Europeus chegam no continente africano e procuram fazer dos mesmos escravos a serem vendidos no mercado internacional.

Todavia, essas teorias e contestações de inferioridade do negro permanecem até os dias atuais, apesar das políticas afirmativas ainda vemos, a partir de números e estudos, que o negro continua longe das universidades e do mercado de trabalho, em se tratando de postos valorizados. Os estudos de Clarissa Neves (2011) apontam que, apesar da evolução dos indicadores sociais, a desigualdade educacional ainda é latente.

Dessa forma, vários fatores podem ser destacados para isso: baixa qualidade da educação pública, altas taxas de evasão escolar e o difícil acesso à universidade. Segundo o IPEA (2010) o acesso ao ensino fundamental chegou a 98%; isso mostra que praticamente esteja universalmente para todos, todavia são poucos os alunos ainda que atingem os 9 anos do ensino fundamental.

Quando olhamos para a população de 15 a 17 anos, apenas 50,9% dos alunos estão de acordo com série/idade. Dessa forma, podemos abordar que o mau ensino nas escolas públicas durante o ensino fundamental e médio provoca a escassez de alunos pobres, negros e indígenas nas universidades públicas, tanto que, segundo a pesquisa, 75% dos alunos matriculados nas universidades privadas são oriundos de escolas públicas (IPEA, 2010).

Partindo dos escritos de Bourdieu e Passeron (2008) os processos seletivos apresentados pelas universidades para ingressarem nas mesmas é uma legitimação da violência simbólica no meio escolar. Com base no exposto, compreende-se que quando determinada universidade adota o sistema de processo seletivo isso se torna algo competitivo, de forma geral é preciso que aluno/a tenha um bom ensino médio para que, no mínimo, não precise de um cursinho pré-vestibular para poder ter sua aprovação. Os alunos de escolas públicas que não possuem um bom ensino médio e não têm dinheiro para pagar um cursinho, acabam entrando em uma

competição desigual e não garantindo sua vaga. Dessa forma, as universidades públicas que eram para ser de alunos de escolas públicas, em sua maioria, vira reduto de alunos de escolas privadas, perpetuando, assim, as forças de classes.

As Políticas de Inclusão Social

O Governo Federal aprovou em 2012 a Lei n.º 12.711 que garante cotas para alunos negros, indígenas e de escola pública. Atualmente, existem várias formas de políticas afirmativas: cotas raciais, cotas sociais e o modelo de acréscimo de bônus. A ONG Educafro fez um levantamento sobre a quantidade de universidades que adotam políticas de inclusão social.

A pesquisa mostrou, segundo a referida Organização, que até o ano de 2012 foram mais de 180 universidades estaduais e federais, além de institutos de ensino tecnológico que adotaram algum sistema de cotas. Segundo Pinezi (2011) as políticas afirmativas têm como objetivo contribuir para a inclusão social e, desde a sua criação em 1930 na Índia, as cotas possuem uma característica de ação afirmativa para reverter um racismo histórico contra determinadas classes étnicas.

Apesar de alguns países acharem controvérsias no processo de cotas, no Brasil o Supremo Tribunal Federal (STF), no ano de 2012, considerou as cotas constitucionais e, mesmo com todo o esforço

para deixar as cotas como algo constitucional, existem debates intensos que veem as cotas como elemento legitimador de discriminação racial.

Desde então, várias universidades vêm produzindo pesquisas para debater essas questões, como uma compilação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre Ações Afirmativas na Universidade: abrindo novos caminhos, organizado por Ilse Scherer-Warren e Joana C. dos Passos (orgs); Ações Afirmativas no Vestibular da UFPR entre 2005 e 2013 de E. U. Cervi; O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia de J.T. Santos e D.M. Queiroz, e o trabalho mais recente da UERJ que faz um levantamento acerca dos 15 anos referentes à primeira turma que adentrou pelo sistema de cotas.

No geral, nessas obras, são avaliados os impactos dessa política no contexto das universidades, a inclusão das cotas nos seletivos, além da avaliação das cotas na opinião dos graduandos, da discussão sobre o desempenho dos cotistas, acionamentos identitários entre estudantes cotistas, ativismo étnico-racial face às ações afirmativas.

Esses estudos têm sido cada vez mais importantes, pois trazem a temática a partir de vários recortes nos dando uma visão geral de como o assunto tem sido debatido.

No Maranhão, a Lei n.º 9.295/2010, institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

para estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A política foi oficializada pela UEMA e em 2012 e passou a ser executada nos seus processos seletivos.

Como já foi abordado, as políticas afirmativas, destacando as cotas, são um processo que tem como objetivo “reparar” todo um processo histórico do qual sempre colocou o negro como inferior na sociedade brasileira após o fim da escravidão.

Como apoio nessa pesquisa tivemos a DOCV/ASCONS/UEMA que disponibilizou dados referentes aos números de alunos/as cotistas da UEMA. A pesquisa inicia o seu processo estatístico dos anos de 2016, 2017 e 2018. Vamos observar no Gráfico 1 o número de vagas dos *campi* São Luís e Codó para estudantes cotistas.

O demonstrativo no Quadro 1, abaixo, é referente ao total de vagas, inscritos e classificados distribuídos nos campi da UEMA de São Luís e Codó referente ao Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES nos anos 2016, 2017 e 2018.

Quadro 1- Demonstrativo de vagas, inscritos e classificados no PAES, *campi* São Luís e Codó, nos anos 2016, 2017 e 2018.

CAMPUS	ANOS	VAGAS	INSCRITOS	CLASSIFICADOS
	2016	128	149	64
SÃO LUÍS	2017	146	124	62
	2018	151	284	98
	2016	4	0	0
CODÓ	2017	8	1	0
	2018	8	0	0

Fonte: DOCV /ASCONS/UEMA, 2019.

A partir dos dados coletados, como podemos observar na tabela acima, no *campus* São Luís o somatório de distribuição de vagas, inscritos e classificados nos Centros sempre tiveram o aumento no número de vagas para o sistema de reserva, como é notório nos anos de 2017 e 2018. No *campus* de Codó, somente no ano de 2017 que o Centro passa a oferecer os cursos de Administração e Ciências Contábeis, antes o *campus* só oferecia o curso de Administração. Passando a ter a distribuição de vagas entre os dois cursos sendo 04 vagas para cada.

Outros dados fornecidos pela DOCV/ASCONS/UEMA estão relacionados à quantidade de alunos inscritos para concorrer às vagas destinadas para cotistas. Esses números comprovam e desmentem uma falácia que existe por parte daqueles que não

aceitam políticas afirmativas como as cotas, pois usam do argumento que “toda pessoa da qual se habilita para concorrer em cotas já possuiu uma vaga garantida”, entretanto, os números mostram que não é bem assim.

Observando os números, vemos que no campus São Luís ocorreu em todos os Centros o aumento do número de concorrentes para disputar vagas para as cotas, entretanto, o campus de Codó ainda possui o número pequeno de inscritos para concorrer para cotas, podemos considerar que a baixa procura no campus de Codó pode estar associada à quantidade de cursos ofertados para essa região, sendo apenas dois.

Todavia, como já foi colocado, não basta apenas se inscrever para cotas que você terá sua vaga garantida, tanto que às vezes o número de inscritos chega a ser menor que a quantidade de vagas oferecidas, mas, mesmo assim, não ocorre aprovação. A partir dos dados observamos que o sistema de cotas sofre preconceito e que o Brasil ainda é um país racista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentação dos resultados e discussões estruturamos o texto da seguinte forma: perfil dos entrevistados, acesso à universidade, dificuldades de permanência, discriminação racial e impressões quanto ao sistema de cotas.

Perfil dos Entrevistados

A realização de 12 entrevistas, sendo 05 mulheres e 07 homens e, destes, 04 são do CECEN, 03 do CCT, 05 do CCSA, o perfil dos entrevistados demonstra que é de estudantes com idade entre 19 e 21 anos e somente 02 têm atividade remunerada.

Ainda no contexto do perfil dos estudantes podemos analisar que do total aqui apresentado, em relação à escolaridade dos pais apenas 01 estudante possui pais com formação superior, nos levando a refletir na relação família e escola quanto ao incentivo dos pais para que os filhos concluam seus estudos, não somente venham concluir, mas que alcancem o que os seus pais não puderam ter. Outro fator relevante é quanto ao nível de escolaridade dos pais, tendo em vista que as mães apresentam o maior nível de escolarização em relação aos pais.

Acesso à Universidade

A pergunta feita aos entrevistados foi referente ao número de vezes em que participaram de seletivo e por qual sistema havia feito.

Os 12 entrevistados adentraram pelo sistema de reserva de vaga por cotas raciais, 03 tentaram o vestibular duas vezes obtendo êxito na segunda tentativa, apenas 01 desses três tentou vestibular por três vezes sendo duas pelo sistema universal e uma pelo sistema de cotas. Analisando as respostas dos entrevistados percebemos que,

quanto à escolha de como concorrer ao vestibular, todos estavam cientes do direito que tinham em prestar o seletivo por meio das cotas raciais.

Considerando que os tentaram por duas vezes consecutivas o vestibular pelo sistema de reserva de vagas por cotas raciais, isso nos leva a contradizer um discurso levantado pelas pessoas que se colocam contra este sistema, em seus dizeres afirmam que todos os participantes do vestibular por cotas já estão “classificados”. Entretanto, a falta de profundidade no assunto leva as pessoas a levantarem bandeiras pejorativas e preconceituosas em relação às cotas raciais.

Ao contrário do que está no ideário de muitos que se colocam contra as cotas, por muitas vezes não entenderem ou mesmo não saberem como funciona, esse sistema de reserva não é uma forma de beneficiar a desigualdade dentro das universidades.

De acordo com Munanga (2001), a funcionalidade da reserva de vagas por cotas acontece da seguinte maneira:

Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. [...] pois a competitividade continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação

para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2001, p. 42).

De acordo com os dizeres do referido autor podemos perceber o que se reserva a esses candidatos é o direito à vaga e que não há nada que beneficie esse grupo referente aos demais. As cotas são assim a garantia de acesso aos setores até então majoritariamente reservados aos brancos (MUNANGA, 2001), nesse caso as universidades.

Dificuldades de Permanência

Quando perguntado aos entrevistados se encontravam alguma dificuldade de permanência na universidade, as respostas que obtivemos da maioria foi que não encontravam nenhuma dificuldade de permanência. Dentre as respostas destacam-se a dos entrevistados *E, I e L*. Respostas:

Não (entrevistado A)

Não, nenhuma (entrevistado B)

Não, até agora (entrevistado C)

Não tenho nem uma (entrevistado D)

Às vezes se torna complicado a assiduidade nos estudos de todos os textos recomendados pelo docentes. O fato de serem um pouco caros e de serem disponibilizados todos os dias, complica no acompanhamento da turma. (Entrevistado E)

Não (entrevistado F)

Não (entrevistado G)

Não (entrevistado H)

Sim, financeiras (entrevistado I)

Não (entrevistado J)

Sim, conciliar o horário de trabalho (entrevistado L)

Não (entrevistado M)

O entrevistado E, ressalta a dificuldade de manter a assiduidade nos estudos referente ao caro custeio de livros e textos que o leva a não acompanhar o ritmo da turma, a fala deste nos leva a perceber a materialização das desigualdades educacionais sendo perpetuadas nos meios acadêmicos, uma vez que se torna importante o contato com textos e livros, pois estes nos possibilitam um crescimento e aprofundamento sobre as mais diferentes temáticas que envolvem os cursos.

Quanto ao entrevistado I, ressalta a dificuldade financeira e destaca a importância da bolsa de pesquisa no custeio do curso: “A bolsa de pesquisa me ajuda a arcar com os custos do curso”.

A fala do entrevistado I nos leva a refletir quanto à importância das bolsas de iniciação científica, sendo que estas contribuem para o custeio dos alunos em seus respectivos cursos. Quanto ao entrevistado L, aponta a dificuldade de conciliar o estudo com o horário de trabalho sendo essa a realidade de muitos/as alunos/as no espaço acadêmico.

Discriminação Racial

A discriminação racial no Brasil, apesar de ser crime e condizente a prisão, notamos que ainda é existente o preconceito pela cor da pele, tal fato não atinge somente pessoas no anonimato

como também pessoas famosas que são negras. É difícil entender por que ainda no país em que a maioria da população é negra só perdendo para África, há uma grande ocorrência de injúria racial.

Segundo a autora Joana Passos (2010) a luta para diminuição da desigualdade racial tem sido bastante:

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização tem sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos (PASSOS, 2010, p.1).

A partir dessa citação, observamos que, apesar dos estudos e pesquisas mostrando alto nível de disparidades envolvendo negros e brancos dentro da sociedade brasileira, são poucas as soluções encontradas pelos governos para diminuir a desigualdade. Até o momento, o Brasil possui somente o sistema de cotas para provimento de vagas no vestibular e concurso público para buscar uma diminuição das desigualdades raciais. Entretanto, noticiários feitos na internet, jornais e por estudiosos como Dávila (2006) e Joana Passos (2010) mostram o quanto os negros, apesar de estarem inseridos dentro da política nacional de democratização do ensino público, ainda sofrem preconceito dentro do ambiente, tanto escolar como universitário.

Considerando essa temática, perguntou-se aos/às estudantes se eles/as já haviam sofrido algum tipo de discriminação racial na universidade. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

- Nunca (entrevistado A).
- Não, (entrevistado B).
- Não, até agora (entrevistado C).
- Não (entrevistado D).
- Nunca sofri discriminação racial na universidade (não sei nem o que é isso) (entrevistado E).
- Não (entrevistado F).
- Não (entrevistado G).
- Não (entrevistado H).
- Não diretamente (entrevistado I).
- Sim, ainda que “indiretamente”, por parte de um professor durante uma aula, no momento em que ele se referia a negros e mais especificamente a cotistas como sujeitos que “assumiam sua burrice” diante dos outros concorrentes (entrevistado J).
- Felizmente, não, entretanto, acredito que exista (entrevistado L).
- Não (entrevistado M.)

Onze dos doze responderam que não sofreram nenhum tipo de discriminação racial dentro da Universidade, tanto por ser negro ou cotista. Vale ressaltar que a discriminação racial nem sempre acontece de maneira explícita o que pode levar muitas vezes a passar despercebida por aqueles que estão dentro dos mais diversos espaços sociais, ou mesmo como respondeu o entrevistado E: não sabe de fato o que é discriminação racial, ou como respondeu o entrevistado I: *Não diretamente*, o que nos leva a refletir nessa resposta levantando à seguinte hipótese: como a discriminação não ocorreu de maneira direta ele não classificou como um fato ocorrido para ele.

No entanto, a resposta do entrevistado J nos direciona a uma discriminação racial e, também, pelo fato do aluno ser cotista, taxando estes de “burros”.

Podemos compreender que o acesso ao conhecimento e os vários debates existentes sobre questões raciais e a lei de cotas permitem que as universidades sejam os locais que as desigualdades raciais possam estar diminuindo, entretanto, sabendo ainda que há muito a se realizar, é preciso que haja um comprometimento tanto por parte do governo como da sociedade para que se obtenha uma significativa diminuição das desigualdades e discriminação racial e que episódios como o citado acima não aconteçam mais.

Quando refletimos acerca da discriminação racial dentro da universidade percebemos que este ambiente não fica alheio ao restante da sociedade, e que o fato de ser um ambiente com o nível mais elevado de escolaridade passa o mito de que isso jamais possa acontecer, mais do que refletir na resposta do estudante que sofreu discriminação é importante pensar nos inúmeros *nãos* que disseram nunca ter sofrido discriminação, bem como a questão da identidade, do se auto identificar como descendente afro.

Impressões quanto ao Sistema de Cotas

A discussão acerca do sistema de cotas está cada vez mais atual. Sobre essa temática foi perguntado aos/às entrevistados/as quais eram as impressões deles/as quanto ao sistema de cotas. As respostas foram:

É uma forma de garantia do acesso de negros na Universidade, devido suas peculiaridades raciais (entrevistado A)

Até então nunca observei nenhum tipo de exclusão, é um sistema positivo que deve continuar porque trata-se de um direito que nos foi tirado antes e agora nós estamos sendo ressarcido por meio deste, porém, acredito que o número de vagas poderia ser um pouco maior para essa modalidade (entrevistado B).

Não sei se entendi a pergunta, mas considero as cotas como um pedido de desculpas do governo para com as pessoas de grupos sociais que já sofreram tanto na mão do Estado (entrevistado C)

Não tenho nenhuma impressão nem negativa nem positiva (entrevistado D).

Não sei bem responder (entrevistado E).

Interessante (entrevistado F).

São boas (entrevistado G).

Boas (entrevistado H).

No que se refere à uema, acredito que o método de avaliação para deferimento da cota seja válido, entretanto, ainda há uma distribuição desigual das vagas, se comparado com as vagas destinadas à ampla concorrência. Cabe falar também ao acesso por cotas na federal, em que apesar das vagas se dá de forma mais distribuída, seu método de deferimento ainda é falho, dando brechas, infelizmente, para pessoas fraudarem cotas de má-fé (entrevistado I).

Ele é bom, pois assegura a inserção de negros (bem como de índios) na Academia, contudo, é premente a criação de sistemas de fiscalização desse sistema a fim de que tais vagas não sejam usurpadas, pois, ainda que ínfimas perante o total de vagas destinado à ampla

concorrência, é possível ver a ocorrência de algumas fraudes(J).

Ademais, acredito que, para além destes, é necessário investir em um sistema de cotas, tal qual o utilizado pelo Enem, que vise abarcar outros grupos “minoritários” no intuito de que todos alcancem este local de produção de conhecimento (entrevistado L).

Apesar de tardio, ampliou a oportunidade do estudante negro oriundo de escola pública entrar na universidade (entrevistado M).

Positiva (entrevistado N).

Analisando as respostas, percebemos que a visão dos entrevistados A, B, C, J e L dão ênfase à questão do direito que os foi tirado tempos atrás, vendo as cotas como uma ação positiva e reparadora de um Estado que carrega a culpa de um passado opressor, mesmo sendo de maneira tardia como bem declarou um entrevistado.

As cotas podem ser vistas como o acesso às oportunidades àqueles que historicamente tiveram as menores ou até mesmo nenhuma chance, ou seja, são a garantia de um maior acesso a lugares até então dominados pelos brancos.

De acordo Heringer (2002),

Um dos principais fatores que influenciarão o sucesso de nossos programas de ação afirmativa, é sem dúvida, a existência de um consenso cada vez maior sobre a necessidade de políticas deste tipo. O compromisso da sociedade (brancos e negros) com a execução destas políticas será proporcional ao sucesso que as mesmas possam vir a ter (HERINGER, 2002, p.64).

Refletindo sobre a afirmativa acima, o sucesso das ações afirmativas requer o comprometimento de todos, evitando as

inúmeras suposições menosprezando e diminuindo a eficácia desses programas pois, afinal, o que tem se buscado por meio dessas medidas adotadas é uma sociedade menos desigual e com equidade para todos e não o beneficiamento de um grupo em prol de outro e, como bem descreveram os/as entrevistados/as, é necessário que haja uma fiscalização visando saber se de fato quem está assumindo essas vagas é a população negra.

De acordo com o entrevistado J é importante que haja uma fiscalização para saber se quem de fato está ocupando as vagas nas universidades na modalidade cotista atende aos requisitos definidos por lei. Atualmente, inúmeras denúncias de fraudes estão vindo à tona nas universidades do Brasil, a exemplo da UFMA, UNB, UFMS etc. De acordo com o Jornal Folha de São Paulo as denúncias de fraudes por cotas levaram a 163 expulsões em universidades federais somente no ano de 2018.

O que nos leva à seguinte pergunta: se as cotas são vistas por uma grande parcela da sociedade como algo discriminatório por que pessoas que não têm o direito de usufruir dessa política estão ocupando os lugares de quem realmente deveria estar usufruindo dos seus devidos direitos?

As cotas foram criadas para a diminuição das desigualdades raciais, no entanto, percebemos que um grupo de pessoas brancas estão fraudando a lei e usurpando o direito daqueles que realmente

possuem, ou seja, o mesmo grupo que defende que as cotas estão contribuindo para a discriminação e o racismo é o mesmo que usa as cotas de maneira fraudulenta em seu próprio benefício. Em contrapartida percebemos que grupos, como o movimento negro, vêm se engajando cada vez mais em combater esse tipo de fraude e abuso nos direitos que muito lutaram para conseguir.

Na fala dos entrevistado B e L, é de suma importância a expansão do número de vagas para as cotas raciais, pois, ao contrário do que muitos acreditam, isto é, que as cotas seriam a ampliação do preconceito racial, na verdade é um direito da população negra. E, de acordo com Munanga (2001, p. 40-41), “as cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira”.

O acesso por meio das cotas raciais possibilitou o acesso de milhares de jovens e a ampliação da representatividade de grupos não hegemônicos nas universidades, servindo como um incentivo a jovens que até então não viam a possibilidade de adentrarem ao ensino superior e, assim, passaram a reivindicar seus direitos e a ocuparem esses espaços que até certo tempo eram majoritariamente brancos.

CONCLUSÕES

Falar sobre ações afirmativas no Brasil ainda é algo carregado de discriminação, uma vez que é perceptível que muitas pessoas não entendem o quão significativo e importante representa a inserção dessas políticas dentro do contexto das instituições de ensino.

O certo é que por muito tempo a inclusão de negros foi negligenciada dentro do contexto das universidades e, também, da história do Brasil, mas graças a estudos direcionados ao tema podemos perceber e entender o alcance que essas políticas têm ganhado com o passar dos anos, mas não somente isso, também possibilitou o combate ao racismo institucional ainda bem presente nas universidades de todo o país.

De acordo com os dados aqui apontados é perceptível que ainda existe uma desigualdade em relação ao acesso de alunos cotistas, uma vez que os números nos revelam que, apesar de termos um crescimento das inscrições para essa modalidade, ainda não é o suficiente. Como exemplo podemos ver o caso do *campus* de Codó que de 2016 a 2018 não conseguiu nem alcançar a média de inscritos para o vestibular na modalidade cotistas.

Com base nas análises percebemos que a quantidade de alunos cotistas que permanecem na UEMA é pequena, tendo em vista que dentre os estudantes contatados já não tinham vínculo com

esta Instituição, justificando seu desligamento por não estarem cursando a sua primeira opção de curso.

Acredita-se que tanto o acesso como a permanência desses estudantes, de acordo com o que já foi exposto, têm ocorrido de maneira fragilizada por conta do longo histórico de desigualdades sociais e raciais que têm se permeado durante esses anos. Assim, torna-se importante levar essas discussões para além do acesso ao nível superior, é preciso pensar em medidas que possibilitem aos estudantes darem continuidade à sua formação, pois, como relatou um dos entrevistados, a dificuldade em financiar livros e textos acadêmicos e outros custos do curso é um fator para não se manter no mesmo nível da turma.

É notório que a universidade precisa buscar por meios que possibilitem a esses/as alunos/as permanecerem nos cursos que escolheram, sendo esse ponto frisado pelos entrevistados ainda que estes não tenham trancado nenhuma vez os seus cursos.

Assim, diante das ideias apresentadas, é notório que a universidade precisa investir em uma maior divulgação das vagas ofertadas para o sistema de cotas raciais e também precisa garantir que esses estudantes tenham as condições necessárias para se manter nos cursos que escolheram, uma vez que, de acordo com as entrevistas, muitos são estudantes profissionais não tendo renda individual. Por isso, é importante que as universidades invistam em

política ou programa que vise garantir não somente o acesso, mas a permanência desse alunado nas IES.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 28 .n. 04. p. 317-345 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRITO, Debora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil. **Agência Brasil**. 2018. Disponível em:<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>> Acesso em: 15 jan. 2021.

CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 e 2013. **Revista Brasileira de Ciência Política**. [online]. n.11, p.63-88, 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo. Editora UNESP, 2006.

FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do desenvolvimento fluminense**, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br>> Acesso: 9 fev. 2021.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos Semânticos da Discriminação Racial no Brasil para além da teoria da modernidade. **RBCS** v.21 n° 61 junho/2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: ED. Vozes 1987.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB** p.01-17.2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. p. 57-65, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M.Julieta, GARCIA,Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez,2003.

MARANHÃO. **Decreto lei n.º 9.295**, de 17 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MEC. INEP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. p. 31-43, 2001.

NEVES, Clarissa Baeta. **Trajetoria Escolares, Famílias e Políticas de Inclusão social no ensino superior brasileiro**. UFRGS.

Disponível em: <[Http:// www.ufrgs.br/ufrgs/inicial](http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial).> Acesso em: 3 fev. 2021.

PASSOS, Joana. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. p. 101-123. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, J.T; QUEIROZ, D.M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, p. 37-67. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum á consciência filosófica**. São Paulo, Cortez ED. Autores Associados, p.43-44 e 195-205, 1980.

SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célio (Orgs.). **Ações afirmativas na Universidade**: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA), CAMPUS SÃO LUÍS E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES¹

Ana Lúcia Cunha Duarte²

Ana Beatriz Frazão da Silva³

Vitória da Silva Sousa⁴

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa realizada sobre a relação entre o perfil e o desempenho acadêmico dos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2008 a 2017. Aqui faremos um recorte dos achados de pesquisa a partir dos planos de trabalho de duas bolsistas de iniciação científica. Destacamos a relevância das análises porque consideramos que podem contribuir para alcance de novas políticas de acesso e permanência para os estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA, os futuros professores da educação básica.

As políticas de Assistência Estudantil apresentam ações voltadas ao atendimento dos estudantes, tendo em vista a

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 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: anafrazao634@gmail.com.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/FAPEMA. E-mail: vitoriasousa.0621@gmail.com.

permanência, inclusão social, produção de conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico. A UEMA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE), apresenta as diretrizes norteadoras para a definição de medidas dessa natureza, articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação.

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender a relação entre o perfil e o desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura, fizemos um levantamento, inicialmente, das políticas de acesso e permanência implantadas pela UEMA. Para sustentar as análises dos dados, buscamos nos documentos institucionais, como: relatórios, anuário acadêmico, editais, resoluções, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os dados coletados, até aqui, reforçam o quanto as políticas institucionais, como: bolsas de pesquisa, de extensão, o restaurante universitário, bolsa trabalho, auxílios, entre outros, são importantes e vitais para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura.

A pesquisa foi estruturada em duas fases, sendo uma de caráter exploratório e outra de caráter descritivo. Na etapa

exploratória foi realizada a coleta de dados apoiada na abordagem de pesquisa qualitativa. 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”. O primeiro procedimento metodológico utilizado foi o levantamento bibliográfico sobre o perfil dos estudantes, convergentes para o processo de democratização da educação superior. Já para as análises usamos a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 39) “o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidências por procedimentos mais ou menos complexos”. Utilizamos para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, assim, a análise, contribuirá para interpretar as informações à luz da perspectiva dialética e no contexto da ação.

No desenvolvimento do estudo, procuramos captar e melhor compreender as políticas de acesso e permanência que provocaram mudanças no perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA, campus São Luís. Para Gil (2008, p. 28), as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Devido à complexidade da pesquisa, fizemos um recorte para os cursos de Matemática Licenciatura, Pedagogia Licenciatura, Letras Português e Ciências Biológicas,

considerando que o processo da pesquisa se estabeleceu a partir da organização e interpretação dos dados em tabelas e gráficos, apresentados com os resultados obtidos por meio da investigação.

RESULTADOS

Políticas institucionais em vigência na UEMA, *Campus* São Luís

A UEMA, por ser estadual, é regulada pelo Conselho Estadual e Educação (CEE) do Maranhão, não se enquadrando, portanto, em todas as exigências dos programas das instituições federais e privadas. No entanto, abrem suas possibilidades com a criação de normas internas, não deixando de garantir o acesso e a permanência dos seus acadêmicos, ao respeitar suas especificidades. Para Ristoff (2014),

Embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação. (RISTOFF, 2014, p. 726).

Essas políticas objetivam a ampliação do acesso a partir do Processo de Seleção de Acesso à Educação Superior (PAES) e a permanência em prol da democratização do processo, permitindo um novo perfil de estudantes na Instituição de Educação Superior (IES). A Política de Ação Afirmativa iniciou na UEMA no ano de 2011, mediante o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES)

aplicado em 2012, a partir da criação do Sistema de Reserva Especial de vagas para estudantes negros e de comunidades indígenas, com ensino médio em escolas públicas, de forma que, 10% das vagas dos cursos de graduação da UEMA são para estudantes que se enquadram nesse perfil.

A Política de Ação Afirmativa de Cotas para Pessoas com Deficiência foi estabelecida na UEMA em 2012, através do Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta entre a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Universidade Estadual do Maranhão. 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 nº 7.853 de 1989 e da Constituição Federal de 1988.

Considerando a Universidade como um ambiente que deve alcançar a todos, a inclusão social deve ser um de seus pilares, possibilitando que todas as pessoas façam uso de seu direito à educação de qualidade. Dentre as políticas de educação inclusiva estão aquelas relacionadas aos alunos com necessidades especiais (tais como visuais, auditivas e de locomoção), assim como aquelas condizentes com a política de inclusão social, cultural e econômica. Implicando 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.

O compromisso da UEMA com essas questões está explicitado no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais. Desde o momento em que foi aprovada, o Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial tem sido uma das premissas do desenvolvimento da IES. Dentre outras ações afirmativas, a resolução assegura condições de atendimento diferenciados nos campi da instituição para os estudantes com necessidades especiais. 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.

O NAU tem a finalidade de proporcionar condições de acessibilidade e garantir a permanência às pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço acadêmico, incluindo todos os integrantes da comunidade acadêmica. O Núcleo operacionaliza suas ações baseado em diretrizes para uma política inclusiva, a qual representa um progresso para a educação, contribuindo para reduzir a evasão das pessoas com necessidades educacionais especiais. O objetivo do NAU é viabilizar condições para expressão plena do potencial do estudante durante o processo de ensino e

aprendizagem, garantindo sua inclusão social e acadêmica na referida universidade. Cabe mencionar que esses apontamentos sobre as políticas desenvolvidas no âmbito da UEMA são necessários para melhor representar a população brasileira no âmbito da Educação Superior pública.

Outra política implementada na instituição é a de 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, que, 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 (UEMA).

Quadro 1 - Quantitativo de candidatos isentos no PAES de 2011 - 2018.

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
27.490	13.649	13.680	12.092	13.601	15.601	19.661	15.083

Fonte: Elaborado a partir dos dados da DOCV/PROG/UEMA, 2020.

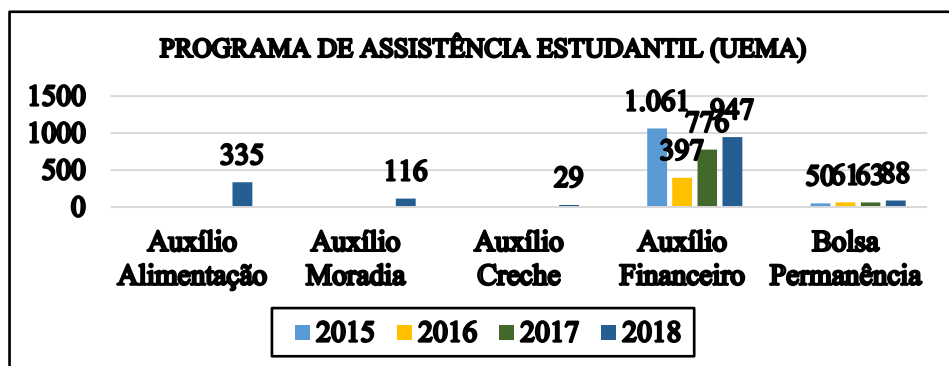
O acesso é concedido por meio de critérios, classificados no seletivo por modalidades, que são: requerente declaradamente pobre (renda familiar igual ou inferior a dois salários mínimos); requerente

declaradamente pobre (consumo de energia igual ou inferior a 100 kw/h); requerente servidor da UEMA; requerente dependente de servidor da UEMA; requerente participante de programas oficiais promovidos pelo Poder Público; e requerente que tenha cursado os últimos cinco anos na rede pública de ensino no âmbito do Estado do Maranhão.

Políticas de assistência estudantil implementadas na UEMA, Campus São Luís

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) apresenta o Programa de Assistência Estudantil como ação fundamental de articulação social e democratização da instituição, isto é, da educação pública.

Gráfico 1 - Quantitativo de auxílios oferecidos nos anos 2014 - 2018 na UEMA.



Fonte: Anuário da UEMA, 2014 - 2018.

Ao analisar as informações presentes no gráfico 1, percebe-se que no ano de 2015 foram disponibilizados mil e sessenta e um (1.061) Auxílios Financeiros e cinquenta (50) Bolsas Permanência. Em 2016, trezentos e noventa e sete (397) Auxílios Financeiros e sessenta e uma (61) Bolsas Permanência. No ano de 2017, foram concedidos setecentos e setenta e seis (776) Auxílios Financeiros e sessenta e três (63) Bolsas Permanência. Em 2018, trezentos e trinta e cinco (335) Auxílios Alimentação foram disponibilizados pela UEMA; cento e dezesseis (116) Auxílios Moradia; vinte e nove (29) Auxílios Creche; novecentos e quarenta e sete (947) Auxílios Financeiros; e oitenta e oito (88) Bolsas Permanência.

O período de vigência do Auxílio Alimentação é de 12 (doze) meses, podendo ser renovado se o beneficiário participar do novo edital; o valor é um crédito de até 220,00 (duzentos e vinte reais) mensais; com manutenção diante da aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência do auxílio.

O Edital nº 07/2018 - PROEXAE/UEMA, informa que para o Auxílio Alimentação com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, foram oferecidos até 600 auxílios, distribuídos em 18 (dezoito) Centros. No Edital nº 03/2020 - PROEXAE/UEMA, com vigência de agosto/2020 a julho/2021, disponibilizou-se até 625 (seiscentos e vinte e cinco) auxílios, sendo distribuídos em 17 (dezessete) Centros.

O Auxílio Moradia, regulamentado pela Resolução nº 230/2017 - CAD/UEMA, tem por objetivo reduzir as taxas de evasão devido à dificuldade de permanência na cidade campus, por meio da concessão do auxílio financeiro para complementar despesas de moradia. Segundo o Edital nº 09/2018 - PROEXAE/UEMA, pelo período de março/2019 a fevereiro/2020, foram concedidos até 200 auxílios moradias, sendo distribuídos em 19 (dezenove) Centros. No Edital nº 04/2020, retificação do Edital nº 05/2020 - PROEXAE/UEMA, com vigência de agosto/2020 a julho/2021, foram concedidos até 280 (duzentos e oitenta) auxílios, distribuídos em 20 (vinte) Centros.

Os requisitos mínimos para requerer esse benefício consistem em: estar matriculado em curso presencial regular de graduação; apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada; ter cursado todo o ensino médio em escola pública; comprovar renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário-mínimo e meio vigente; não ter vínculo empregatício; e ter família residindo em outro país, estado ou município diferente do campus da UEMA onde está matriculado. O período de vigência do Auxílio Moradia é de 1 (um) ano, podendo ser renovado apenas uma vez; o valor mensal é de até 200,00 (duzentos reais); para a manutenção desta é necessário ter aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência do auxílio.

De acordo com o Manual de Assistência Estudantil (2018), o Auxílio Creche constitui-se como um incentivo pecuniário mensal criado em 2017 por meio da Resolução nº 229/2017 - CAD/UEMA. O auxílio trata-se de um compromisso institucional da UEMA em contribuir para a democratização das condições de permanência dos estudantes na educação superior com a redução da evasão acadêmica decorrente da maternidade, assegurando-lhes o apoio financeiro para pagamento de despesas com creche.

Cabe mencionar que o estudante que tiver dois ou mais filhos receberá apenas um auxílio creche e, no caso de ambos os genitores serem graduandos de cursos da UEMA, conceder-se-á o auxílio a apenas um deles. A vigência do Auxílio Creche é de 12 (doze) meses, podendo ser renovado se o beneficiário participar do novo edital; o valor de crédito é de até 200,00 (duzentos reais) mensais e a manutenção também é mediante a aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência deste.

O Edital nº 08/2018 - PROEXAE/UEMA, dispõe que para o Auxílio Creche com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, foram oferecidos até 100 (cem) auxílios. No Edital nº 04/2020, referente à concessão do referido auxílio, e, vigência de agosto/2020 a julho/2021, foi ofertado o mesmo quantitativo de bolsas.

O auxílio financeiro contempla as seguintes modalidades: i) Apresentação de trabalho; e ii) Comparecimento obrigatório a reuniões oficiais na qualidade de representação discente. Na perspectiva da modalidade de apresentação de trabalho, o valor unitário será de até R\$ 300,00 (trezentos reais) em evento dentro no Estado do Maranhão, de até R\$ 600,00 (seiscentos reais) em evento fora do Estado do Maranhão e de até R\$ 900,00 (novecentos reais) em evento fora do Brasil. No entanto, o aluno só poderá receber o auxílio financeiro uma vez por ano, de forma que em caso de mais de um autor, o auxílio será concedido para o primeiro coautor.

Referente ao comparecimento obrigatório a reuniões oficiais de representação discente, o valor unitário será de até R\$ 300,00 (trezentos reais) para solicitante para evento dentro do estado e de até R\$ 600,00 (seiscentos reais) para evento fora do Estado do Maranhão. nessa modalidade, só haverá concessão de auxílio uma vez por ano à entidade de representação estudantil, e, no máximo, a dois alunos por evento. Cabe ressaltar que o auxílio se destina exclusivamente a estudantes apresentadores de trabalhos.

A Bolsa Permanência faz parte do Programa de Assistência Estudantil da UEMA, vinculado à PROEXAE e criado em 2015 por meio da Resolução nº 179/2015 - CAD/UEMA. As bolsas são oferecidas em todos os Centros, do Campus aos Campi. Dos critérios para a concessão da bolsa, quanto ao proponente, este deve ser: professor

prioritariamente do quadro efetivo da UEMA, em efetivo exercício de suas funções, podendo, no caso dos Centros de Estudos Superiores que não possuam quadro efetivo de docentes, o Diretor de Centro avocar a propositura da Bolsa e; solicitar a propositura da Bolsa para o setor no qual exerce a atividade administrativa, no período estabelecido por cronograma.

Quanto ao estudante, os requisitos mínimos consistem em: estar matriculado em curso presencial regular de graduação; apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada; ter cursado todo o ensino médio em escola pública; não possuir vínculo empregatício; possuir tempo disponível para exercer atividades, sob supervisão de um (a) professor (a); comprovar renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente; e estar cursando os 2 (dois) primeiros períodos acadêmicos, ressalvada a hipótese de Centros de Estudos Superiores que não tenham atividades acadêmicas respectivas aos períodos em comento, podendo, no caso, serem acolhidos os alunos em curso no terceiro e quarto períodos.

A vigência da bolsa é de 12 (doze) meses, sem renovação, com valor mensal de até 400,00 (quatrocentos reais), tendo carga horária de 20 horas semanais desenvolvidas em um turno de 04 horas/dia. De acordo com o Edital nº 06/2017 - PROEXAE/UEMA, no referido ano foram ofertadas até 100 (cem) bolsas, deliberadas em 27 (vinte e

sete) Centros da UEMA. No Edital nº 06/2018 - PROEXAE/UEMA, para a Bolsa Permanência com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, ofertou-se, também, até 100 (cem) bolsas, sendo distribuídas em 27 (vinte e sete) Centros.

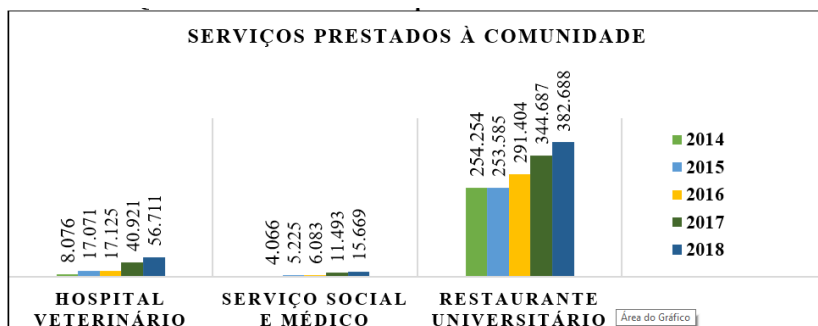
O Programa Bolsa de Trabalho, regulamentado pela Resolução nº 179/2015 - CAD/UEMA, foi implementado com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a permanência com qualidade e a conclusão do curso de graduação, além de reduzir os custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil advinda das desigualdades socioeconômicas existentes. Em 2015, foram ofertadas 50 (cinquenta) Bolsas de Trabalho, distribuídas em todos os Centros da UEMA, para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, estando no primeiro ou segundo períodos, para exercerem atividades administrativas, sob a supervisão de um professor.

O Restaurante Universitário (RU) é uma importante unidade de prestação de serviços à comunidade acadêmica, constituindo-se como uma ferramenta de política institucional. O RU funciona no apoio à alimentação dos estudantes, tendo sua sede em São Luís e, é composto por um refeitório com capacidade para servir até 2000 refeições diárias, incluindo apenas o almoço. A refeição é gratuita não

somente para os estudantes como também para docentes e servidores técnico-administrativos.

O PDI (2017), informa que dentre os usuários do RU da Universidade, os estudantes são os que mais frequentam, aproximadamente, 80%, o que ratifica sua “real função acadêmico-social e de convivência universitária, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuindo para seu desempenho e formação integral” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2017, p. 131). A Universidade dispõe, ainda, de um Centro Social e Médico, em sua sede, composto de médicos e enfermeiros que trabalham em regime de plantão, de segunda a sexta-feira, para atendimento emergencial a toda comunidade universitária. O apoio psicológico que a IES oferta, também se revela como um aliado importante para os estudantes, sendo realizado em quatro seções, acompanhados por um profissional especializado.

Gráfico 2 - Quantitativo de atendimentos prestados à comunidade entre 2014 - 2018.



Fonte: Anuário da UEMA, 2014 - 2018.

Considerando que a Assistência Estudantil deve ser entendida como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a UEMA concede as seguintes bolsas de Pesquisa e Extensão para os alunos de graduação: a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; b) Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX; c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; e d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI.

Nesse contexto, na perspectiva de inclusão social por meio da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, a universidade possibilita aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em condições de igualdade aos demais estudantes. O PIBIC tem fomento de três fontes distintas: UEMA; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

De acordo com o PDI (2017), o total de bolsas de Iniciação Científica, concedidas em 2015-2016, foram de 346 (trezentos e quarenta e seis), destas: 66 com fomento do CNPq; 200 da FAPEMA; e 80 da UEMA. O PIBEX totalizou, para a demanda 2015-2016, 180 (cento e oitenta) bolsas, com aumento, em 2017, de 30 bolsas. O

Relatório de Autoavaliação Institucional de 2019 - CPA/UEMA (2020, p. 255), dá ênfase em suas considerações à importância de adoção de medidas pela instituição, entre elas: “a ampliação dos recursos financeiros para a participação dos docentes e discentes no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão”.

Quadro 2 - Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica concedidas em 2015 - 2018.

BOLSAS CONCEDIDAS A ALUNOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2015 - 2018

FOMENTOS	2015	2016	2017	2018
CNPQ	66	71	71	73
FAPEMA	200	189	189	240
UEMA	98	152	152	153
CNPQ - AÇÕES AFIRMATIVAS	-	-	3	3

Fonte: PPG - Coordenadoria de Pesquisa, novembro/2017 e dezembro/2018.

Ao iniciar uma graduação, os professores da IES convidam discentes para desenvolverem uma pesquisa de Iniciação Científica, sendo este um pontapé primordial para o mundo da pesquisa acadêmica. É um processo em que os estudantes receberão orientações de um professor, participarão de encontros em grupos de estudos, aprofundando o conhecimento em determinada área. Um dos objetivos da Iniciação Científica é que o estudante desenvolva conhecimento científico, sendo, então, um dos motivos para muitos

graduandos que desejam seguir na carreira acadêmica, prosseguir com seu projeto de iniciação em um Mestrado e/ou Doutorado.

Quadro 3 - Quantitativo de Bolsas de Extensão concedidas de 2015 - 2018.

CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO 2015 - 2018			
2015	2016	2017	2018
1.585	1.666	6.169	11.384

Fonte: PPG - Coordenadoria de Pesquisa, novembro/2017 e dezembro/2018.

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Enade, tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – o exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos, que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco*.

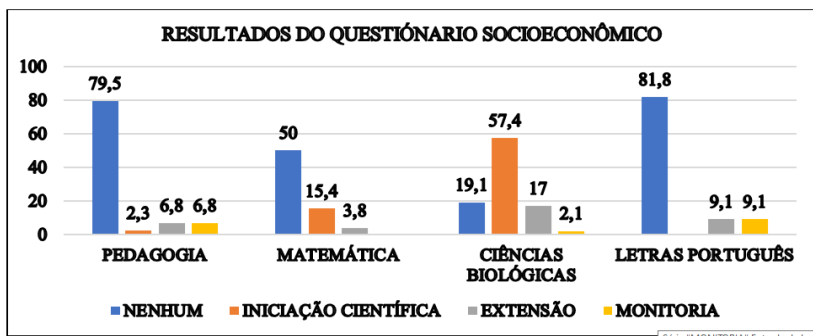
Os resultados do Enade, para além da percepção do Estado sobre da qualidade da educação superior brasileira, “possibilitam às instituições uma reflexão do desempenho de cada um de seus cursos de graduação à luz de seus projetos pedagógicos” (BRASIL, 2018, p. 5). Nessa perspectiva, “os relatórios do Enade apresentam insumos para que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e o

Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso realizem essa reflexão” (BRASIL, 2018, p. 5).

De acordo com a Portaria nº 40/07, o Inep disponibiliza, em meio eletrônico, questionários destinados a conhecimento do perfil dos estudantes inscritos, de forma que o preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório e deve ser realizado no prazo de 30 (trinta) dias que antecedem a realização do exame. Os questionários para os coordenadores de cursos, destinados às informações gerais sobre o curso, devem ser preenchidos no prazo de até 15 dias após a realização da prova.

Através do Questionário Socioeconômico do Enade, edição 2017, é possível obter informações dos estudantes concluintes sobre a oferta de auxílios de Assistência Estudantil na IES. O gráfico 3 apresenta resultados referentes aos seguintes cursos de licenciatura da UEMA: Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Português, nas seguintes categorias de análise: Iniciação Científica, Extensão, Monitoria e Nenhum (auxílio).

Gráfico 3 - Concluintes que receberam algum tipo de bolsa no processo acadêmico.



Fonte: Construção das autoras, com base no Relatório do Enade, 2017.

É possível observar que os cursos analisados possuem, sendo pouco ou muito, um número de concluintes que obtiveram alguma bolsa acadêmica ao longo de sua trajetória na IES. Destaca-se o curso de Ciências Biológicas que em 2017 possuiu um número significativo de alunos envolvidos com projetos de Iniciação Científica e Extensão na Universidade. No entanto, infelizmente, o cenário nacional tem presenciado inúmeros cortes de bolsas, todavia, ressalta-se aqui que investir em ciência significa reconhecer a importância dos pesquisadores bolsistas, alimentando o ciclo de desenvolvimento.

CONCLUSÕES

As informações apresentadas basearam-se em pesquisas realizadas na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na perspectiva do

Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que compreende três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, visto que, a política de avaliação da educação superior brasileira avalia todos os aspectos que giram em torno dos três eixos citados, principalmente nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão; responsabilidade social das IES; desempenho dos estudantes; gestão das instituições; corpo docente; e estrutura física.

No contexto das práticas de gestão acadêmicas promovidas pela UEMA, relacionadas ao perfil e ao desempenho dos estudantes nos cursos de licenciatura, foram observadas as políticas de apoio ao discente que buscam a permanência e o êxito na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento científico e melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, as políticas servem como mecanismo de acesso à Educação Superior e promovem mudanças no perfil dos estudantes da IES. Tais mecanismos são utilizados para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes à Educação Superior, buscando a redução das desigualdades socioeconômicas entre os discentes que compõem a comunidade estudantil.

Dessa forma, faz-se fundamental a articulação de ações assistenciais, como isenção no programa de acesso ao ensino superior, auxílio financeiro para a participação em eventos, auxílio

alimentação, bolsas em programas de incentivo à pesquisa, extensão e exercício de atividades administrativas, meios de transporte com direito à meia passagem, serviços de saúde aos estudantes etc. Cabe mencionar que o PDI/UEMA (2017) apresenta ainda ações de Assistência Estudantil que devem ser implementadas durante o quinquênio 2016 - 2020. De acordo com o PDI/UEMA (2017, p. 136), o efetivo acompanhamento dos egressos também é uma proposta da instituição, visto que, na UEMA, “atualmente, há apenas ações pontuais de acompanhamento de egressos que são executadas por iniciativa própria de alguns cursos”. Porém, com o crescimento, do número de cursos e Centros, e a crescente demanda por vagas, percebeu-se a necessidade de estudos de egressos para que a IES avalie a eficácia de sua atuação na sociedade e possa analisar e melhorar a qualidade de ensino.

Nesse sentido, com o objetivo de avaliar o impacto de cada curso de graduação no mercado de trabalho, os resultados alcançados a partir da percepção dos egressos e a necessidade de mudanças no projeto pedagógico e do currículo do curso, os resultados da pesquisa irão subsidiar a implementação de políticas e diretrizes de melhoria da qualidade do ensino de graduação da universidade, com a finalidade de aprimorar o ensino, a pesquisa e a extensão e melhor atender às demandas da sociedade.

O Relatório de Autoavaliação de 2019 - CPA/UEMA (2020, p. 255), enfatiza que, dentre as medidas que precisam ser adotadas pela instituição, é de extrema relevância considerar a “ampliação das ações de inclusão e permanência dos discentes, especialmente das direcionadas para os discentes com deficiências e/ou mobilidade reduzida”. Portanto, com embasamento neste relatório, percebe-se, e, é assumida a necessidade de implementação de outras ações de gestão, na UEMA. A exemplo, menciona-se aqui a discussão sobre a relevância do papel da creche na Universidade, em uma perspectiva de gestão institucional que considere o caráter assistencial e, também, acadêmico. Ressalta-se que todas as informações analisadas e presentes neste artigo são de domínio público, podendo assim serem verificadas por discentes, docentes e toda comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, LDA., 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e métodos. Coleção ciências da educação. Porto Editora, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <

http://download.INEP.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Po rtaria_n40.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 16/2018/CGCQES/DAES**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/Enade/notas_tec nicas/2017/nota_tecnica_n16_2018_calculo_conceito-Enade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enade 2017: Resultados e Indicadores**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09/file>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

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

MARANHÃO. **Lei nº 8.19, 07 de dezembro de 2004**. Governo do Maranhão. Isenta do pagamento da taxa de inscrição do concurso seletivo vestibular e seriado (PASES) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e dá outras providências. Disponível em: <

<http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1381>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. 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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (CPA/UEMA)**. UEMA, março de 2020. Disponível em: <<https://www.cpa.uema.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-UEMA-2019.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital de Retificação n.º 04/2020, DO EDITAL N.05/2020 - PROEXAE, de 12 de junho de 2020**. Concessão de auxílio moradia da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/RETIFICAA%CC%83_A%CC%83_O-DO-EDITAL-AUXA%CC%83_LIO-MORADIA.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 03/2020 - PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio alimentação da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUXA%CC%83_LIO-ALIMENTAA%CC%83_A%CC%83_O-2020.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 04/2020 - PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio creche da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <

<https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUXILIO-CRECHE-2020.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 06/2017 - PROEXAE/UEMA.** Concessão de bolsa permanência da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <<https://www.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-BPERMANENCIA-modofica%C3%A7%C3%A3o-setembro1491.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 06/2018 - PROEXAE/UEMA.** Concessão de bolsa permanência da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <<http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-BOLSA-PERMANENCIA-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 07/2018 - PROEXAE/UEMA.** Concessão de auxílio alimentação da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <<http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-ALIMENTA%C3%87%C3%83O-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 08/2018 - PROEXAE/UEMA.** Concessão de auxílio creche da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <<http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-CRECHE-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital n.º 09/2018 - PROEXAE/UEMA.** Concessão de auxílio moradia da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <<http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-MORADIA-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-MORADIA-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Manual de Assistência Estudantil**. Marília Albuquerque de Sousa Martins (Org.), Adriana Alves Silva – São Luís: Gráfica e Editora Lucena, 2018. 44P.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2016-2020**/Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016. Versão atualizada, 2017.

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 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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 179/2015** – CAD/UEMA. Cria o Programa Bolsa de Trabalho para discentes da UEMA. Disponível em: < <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-179-2015.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 199/2015** – CAD/UEMA. Aprova Normas sobre critérios de concessão de auxílio financeiro a alunos da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: < <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-199-20151.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: formação, desenvolvimento profissional e gestão das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência

Franco-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Idvania Lima Silva²

Elana Galdino Lima³

INTRODUÇÃO

A educação escolar para além dos problemas que já tramitavam, tais como: índices de evasão, repetência, formação continuada do professor, estruturas das escolas, gestão escolar, inclusão, dentre outros, ainda estamos vivenciando a pandemia da covid-19, a qual trouxe consigo todo um contexto de indecisões e incertezas das aulas remotas. Acreditamos ser necessário um trabalho planejado em conjunto com a equipe pedagógica da escola e a família, tendo em vista uma educação que atenda a aprendizagem dos alunos. Assim, o coordenador pedagógico como um agente

¹ Doutora em Educação - UFRN. Professora Adjunta III da Graduação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação do PPGE/HISTÓRIA/UEMA Resolução nº 01/2020. Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia de Caxias - MA - SEMECT. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: francanecarvalhon@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

² Graduanda em Pedagogia/UEMA. Bolsista PIBIC/FAPEMA/UEMA. Membro do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: idvaniasilva8@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia/UEMA. Bolsista PIBIC/FAPEMA/UEMA. Membro Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: tiaelanagaldino@gmail.com.

articulador, formador e transformador das instituições escolares deve ser capaz de contribuir nestas intermediações pedagógicas.

Para tanto, nesta pesquisa partimos da questão norteadora: como a formação e o desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos das escolas públicas municipais de Caxias ajudam na percepção das políticas educacionais inclusivas da pessoa com deficiência? Entendemos que o coordenador pedagógico deve ir além do conhecimento teórico, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores. Sendo necessários conhecimentos e sensibilidade para identificar as dificuldades dos alunos com deficiência, através das formações continuadas e da reflexão sobre sua prática pedagógica pois, é a reflexão sobre a prática que contribui para a produção de saberes e fazeres pedagógicos.

Para melhor estudar a educação inclusiva nas escolas públicas de Caxias - MA, delimitamos como objetivo geral: analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos em vista das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Entendemos que o trabalho dos coordenadores pedagógicos deve acontecer com a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, esse profissional deve estar preparado para as mudanças, motivar e orientar a sua equipe, em vista da superação das dificuldades e da valorização educacional e profissional dos professores.

Este artigo é parte integrante do Projeto de Pesquisa intitulado “Formação do Coordenador Pedagógico: desenvolvimento profissional, organização e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência”, aprovado pelo Programa de Iniciação Científica do PPG/UEMA/FAPEMA/CNPq Edital n.11/2019-2020 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, em conjunto com a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão- FAPEMA. O referido projeto foi enviado para a Plataforma Brasil e Aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa CAAE: 90828218.3.0000.5554 e Parecer n. 2.731.902.

A pesquisa foi desenvolvida através de estudo bibliográfico e pesquisa de campo do tipo descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento um questionário com questões abertas e fechadas. Fundamentamo-nos em estudos de autores como: Mantoan (2010; 2003); Franco (2008); Oliveira (2009); Nascimento (2016); Vieira (2004), dentre outros. Observamos um movimento progressivo da educação inclusiva e especial sobre a escolarização do aluno como um direito no sistema regular de ensino, pois as políticas públicas devem garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiências, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades educacionais e pessoais.

Entendemos que são necessárias mudanças no contexto escolar em relação à formação continuada para os coordenadores pedagógicos sobre educação inclusiva. A legislação passou por mudanças substanciais, no entanto têm ocorrido interpretações divergentes que integram a complexidade do processo político/educacional brasileiro. Os coordenadores pedagógicos sentem dificuldades na gestão das políticas públicas sobre educação especial e inclusiva junto ao coletivo de professores e funcionários da escola por falta de formação continuada.

Neste artigo socializamos os resultados de uma pesquisa PIBIC/UEMA/FAPEMA/CNPq sobre formação e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico em vista da organização e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Este profissional deve acompanhar o trabalho dos professores, pais e alunos, estabelecendo parcerias com os gestores e outros profissionais para o sucesso da educação. Para Vieira (2004) a identidade do coordenador pedagógico se constrói durante a sua caminhada profissional e formativa, com as experiências escolares e institucionais, história de vida, em grupo e na sociedade.

Notadamente, o processo de atuação profissional do coordenador pedagógico é compreendido como uma tarefa que não se limita em apenas uma função, é intermediado por múltiplas funções desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. Assim, o coordenador também desempenha importantes funções no processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Junto com outros especialistas, o coordenador pedagógico auxilia nas necessidades e especificidades do aluno para facilitar a sua socialização e aprendizagem com os demais integrantes da escola e na sociedade.

O coordenador pedagógico pode contribuir com a equipe escolar atuando como mediador e articulador das práticas pedagógicas, podendo, ainda, sugerir leituras, compartilhamentos de experiências, enfim, ser um articulador que os profissionais da escola procuram para socializar suas descobertas e dificuldades. A função do coordenador pedagógico é imprescindível na escola em vista do processo de inclusão, deve mobilizar e definir o trabalho pedagógico para efetivar uma educação de melhor qualidade que valorize todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades. O coordenador deve intervir colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para tornar a escola mais democrática e inclusiva.

Formação, desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico e a inclusão educacional

Percebemos que algumas mudanças já aconteceram no âmbito da educação inclusiva, porém, muitas ainda são necessárias.

Observamos que a educação inclusiva exige transformações que possam garantir os direitos daqueles que por décadas viveram segregados e à margem da sociedade. A educação inclusiva é a oportunidade do aluno com deficiência ser e estar na sociedade de forma participativa e em um sistema educacional plural e democrático, que luta contra o preconceito e promove a diversidade.

O coordenador pedagógico na escola desenvolve várias funções, como mediador dos professores e alunos, e apoiando e orientando o trabalho dos professores para que seja realizado com sucesso e, acima de tudo, com resultados satisfatórios. Deve planejar e articular as metas e projetos a curto, médio e longo prazos junto com a gestão escolar, para promover a educação inclusiva do aluno com deficiência, assegurando uma escola como espaço transformador, intermediando a inclusão e elevando a sua autoestima, servindo de suporte bem estabelecido para toda a sua vida (OLIVEIRA, 2009).

O coordenador pedagógico deve construir seu perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa também resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, “[...] possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2006, p. 31).

No contexto escolar, o coordenador pedagógico assume amplas funções, sendo essencial na gestão das instituições educacionais e nos processos de desenvolvimento educativo. Para tanto, deve possuir um olhar diferenciado sobre os planejamentos e a condução didática dos conteúdos e atividades. Segundo Franco (2008) a função do coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil. É complexa e envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e de gestão. O que exige uma atividade pedagógica política e ética comprometida com a transformação, sendo necessários profissionais críticos e engajados no coletivo com os pressupostos pedagógicos assumidos.

O coordenador pedagógico, no coletivo com os professores, possui atribuições de assistência didática, refletindo sobre as práticas de ensino e pedagógicas, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. De acordo com Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é o profissional que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

No contexto escolar, o profissional coordenador pedagógico possui também a função de articulador do Projeto Político Pedagógico, seu compromisso é com a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, propiciando formação continuada,

acompanhamento, execução e avaliação dos trabalhos realizados, por meio do diálogo e estimulando a criatividade do professor para atender os estudantes. Para Orsolon (2006), o coordenador é o agente de transformação na escola, é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP.

Entendemos que a prática pedagógica requer reflexão teórico-prática e que se faça educação através de diferentes meios e em diversos espaços sociais. Pois, em meio a uma sociedade tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa/formativa para diversos contextos, abrangendo diferentes tipos de formações necessárias ao exercício da cidadania. Assim, a identidade profissional do coordenador pedagógico não se constrói só nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores como compromisso social, político e comprometimento com sua profissão. Segundo Libâneo (2004) a atuação do pedagogo escolar é imprescindível na articulação com os professores no aprimoramento do seu desenvolvimento profissional na sala de aula, na escolha dos conteúdos, métodos, técnicas e as formas de organização da classe e da escola.

A função do coordenador pedagógico é fundamental nas instituições de ensino, em especial quando é voltada para a formação humana, suas responsabilidades vão além das relações internas. O

coordenador deve articular ao trabalho todos que estão envolvidos: secretaria, professores, alunos, pais, comunidade, assim, interliga os sujeitos em busca dos objetivos. O coordenador é um profissional de referência em uma instituição de ensino, o articulador e transformador que promove boas práticas e iniciativas (NASCIMENTO, 2016).

A atuação profissional do coordenador pedagógico depende dos demais profissionais da escola, das condições políticas-estruturais e da comunidade escolar em vista do aperfeiçoamento da prática pedagógica. De acordo com Orsolon (2006), o coordenador é um dos atores que compõem o coletivo da escola. Direcionando suas ações para a transformação precisa de um trabalho mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. O coordenador é o mediador entre os professores e alunos, dando o apoio possível para um trabalho de sucesso e com resultados satisfatórios, promovendo um dinamismo à escola, transformando-a em um contexto inovador muito necessário à inclusão e à aprendizagem dos alunos.

O coordenador pedagógico deve adequar suas propostas dentro das orientações das diretrizes curriculares nacionais, estaduais, e municipais, reconhecidas pelo Ministério da Educação. Ele deve coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e as propostas metodológicas da escola, adequando-as às realidades

locais, com foco na superação das dificuldades e objetivos para o desenvolvimento dos alunos e o envolvimento da família e da comunidade, sendo necessários projetos de educação inclusiva que visem as demandas locais e a diversidade. Ações interdisciplinares que ampliam a participação dos alunos, estabelece parcerias entre a equipe de professores, proporciona diferentes formas de aprendizado e amplia a visão dos alunos em questões mais abrangentes (ORSOLON, 2006).

Portanto, o coordenador pedagógico deve atuar junto aos planejamentos do currículo escolar de cada professor, como orientador e agente articulador das dimensões didáticas e pedagógicas. Deve realizar os conselhos pedagógicos, analisar os resultados de evasão e índice de reprovação, mediar os conflitos e acolher os envolvidos no processo escolar. Para Orsolon (2006), o coordenador deve acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, sem esquecer de sua equipe, para que estejam engajados na mesma causa e integrados em um ambiente de solidariedade e comunhão. A atuação deste profissional é necessária em todos os âmbitos do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que envolvem os alunos e professores, além da equipe de funcionários e dos demais envolvidos na condução dos processos e projetos educacionais inclusivos e diversificados.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral: analisar a percepção de 22 Coordenadoras Pedagógicas de escolas públicas de Caxias-MA, tendo em vista a efetivação das políticas públicas na perspectiva da educação especial e inclusiva da pessoa com deficiência. A pesquisa descritiva exige observação, registro e descrição das características de um determinado fenômeno. Neste estudo, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário e como técnica a observação participante para coleta dos dados. Assim, a pesquisa descritiva e exploratória 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 (GIL, 1999 p.27).

A pesquisa descritiva exige observação e registro das características de um determinado fenômeno. Os dados foram organizados e confrontados com a literatura que trata do referido objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos. Esta pesquisa é baseada na abordagem qualitativa, uma vez que visa entender os fenômenos e os significados das falas descritas pelos coordenadores.

O estudo foi realizado de 2019 a 2020, seguindo as seguintes etapas: levantamento na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Caxias - SEMECT sobre as escolas com Coordenadores Pedagógicos; aplicação dos questionários; observações e a descrição e análise dos dados dos questionários. Visando atender os preceitos da Ética na Pesquisa, durante a análise dos dados, utilizamos o codinome de Coordenadores Pedagógicos das Escolas representado pela sigla **CPE₁**, **CPE₂** e assim, sucessivamente.

A organização e análise dos dados foi desenvolvida através da Análise de Conteúdo. Para isso, indagamos sobre as percepções dos coordenadores, formação e desenvolvimento profissional. Para Bardin (2011) o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido dos fatos e ou fenômenos pesquisados.

Resultados e análises dos dados produzidos na pesquisa

Para compreendermos o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, sua formação, desenvolvimento profissional e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, realizaremos a análise e discussão dos dados que foram produzidos no processo investigativo desta pesquisa,

quando foram aplicados questionários para as 22 coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Caxias- MA.

Os dados obtidos com a pesquisa sobre o coordenador pedagógico e analisados neste artigo destacam as concepções que este profissional tem sobre educação inclusiva e sua atuação na gestão escolar de políticas públicas educacionais. Dentre a diversidade de questionamentos dispostos aos coordenadores pedagógicos, enfatizaremos as categorias que versam sobre educação inclusiva e sua importância, atuação profissional na educação e a formação das coordenadoras pedagógicas para seu desenvolvimento na gestão de políticas públicas inclusivas de alunos com alguma deficiência.

Categoria 1 - Percepções do Coordenador Pedagógico sobre a Educação Inclusiva

Mesmo com os avanços das políticas públicas educacionais quanto à inserção de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, dentre as principais mudanças nas políticas educacionais para a inclusão e valorização das diferenças, podemos citar a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146 (BRASIL, 2015), a partir da qual se garantiu a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 (BRASIL, 1996) que no Art. 13 Destaca que os docentes incumbir-se-ão de: “[...]”

III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; [...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. [...]” (BRASIL, 1996, p.06), sendo necessário um trabalho bem planejado e articulado do coordenador pedagógicos nos contextos escolares.

Nesta perspectiva, entendendo que a educação inclusiva obteve avanços na inserção e inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, questionamos as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa sobre o que entendiam por educação inclusiva, no intuito de nos certificarmos da variedade de opiniões e vivências acerca deste conceito, abaixo estão os trechos com as respostas a este questionamento:

CPE1: É toda e qualquer educação que favorece à aprendizagem do aluno.

CPE2: Uma modalidade de educação que garante o direito de todos, sem a separação ou exclusão de qualquer seguimento da sociedade.

CPE3: É uma educação que inclui alunos com algum tipo de deficiência.

CPE5: Educação e contexto que valorize à aprendizagem dos alunos.

CPE6: É uma educação que favorece à aprendizagem de todos os alunos.

CPE7: Uma educação que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência.

CPE8: Uma educação que garante direito de todos à aprendizagem

CPE10: Uma educação voltada para o senso de pertencimento dos alunos.

CPE11: Quando a escola inclui a todos, sem preconceitos.

CPE14: A educação que concede direito a escolarização dos cidadãos.

CPE15: É uma modalidade de ensino educativo em que todas as pessoas, com deficiência ou não, tem o direito a escolarização.

CPE16: Uma transformação de uma sociedade no processo de participação de todos os estudantes no ensino regular.

CPE18: Educar todos os alunos em um mesmo contexto escolar, respeitando as diversidades.

CPE19: Plena participação de todos sem distinção, no processo de ensino aprendizagem, buscando e recursos que favoreçam a participação.

CPE20: É uma educação que favorece a aprendizagem de todos os alunos.

CPE21: Modalidade de ensino que inclui em escolas regulares alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades.

CPE22: Um tipo de educação que tem a finalidade de incluir em escola regular, qualquer tipo de deficiência ou transtorno e envolve-los na sociedade, principalmente na comunidade escolar.

Percebemos que **10 (dez)** coordenadoras pedagógicas entendem que a educação inclusiva é aquela que deve favorecer a igualdade de aprendizagem a todos os alunos, envolvendo-os na sociedade e nas atividades desenvolvidas na comunidade escolar, valorizando e dando possibilidades de acesso aos seus direitos educativos e formativos por meio de mecanismos e recursos que favoreçam a participação de todos.

Entendemos que a função do coordenador pedagógico é garantir um processo de ensino e aprendizagem saudável e bem-sucedido para alunos e professores.

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso (VIEIRA, 2004, p.83).

Assim, **11 (onze)** Coordenadoras Pedagógicas ressaltaram que a educação inclusiva são as estratégias didático-pedagógicas que incluem alunos com deficiência, tratando-se de uma transformação na sociedade quanto à participação de todos no ensino regular, e **1(uma)** coordenadora pedagógica não soube responder. Para Mantoan (2010, p.16): “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades.”

O coordenador pedagógico deve articular os processos de organização do sistema educacional, envolvendo os professores, gestores, funcionários e a família em vista de uma educação inclusiva para os alunos. Identificamos por meio dos fragmentos que as coordenadoras percebem a educação inclusiva como aquela que favorece a aprendizagem de todos os alunos e que esta educação dá possibilidade à valorização das diferenças e acesso aos direitos de pessoas com alguma deficiência no ensino regular.

Categoria 2 - Importância da educação inclusiva de alunos com deficiência

Para entendermos a valorização das diferenças na inclusão escolar, questionamos as coordenadoras pedagógicas sobre a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, onde estas profissionais destacaram que:

CPE1: É fundamental para o bem-estar e para o emocional das crianças. Favorece no desenvolvimento emocional e no cognitivo do aluno diferente.

CPE2: Perante a lei somos todos iguais, e garantir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino integram todas as pessoas, mesmo ainda não sendo satisfatório, [...].

CPE3: É de suma importância, tendo em vista que a lei ampara essas pessoas. Porém a escola precisa ser assegurada por profissionais que atenda esse público, não basta inserir, tem que incluir.

CPE4: A importância é que vai melhorar na qualidade de vida, na interação e no desenvolvimento cognitivo da pessoa portadora de necessidade educacionais especiais.

CPE5: A inclusão escolar é fundamental para uma melhor interação e aprendizagem de todos os alunos. Todos têm direito de aprender.

CPE6: É fundamental para uma educação que valorize o ser humano [...].

CPE7: Importante para garantir o direito de aprendizagem, e o desenvolvimento do aluno com alguma deficiência.

CPE8: É importante porque vai garantir o desenvolvimento socioemocional e psicológico das crianças com necessidades especiais.

CPE9: Fundamental importância proporcionar a convivência de todos na sala de aula, a interação entre todos.

CPE10: Inclusão no ensino regular é importante para dá oportunidade igualitária a todos os alunos.

CPE11: A lei tem essa importância de assegurar essa inclusão no ensino regular, para o aluno com deficiência enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

CPE12: A importância da inclusão no ensino regular é garantir o direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos a educação e um direito constitucional.

CPE13: A inclusão escolar é importante [...], e uma ferramenta importante para o desenvolvimento social da pessoa com deficiência.

CPE14: Na minha concepção essa inclusão no ensino regular é vantajosa não somente para o aluno com deficiência, mas também para os demais, que vão aprender a conviver com as diferenças.

CPE15: Essa inclusão é importante para que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades e habilidades no mesmo espaço de ensino.

CPE18: É importante para eles exercer seus direitos de cidadania e se integrar com os alunos sem deficiências de forma autônoma, mesmo com as dificuldades de aprendizagem e diversidade de comportamento.

CPE19: Não apenas para quem tem alguma necessidade, todos são beneficiados com a inclusão, pois por meio dessa se constrói uma sociedade sem preconceito e humanizada.

CPE20: A inclusão escolar para pessoas com deficiência é fundamental para a aprendizagem dos alunos.

CPE21: É importante porque eles podem avançar em seus processos de aprendizagem e também na socialização com os outros.

CPE22: Ser aceito sem preconceitos, a inclusão escolar é o primeiro passo para a aceitação e desenvolvimento dessas pessoas

A educação inclusiva acontece, conforme citam Mazzota e Sousa (2000, p.100), “[...] mediante a participação ativa na família, no trabalho, no lazer, ou seja, nos variados grupos sociais e

comunitários, além da escola, que se dá a educação para a cidadania.” Desta forma, **11 (onze)** coordenadoras pedagógicas entendem ser importante a inclusão de todos os estudantes para que os alunos com alguma deficiência se desenvolvam em interação com os outros, contribuindo para seu crescimento socioemocional, educacional e psicológico.

Nesta perspectiva, **6 (seis)** coordenadoras pedagógicas compreendem que a importância da inclusão se dá pela garantia das leis e dos direitos que promovem a cidadania destes educandos por meio do acesso à educação. Assim, **2 (duas)** coordenadoras pedagógicas entendem que a inclusão de alunos com deficiência beneficia não só estes educandos, quanto ao acesso aos seus direitos de escolarização, mas também contribuem para que haja convivência e aceitação das diferenças e para a construção de uma sociedade sem preconceito e humanizada. Por fim, **3 (duas)** coordenadoras entendem que a inclusão é importante e que as leis integram estas pessoas mesmo que de forma não satisfatória, porém indicam que há necessidade não só de inserir e sim de incluir, de vivenciar os seus direitos.

Categoria 3 - Desenvolvimento profissional do Coordenador e o aluno com deficiência

As coordenadoras pedagógicas compreendem a importância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Para refletirmos sobre sua atuação na educação inclusiva, pedimos que especificassem os cuidados prestados aos alunos com deficiência na escola, estas profissionais responderam que:

CPE1: É de acompanhar oferecendo os materiais e conteúdo que promovam a aprendizagem. Devemos facilitar o processo de ensino.

CPE2: Observar os níveis de concentração, socialização, função anatômica, dificuldade de comunicação, comportamento no meio familiar.

CPE3: Sempre que estamos próximos. A escola oferece “atendimento educacional especializado” e “agentes de inclusão”. Nossos alunos são acompanhados e assistidos por profissionais que atuam diretamente.

CPE4: Faço acompanhamento dos alunos no seu nível de desenvolvimento, e quando precisa de apoio eu procuro fora, como no “CRAS”.

CPE5: Adaptação de material escolar, conscientizo os outros alunos das necessidades educativas, trabalho essas dificuldades com as professoras.

CPE6: Aqui o planejamento é realizado atendendo as especificidades das pessoas com deficiência. Então acompanhamos todas as dificuldades.

CPE7: Oriento sobre os materiais específico que o aluno vai usar durante as aulas do ano letivo, acompanho o planejamento de aula do professor, incluo a família do aluno no contexto escolar.

CPE8: Observar o nível desenvolvimento do aluno [...], acompanhar nas atividades proposta pelo professor e observar a interação do aluno.

CPE9: Faço o acompanhamento das atividades que elaboro junto ao professor para os alunos.

CPE10: Junto com o professor ajudo a pensar nas atividades que pode ser feito para o aluno, garantindo a participação junto a turma [...].

CPE11: Faço acompanhamento do desenvolvimento do aluno, e ajudo com a adaptação dos materiais necessários.

CPE12: Aqui observo o grau de aprendizagem dos alunos e desenvolvo atividades para eles.

CPE13: Identifico as necessidades [...] e vou trabalhar com relação a isso.

CPE14: Identifico possíveis barreiras à aprendizagem e aponto estratégias para que os estudantes tenham as mesmas oportunidades que toda a turma.

CPE15: Procuro conhecer a particularidade dos alunos com deficiência para propor intervenções de olhos nelas.

CPE16: Tento melhorar as ações pedagógicas do professor na sala de aula, para facilitar a aprendizagem e avaliação dos alunos.

CPE17: Não faço esse trabalho, pois na minha escola existe uma equipe dedicada e qualificada para este tipo de atendimento.

CPE18: De como lidar com suas limitações, organizar o planejamento de conteúdos inclusivos, organizar recurso para apoiar o professor nas aulas.

CPE19: Há um olhar diferenciado as crianças com deficiência, buscando garantir a interação que favorece o aprendizado.

CPE20: O planejamento na escola é realizado atendendo as especificidades das pessoas com deficiência, então acompanho as dificuldades.

CPE21: Identifico as deficiências, se tem laudo e se está acompanhado pelos profissionais de saúde, planejamento sistemático com os professores do AEE, a partir das deficiências para integrá-los nas atividades da escola.

CPE22: Acompanham sua aprendizagem sempre com parceria com os professores para certificar-se que estão sendo atendidos e orientados pelos professores da sala de AEE e o professor de sala regular.

As coordenadoras pedagógicas exercem suas funções na organização do processo de ensino e aprendizagem em vista da inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais, em que acompanham e observam suas limitações, promovendo atividades que atendem suas especificidades, no intuito de que estes educandos sejam atendidos de forma a se desenvolverem mediante as interações em sala de aula. Pois neste sentido:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino como comumente se deixa que aconteça (MANTOAN, 2003, p.38).

A atuação das coordenadoras pedagógicas na organização, adaptação de recursos, planejamentos das atividades junto aos professores e acompanhamento da aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais clarificam sua identidade profissional, não somente enquanto mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, mas como formadoras e transformadoras de práticas educativas inclusivas.

Desta forma, as coordenadoras pedagógicas identificam suas funções nos planejamentos junto aos professores, na organização das atividades inclusivas no contexto escolar. Assim, as coordenadoras se reconhecem no acompanhamento dos professores para inserção de práticas em sala de aula centradas no reconhecimento das limitações e valorização das peculiaridades de cada aluno com alguma

deficiência. No entanto, **2 (duas)** coordenadoras pedagógicas dizem não desenvolverem seu trabalho na educação inclusiva de crianças e jovens com alguma deficiência, pois entendem que, nas escolas em que atuam, existe uma equipe preparada para este atendimento.

A falta de organização do atendimento educacional inclusivo das coordenadoras pedagógicas compromete o desenvolvimento escolar dos alunos, estes desvios de função emergem por falta de formação continuada e aprofundamentos teórico-práticos específicos para atuação do coordenador. Para Placco; Souza; Almeida (2013) a falta de compreensão sobre os limites de sua atuação, considerando-se os eixos de articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função do coordenador.

Diante de suas funções na escola, **08 (oito)** coordenadoras pedagógicas afirmaram possuir formação sobre educação inclusiva, como os cursos de especialização em atendimento educacional especializado (AEE) e de inclusão escolar disponibilizados pela SEMECT. Porém, estas profissionais alegam que estas formações não foram suficientes e acreditam ser necessário estarem buscando conhecimentos na área da inclusão.

Desta forma, **12 (doze)** coordenadoras pedagógicas descreveram não possuir formação suficiente na área da inclusão educacional de alunos com deficiência e acreditam ser necessário

estas formações, pois os desafios que surgem na escola exigem aperfeiçoamento de concepções próprias desta área. Para Oliveira (2009) a formação continuada do coordenador pedagógico é necessária pela natureza do saber humano como prática que se transforma, em vista do comportamento e efeitos na aprendizagem.

De acordo com as coordenadoras, são necessários investimentos em políticas públicas educacionais sobre formações em educação especial e inclusiva, que preparem as coordenadoras pedagógicas na organização e gestão de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência. Segundo Nascimento (2016) para que a formação continuada cumpra seu propósito no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, deve ser modificada a estrutura curricular dos cursos, para uma formação ampla nos conteúdos teórico-prático e metodologias que envolvam a inclusão.

CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa apontam para a valorização das diferenças e acolhimentos de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As coordenadoras pedagógicas entendem que a educação inclusiva é um processo que insere por meio dos dispositivos legais pessoas com e sem deficiência aos seus direitos fundamentais de escolarização. As coordenadoras enfatizam que somente esta inserção não garante a inclusão dos alunos, pois,

falta formação continuada para professores e coordenadores, organização da estrutura das escolas e acesso a recursos didáticos/midiáticos para um melhor acolhimento e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Consideramos que o coordenador pedagógico é um profissional fundamental para inclusão escolar e gestão das políticas públicas do aluno com deficiência, sua atuação no planejamento, acompanhamento e organização do espaço escolar promoverão mudanças significativas na promoção de um ensino e aprendizagem baseados na realidade de cada educando. No entanto, este profissional pode não perceber a importância de sua atuação na educação inclusiva, o que pode estar ligada à ausência de uma formação continuada para o contexto em que cada coordenador pedagógico atua.

A ausência de conhecimentos do trabalho pedagógico realizado na inclusão de alunos com deficiência poderá interferir no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, fazendo com que este profissional atribuía ao Atendimento Educacional Especializado - AEE toda a responsabilidade na inclusão destas pessoas no ensino regular. Portanto, entendemos que estes profissionais necessitam de formações continuadas que os preparem

para exercer a função de formador, articulador e transformador na escola.

A identidade profissional do coordenador pedagógico como formador de professores em serviço se mostra um fator de relevância para que haja formação do professor para atuar na inclusão dos alunos. O planejamento junto aos professores e o acompanhamento pedagógico de aluno com alguma deficiência mostra que estes profissionais, apesar de não se sentirem preparados, vêm desenvolvendo um trabalho em parceria com os profissionais de educação para que se efetivem práticas em sala de aula que incluam e envolvam os educandos com alguma deficiência em interação com os demais alunos. O profissional coordenador pedagógico é essencial para a gestão inclusiva de pessoas com deficiência.

O coordenador pedagógico articula as diversas ações educativas nos espaços de ensino, na medida em que assume uma postura de múltiplos saberes no desenvolvimento profissional na escola. A atuação do coordenador pedagógico exige a produção do conhecimento e o reconhecimento de sua função como mediador das ações educativas. Com responsabilidade social na organização sistemática da formação continuada dos professores.

Portanto, a função do coordenador pedagógico como mediador, articulador e formador dos professores na escola regular é a base para a sustentação do ensino e aprendizagem na educação

inclusiva. Esta pesquisa apresentou algumas reflexões acerca das funções e atribuições do coordenador pedagógico na escola. Contudo, este trabalho apenas abre possibilidades para futuras pesquisas que venham a ampliar os estudos sobre este tema. Deseja-se, com a produção deste trabalho, propor um convite à reflexão da importância da efetivação da educação inclusiva e do trabalho do coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei, nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão (estatuto da pessoa com deficiência)**. Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, Ed.3, Brasília:2015. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em 23 de janeiro 2021.

BRASIL. Lei, nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, Brasília: 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

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

GRINSPUN, Mirian. **A Orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et.al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. v.1. Ministério Federal de Educação Especial, p.1-42, Universidade Federal do Ceará: 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de dezembro.2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** Edição 1. 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em 23 de dezembro de 2020.

MAZZOTTA, Marcos; SOUSA, Sandra. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em 29 dezembro 2020.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa C. do. Formação Continuada e o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico: perspectivas e desafios das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa C. do; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **A professoralidade e as práticas da docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional**. Teresina: EDUFPI, 2016.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORSOLON, Luiza A. Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, Vera M. Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, 22 Laurinda Ramalho. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2004.

INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E A VALORIZAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO FESTEJO JUNINO MARANHENSE

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Francisca Elyde da Silva Alves Ribeiro²

Erika Viana Neves³

INTRODUÇÃO

A interculturalidade representa um diálogo aberto, articulado com os sujeitos que conversam, contradizem-se e por vezes se interrompem. É parte da pluralidade de pontos de vista, sem que prevaleçam posições e/ou hierarquias. A interculturalidade se separa da cultura hegemônica e da monocultura, na busca por diálogos e/ou manifestações interculturais. É uma dimensão de resignificação das práticas pedagógicas na escola. As culturas são apresentadas em conflitos e diálogos, sem obstrução das diferenças, que se entrelaçam em uma dinâmica para o crescimento do coletivo. Pois, não há

¹ Doutora em Educação - UFRN. Professora Adjunta III da Graduação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação do PPGE/HISTÓRIA/UEMA Resolução nº 01/2020. Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia de Caxias - MA – SEMECT. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: francclanecarvalhon@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

² Graduanda em Pedagogia/UEMA. Bolsista PIBIC/CNPq/UEMA. Membro do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: edyle2018@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia/UEMA. Bolsista PIBIC/FAPEMA/UEMA. Membro do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: vianae554@gmail.com.

educação que não esteja imersa na cultura e no contexto. Não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, desvinculada totalmente das dimensões culturais da sociedade (CANDAU, 2008).

Este artigo faz uma análise sobre a cultura erudita e popular e suas contribuições para a valorização do festejo junino maranhense. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: de que maneira a cultura erudita e a cultura popular podem auxiliar na valorização social e educacional do festejo junino maranhense? Estudamos como a interculturalidade pode auxiliar na produção ou ressignificação de práticas pedagógicas dialógicas que incluam todos os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, levando-se em conta o respeito, o reconhecimento e o empoderamento das diferentes identidades culturais. A escola é permeada pela homogeneidade e a monocultura, a convidamos a aprender a conviver com as diferenças de um modo positivo e produtivo de ensino que busque uma sociedade emancipatória.

Para tanto, tecemos como objetivo geral: analisar a cultura erudita, a cultura popular e suas influências na construção da identidade e valorização social e educacional do festejo junino maranhense. Este artigo é parte de uma pesquisa maior intitulada “Ressignificação da cultura e cultura popular: reconstrução da identidade e a valorização social e educacional do festejo junino

caxiense” do Programa Institucional de Iniciação Científica da PPG/UEMA/PIBIC/CNPq/FAPEMA - 2019-2020. Participaram do estudo 384 estudantes da Escola Estadual Centro de Ensino Médio Eugênio Barros, localizada em Caxias-MA. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEMA/CNPq), CAAE: 89324818.0.0000.5554, Número do Parecer: 2.731.902.

A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, por meio do Programa Escola Território de Cultura “Peteca”, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico, artístico e cultural junto às escolas da rede estadual de educação, no âmbito da Linha de Ação “Popularização da Ciência” e do Programa “Mais Cultura”, Edital nº 018/2017 anuência prorrogada para 2019-2020.

Entendemos que a interculturalidade permite ampliar perspectivas, através das diferenças e das mudanças. Canclini (2004) aborda que a interculturalidade proporciona a confrontação e entrelaçamentos, pois se trata de grupos entrando em intercâmbios, entre os quais a diferença estabelece relações de negociação, conflito e empréstimo, respeitando as disparidades. Esse movimento se deve à desestabilização das ordens nacionais e étnicas geradas pela nova interdependência que a globalização suscita. As fronteiras

ideológicas e culturais se desvanecem e incrementam a junção de culturas como um desenho particular.

A interculturalidade permite-nos tornar mais complexas as situações, dentre as quais as teorias da diferença têm que se articular com as concepções da interculturalidade, entendendo interação como: desigual, conexão, desconexão, inclusão e exclusão. A política da diferença traz um equilíbrio interpretativo na interculturalidade. Este processo é entendido como a passagem de identidades culturais mais ou menos autocontidas na interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos (CANCLINI, 2004).

Neste trabalho fundamentamo-nos em autores como: Candau (2012), Costa (2011); Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019); Canclini (2004); Santos (2011); dentre outros. As influências da hierarquia entre a cultura erudita sobre a popular presentes na sociedade e nas escolas, para manter a valorização social e educacional do festejo junino maranhense é necessário que haja uma troca e diálogo entre cultura popular e cultura erudita, para assim desconstruir a supervalorização de uma sobre a outra, pois ambas contribuem com o desenvolvimento local e com a formação do sujeito e sua identidade cultural. Sendo essencial, portanto, a abordagem intercultural na instituição escolar e na formação continuada dos profissionais da educação, e mais apoio de políticas públicas culturais.

A cultura é um fenômeno dinâmico, produzida em diferentes contextos, tradições, conhecimentos, comunidades, símbolos, linguagens, modos de agir e identidades culturais que são construídas continuamente. As diferentes concepções de culturas possuem percepções que variam conforme o contexto em que estão inseridas, o que resulta em uma hierarquia entre os conhecimentos e práticas, onde uma cultura é considerada mais refinada em detrimento de outra. Segundo Costa (2011), a cultura erudita é associada à classe dominante e está presente no espaço universitário e, de acordo com a visão elitista, por ser mais sofisticada, a cultura erudita é considerada superior e acaba se sobrepondo à cultura popular, que é proveniente das experiências e dos saberes construídos pelo povo.

É necessário compreender que existem diferentes concepções de culturas, que muitas vezes se contradizem, mas não deixam de ser cultura. Esses conflitos de percepções conceituais reforçam a construção de uma identidade cultural que é ressignificada com o passar do tempo, com as transformações da sociedade que foram ganhando outros significados de acordo com as novas gerações e as diferentes e diversas expressões culturais.

O artigo está subdividido em quatro seções, além da introdução e considerações finais. Na segunda encontramos a metodologia, na terceira as percepções de cultura, cultura popular

escolar, interculturalidade, identidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense e na quinta as referências.

Interculturalidade, identidade e a valorização educacional do festejo junino maranhense

A interculturalidade se caracteriza como um processo que inter-relaciona pessoas e/ou grupos de diferentes contextos que possuem sua forma própria de viver. Este relacionamento se dá numa perspectiva de trocas de saberes, fazeres e de bens culturais e materiais. A interculturalidade se organiza como processo de negociações que emergem da vida em sociedade. Esse processo envolve interesses, poderes e saberes que se configuram em um movimento como sendo histórica, político e ideológico. Oliveira (2015) entende que a horizontalização cultural e o interculturalismo implica a outra face de uma despolitização que recorta o campo de ação das associações enquanto necessariamente cultural. Desta forma, defendemos uma interculturalidade crítica que mude a percepção e transforme a realidade.

Nesta perspectiva, Candau (2008) apresenta a problemática do multiculturalismo como uma questão polêmica na atualidade. Para a autora uma das características fundamentais das questões multiculturais é o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas

públicas. Ressalta que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral, mas das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

Sendo importante compreender que a cultura popular possui uma forte influência sobre a sociedade, e apesar das novas transformações e impactos que a cultura erudita proporciona, a arte, tradição e a história, representadas pelo festejo junino maranhense, mostram que as heranças culturais estão enraizadas e, de certa forma ressignificadas, pois os elementos da cultura local continuam fixos na comunidade e enfrentam a modernização.

As representações sobre o que constitui a singularidade da cultura popular do Maranhão estão intimamente relacionadas aos usos sociais que os agentes podem mobilizar nas suas inserções sociais e lutas políticas. No entanto, a possibilidade de fixar uma posição de liderança no movimento entre porta-vozes e gestores da cultura passa pelo reconhecimento de um conjunto de símbolos, imagens e manifestações sobre os desdobramentos históricos e as características do povo maranhense.

Sendo assim, o festejo junino faz parte da cultura popular, pois está relacionado à história e à memória de vários povos. Essas festividades favorecem o desenvolvimento local, pois as manifestações artísticas contribuem nos aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos. Suas heranças culturais são encontradas nos patrimônios materiais e imateriais, que precisam ser compreendidos pela população para serem valorizados e ressignificados.

Os sujeitos que chamamos de interculturais vão se compondo na passagem por diversas culturas. Essa experiência institui psiquismo a partir da intersubjetividade, no qual as diversas representações vão se entrelaçando, deixando rastros das várias inscrições culturais. Podemos pensar em sujeitos inscritos e marcados pelas culturas que os atravessaram, ou seja, estruturando o espaço transubjetivo como reservatório de cultura e contextos sociais vividos e marcados como experiências (CANDAU, 2008). Fica conceituado o sujeito contemporâneo na intersubjetividade, conformando-se com outros, em um mundo intercultural e planetário, se constituindo dentro de sua cultura e seu tempo histórico, como sujeito “inter”, marcado pelo percurso de um mundo sempre em movimento, contextualizado, que cria o que poderíamos chamar de subjetividade contemporânea e intercultural da atualidade.

Para que a identidade cultural seja produzida e a valorização cultural aconteça é necessário que o sujeito tenha pleno conhecimento de sua história e se reconheça por meio do pertencimento de sua cultura, pois o festejo junino é um fenômeno que precisa ser estudado e não apenas tratado como um produto para as datas comemorativas, isso reduz o seu verdadeiro valor produzido historicidade e impede sua valorização social e educacional (NASCIMENTO; CARVALHO FILHA; SANTOS, 2019). Esse reconhecimento reforça a importância das tradições perpetuadas pela sociedade, sendo capaz de preservar a essência cultural de um povo que é repassada para as novas gerações.

Desta forma, a interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematizarmos as relações e experiências dos indivíduos em sociedade e nos desafia a refletirmos a educação por outra dimensão, transcendendo as práticas escolares monoculturais, reconhecendo como legítimos modos “outros” do fazer educacional para que, de um modo diversificado, sejam reconhecidos os diferentes sujeitos na escola. Consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudanças das práticas pedagógicas escolares, em sentido democrático.

Nesta perspectiva, os patrimônios imateriais existentes na cultura pertencem ao povo. No entanto, existem muitos conflitos que são contrários à cultura que nasce em meio ao popular e seus

elementos são utilizados como produtos da cultura erudita e suas origens são desvalorizadas. Para que haja a valorização social e educacional do festejo junino maranhense é necessário que os professores desenvolvam uma educação intercultural. Concordamos que,

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAU, 2012, p. 245).

Percebemos, de acordo com o fragmento acima, que uma educação que cultiva a interculturalidade contribui com a construção identitária, gera um fortalecimento da valorização cultural, sendo capaz de elevar a autonomia do indivíduo por meio do conhecimento da história de seu povo. Essa abordagem pode auxiliar na compreensão da diversidade cultural presente na sociedade e nos desafios encontrados em cada contexto.

Por meio das práticas pedagógicas de uma educação intercultural, o festejo junino pode ser trabalhado como dimensão de ressignificação da história e das tradições que foram criadas e recriadas na medida em que o tempo foi passando, por meio das vivências e das identidades culturais que foram ressignificadas

durante esse processo, desde a simplicidade das práticas culturais do festejo junino maranhense originadas no campo, até os centros urbanos, as influências da modernização e as modificações dos antigos costumes.

Entendemos que cada sujeito entra em contato com uma ou vários tipos de culturas, nas descobertas que são resultados das interações com o outro, mas todos possuem suas visões e experiências próprias que contribuem com a sua percepção de mundo. Mas apesar das relações com outras pessoas, das transformações na sociedade e influências da classe dominante na cultura, as origens das tradições não podem ser perdidas, depreciadas e desvalorizadas. Canclini (2004), enfatiza a necessidade da procura de uma interculturalidade que inclua a continuidade dos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, ao lado do acervo transnacional, pois alega que conhecer significa se socializar na aprendizagem das diferenças e na possibilidade de levar à prática os direitos humanos interculturais.

Salientamos a necessidade de criar um espaço para a diversidade, dentro da globalização, para não criar a desglobalização, promovendo a exclusão de alguns e a inclusão de outros mais favorecidos. Para Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019) atender à diversidade implica a articulação da diferença, abrangendo o conhecimento do outro e o entendimento de lidar com a diferença.

O que exige o conhecimento dos grupos e culturas, que nos põe em evidência o que não vamos poder partilhar com outros, por serem diferentes.

O interessante seria se fosse articulada uma troca entre a cultura que destaca o conhecimento erudito e a cultura do conhecimento popular, em prol da valorização do festejo junino no espaço social e educacional, pois ambos os saberes são importantes para o processo de preservação das manifestações artísticas, os patrimônios imateriais e materiais, as tradições, os saberes e costumes, entre outros elementos.

A interculturalidade é desafiadora para todos os que participam do contexto escolar. Quando a escola assume esta postura, a sua cultura começa a mudar. O ensino intercultural poderia contribuir para a conscientização do que os sujeitos são, como são representados e como podem ser agentes de mudanças nos contextos sociais que estão inseridos, em direção à produção de uma sociedade democrática de cidadãos críticos.

Refletir a sociedade interculturalmente é pensá-la em sua forma mais diversa, onde grupos de variados segmentos comungam do mesmo espaço, em cujo direito de ser diferente não conduz o sujeito à exclusão social, mas ao respeito devido ao outro, que conecte todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização e articulação da afirmação dos direitos

fundamentais das pessoas e grupos socioculturais, os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAU, 2008).

Analizamos assim, que a interculturalidade pode se tornar instrumento de ressignificação das práticas pedagógicas do coletivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que nem toda educação que se diga intercultural tem em sua base a criticidade como eixo central. Nessa direção, concordando com Walsh (2009), que afirma que existem duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A primeira delas está afinada à lógica da classe dominante. Por outro lado, a segunda se constitui numa possibilidade mais efetiva de diálogo democrático entre as culturas.

Sendo assim, a instituição escolar contribui no desenvolvimento dos educandos de forma geral, por isso, é fundamental compartilhar o significado das festividades juninas para socializar e incentivar a valorização dos bens culturais que pertencem ao povo e o reconhecimento da cultura popular. No entanto, na cultura erudita é essencial compreender as relações de classes que estão presentes na sociedade, para buscar desconstruir as ideologias que resultaram em uma hierarquia cultural que dita qual é a cultura superior.

Portanto, uma cultura não deve retirar o valor da outra, pois existem concepções de cultura, de homem e de mundo. Em cada comunidade há uma cultura que pertence a um determinado contexto, assim como em cada contexto há suas contradições. A escola deve incentivar a elaboração de medidas que desenvolvam o reconhecimento do sujeito em relação às manifestações artísticas do festejo junino maranhense e a importância de sua identidade cultural para a comunidade. Toda essa interação gera aprendizagens que refletem na sociedade e nas formas como a população percebe sua cultura e a preservação das manifestações artísticas que fazem parte das festividades típicas do festejo junino, junto com a memória das antigas práticas culturais e as influências da cultura erudita nesse processo.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado através da pesquisa descritiva e analítica, com uma abordagem qualitativa. Teve como interlocutores **384 estudantes** da 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio da Escola Estadual Centro de Ensino Eugênio Barros, localizada no município de Caxias - MA, com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre cultura, cultura popular e a ressignificação da identidade, tradição e a valorização social e educacional do festejo junino caxiense em vista da interculturalidade.

Esse estudo foi do tipo pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Para Tripp (2005), a pesquisa descritiva se aplica em projetos que buscam transformar as práticas e, com isso, torná-las críticas. A reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação, nela utilizam-se técnicas de pesquisa consagradas para identificar a ação que se deve tomar para melhorar a prática. Foi utilizada para interesses coletivos na resolução de um problema, a qual os pesquisadores e os participantes se envolveram cooperativamente.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário para produção dos dados, que foi respondido por escrito pelos alunos. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2006), que se consistiu na leitura detalhada do material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tinham sentido para a pesquisa, na classificação em temas que tinham semelhanças quanto ao critério sintático ou semântico.

Resultados e análises dos dados produzidos na pesquisa

Para refletirmos sobre a cultura popular nos baseamos na pesquisa empírica realizada com **384 estudantes** da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Centro de Ensino Eugênio Barros, situada no município de Caxias - MA. Utilizamos questionários como instrumento de produção de dados, contendo questões abertas e fechadas sobre as experiências, histórias e o envolvimento dos alunos

com o festejo junino maranhense interno e externo ao âmbito escolar, para compreendermos o fenômeno da cultura popular e a construção identitária em meio às modificações que aconteceram no decorrer do tempo.

Sendo assim, a escola é o lugar onde a cultura popular deve ser trabalhada, compreendida e valorizada de acordo com os elementos que contribuem com a construção identitária. Visto que incentiva o reconhecimento do sujeito com a sua cultura e, consequentemente a preservação das tradições. De acordo com Nascimento; Carvalho Filha; Santos. (2019), a construção da identidade é composta por vários elementos que contribuem com esse processo, como a linguagem, meio cultural, etnias, classes, entre outros aspectos fundamentais que compõem a grande diversidade cultural encontrada no território brasileiro, e que conta com algumas políticas públicas de cultura que auxiliam muitos espaços da comunidade.

Devemos entender que a cultura popular presente no festejo junino vai muito além de uma festa, pois possui uma trajetória que conta a história, a tradição e as práticas culturais de um povo do passado que deixou o seu legado e patrimônios imateriais e materiais para as próximas gerações que surgiram junto com as mudanças na sociedade. As pessoas carregam a essência da cultura popular em seu

interior, mas o desafio é mantê-la valorizada em um contexto que sofre influências de várias culturas, e uma delas é a cultura erudita.

De acordo com as concepções de Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019), mesmo com as influências da modernização, a cultura popular precisa ser valorizada e ressignificada, em vista da superação da face preconceituosa que continua sendo um dos obstáculos de sua aceitação e vivência. A desvalorização é nítida quando as pessoas comercializam a cultura popular, esquecendo os significados do festejo junino, ou quando os cantores da região são deixados de lado para que os artistas de diferentes localidades se apresentem e ocupam o espaço que deveria ser dos sujeitos que fazem parte da arte regional.

Categoria 1 - Representação das festas juninas para os estudantes do Ensino Médio

Os alunos consideraram as festas juninas como uma manifestação importante para a construção da identidade e valorização da cultura e vivência da interculturalidade. Observamos que **48 alunos** não se identificam com estas festividades por não conhecerem direito ou por questões religiosas, dificultando a valorização da cultura popular. Assim, Candau (2012, p. 243) ajuda nesta discussão ao colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para “[...] garantir a expressão das diferentes identidades culturais

presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base”.

Desta forma, teremos outras visões por parte dos estudantes sobre a representatividade das festas juninas, um número expressivo de **298 alunos** sabe da importância da representatividade das festas juninas para a construção da sua identidade. Tendo como base Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019, p. 236): “A organização das expressões culturais deve partir da experiência de vida, a interação com os agentes e os recursos da cultura popular”. Isso significa, que as representações das festas juninas podem ser consideradas como parte integrante da vivência da expressividade cultural. Mas, devemos considerar os seus sujeitos (que são os estudantes e comunidade) e os recursos necessários para que possam ter a organização de todas as danças culturais existentes, para enfim despertar a vivência da expressividade cultural e suas multiplicidades.

Obtivemos **38 alunos** que consideraram as festas juninas como uma descontração com os amigos. Observamos a parte lúdica que as festas juninas despertam, pois no período junino realizam brincadeiras, apresentações de cantores locais e danças típicas que ajudam na alegria e descontração do público que prestigia as

manifestações. As festas juninas contribuem para os estudantes se envolverem e valorizarem a cultura, garantindo o desenvolvimento e melhoria da economia local, a educação e o social. Para Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019, p. 238) “O conhecimento contextualizado da cultura local reforça a valorização e o incentivo ao desenvolvimento da região e da localidade [...]”.

A interculturalidade crítica engloba as dimensões sociais, problematizando as relações de poder instauradas entre os sujeitos e a educação escolar que legitima uma forma de pensar e decidir das camadas populares que seja favorável ao interesse de poucos grupos detentores do poder (SANTOS, 2016). Defendemos o trabalho da interculturalidade na escola.

Categoria 2 - Contribuição das festas juninas no contexto social e educacional

Nesta categoria **211 alunos** confirmam a contribuição das festas juninas no contexto educacional e social, reforçando a sua importância para a formação da identidade cultural. Segundo SANTOS (2011, p. 144): “Indubitavelmente, a identidade cultural é em muitos sentidos a fonte de significado e experiência de um povo [...]”. A identidade cultural é composta pelas experiências de um povo em interação com o meio em que vivem.

Dos participantes, **47 alunos** nos mostram a existência de uma descontinuidade desta manifestação cultural. Assim, **17 alunos** consideram ruim a contribuição das festas juninas. No entanto, **109 estudantes** afirmaram não terem uma opinião formada, portanto não havendo identidade cultural com as festas juninas, por não conhecerem ou por motivos religiosos. Entendemos a importância da interculturalidade para construção da identidade cultural. Pois:

[...] identidades sejam construídas e reconstruídas, e que, de igual modo, na vivência social muitos grupos a sintam e a defendam nos seus processos de luta política como sendo fixas e imutáveis. Não acreditamos que seja, necessariamente, nessa dicotomia entre essencialismo/não-essencialismo que melhor se compreenda as construções identitárias (SANTOS, 2011, p. 154-155).

Sendo assim, a dimensão identitária pode reconstruir-se, se não considerarmos a vivência social dos estudantes, fato que dificultará a formação de sujeito responsável pela cultura. Mesmo existindo essa dicotomia na construção da identidade, os estudantes podem aproximar-se das festas juninas na escola pelo compromisso social e cultural.

Categoria 3 - Tradição, simplicidade e modernidade das festas juninas

Dos interlocutores, **231 estudantes** prezam pela tradição, e consideram importante diante do avanço da modernidade em vista da interculturalidade e da valorização cultural. Segundo Nascimento;

Carvalho Filha; Santos (2019, p. 343) “A cultura popular engloba o contexto da inovação, o enfoque tradicional nas manifestações populares, danças e folguedos, tidos como tendências das culturas de massa e dos processos de interculturalidade”. O tradicional e a simplicidade das festas juninas deve ser mantido, mesmo que em conformidade com as inovações e transformações do contexto social.

Porém, **31 alunos** não aceitam as festas juninas como são vivenciadas na atualidade, como uma herança dos antepassados e a expressividade de uma época. Não valorizam e nem se identificam com esta interculturalidade. **122 estudantes** afirmaram que deve haver a modernização, mas valorizando a cultura e o tradicional. Compreendemos que, o processo de aceitação das festas juninas deve passar por mudanças, mesmo que permaneçam os traços principais das tradições, ou seja, sem perder suas raízes culturais. Mesmo sendo a modernização uma forma de reascender o interesse dos estudantes pela cultura local, não pode deixar de lado a base que os antepassados nos deixaram, podendo dar lugar a novas formas de manifestações artísticas e culturais.

Entendemos a necessidade da concepção intercultural, que pode transformar a passividade de uma educação monocultural na dialogicidade dos indivíduos, dinamizando as aulas, empoderando professores e alunos em uma produção que se faz no coletivo, problematizando os conhecimentos, trazendo saberes à discussão e

às experiências dos indivíduos, construindo identidades e valorizando as diferenças. Para Nascimento; Carvalho Filha; Santos (2019) a interculturalidade é parte da diversidade cultural, das ações que movimentam o pensar, questionar e o resistir à imposição da cultura dominante, em direção à mudança que se espera de uma escola que seja inclusiva. É através do diálogo igualitário e plural entre as diferentes identidades culturais que se pode constituir uma sociedade democrática.

Categoria 4 - Formação das festas juninas e a vivencia da cultura popular intercultural

Entendemos que **280 alunos** afirmaram que a festa junina é a fusão de muitas culturas. O que historicamente está correto, a formação das festas juninas se construiu através da vivência e das trocas de experiências não somente do povo europeu, mas também pela população brasileira, o negro africano, o indígena e a interação com muitas culturas que, então, fundiram-se nas festas juninas que temos atualmente.

Afirmaram **104 estudantes** que a formação das festas juninas foi por conta dos hábitos europeus que prevaleceram. Os hábitos europeus colaboraram para a formação das festas juninas, mas também pelas diversas interações e fusões de culturas para a

produção da cultura da atualidade. As festas juninas precisam ser vivenciadas pela interculturalidade.

Conforme os dados da pesquisa, a cultura e a interculturalidade precisam ser valorizadas para que haja a continuidade das práticas provenientes do passado. Porém, percebemos que a cultura popular sofreu inúmeras modificações no decorrer do tempo, essas mudanças foram realizadas de acordo com cada geração que foi surgindo. E, principalmente, pelas influências de hierarquias entre as culturas que foram construídas na sociedade que conhecemos na atualidade, como a cultura erudita. No entanto, as transformações são constantes e necessárias para a sociedade, e apesar das diferenças e divergências entre as culturas, percebemos que a concepção de hierarquia deveria ser desconstruída para dar lugar a uma relação de troca entre a cultura popular e a erudita para promover e ampliar a valorização social e educacional do festejo junino maranhense, com o intuito de legitimar o conhecimento cultivado na historicidade do povo maranhense.

A abordagem dos conteúdos dentro de uma perspectiva intercultural, minimiza as diferenças por meio da aproximação entre o ensino e a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que ajuda a formação do pensamento crítico sobre si mesmo, sobre os demais e sobre a realidade, configurando-se uma mudança de atitude que pode ajudar a edificar uma sociedade mais igualitária e plural. O

que desperta nos alunos suas potencialidades intelectuais, sociais e pessoais, a consciência acerca de outras realidades em suas diversidades culturais e sobre sua própria identidade, desenvolvendo assim, sua autoestima.

A interculturalidade, identidade e a diferença são essenciais para a construção de uma sociedade e uma escola que pensa de forma diversificada os contextos dos sujeitos e que os fazem ser produtores de culturas, o que não os configura como receptores da cultura alheia, mas percebem que os conceitos elaborados pelos outros são diferentes dos seus. Para Candau (2012) nossas opiniões sobre o mundo, o que acreditamos, os valores sócio-históricos que carregamos conosco e ou construímos, as trocas que estabelecemos entre os diferentes, indo ao encontro de um diálogo intercultural, ajuda nesta construção de identidade.

A interculturalidade traz benefícios para uma educação que pensa diversamente a construção de valores, pois, a troca de experiências entre os diferentes grupos e pessoas que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando formas de discriminação ao sociocultural, seja religioso, étnico, racial, econômico, gênero, entre outros. A interculturalidade é de fundamental importância de ser vivenciada nos festejos juninos.

CONCLUSÕES

Manter a valorização social e educacional do festejo junino maranhense, é contribuir com o desenvolvimento local e com a formação do sujeito em meio à construção de sua identidade cultural. A interculturalidade pode desconstruir paradigmas que foram influenciados por uma hierarquia que desmerece as práticas populares. A cultura sofre constantes mudanças, pois as pessoas possuem visões próprias de mundo e estão envolvidas em uma grande diversidade de percepções. Analisamos a interculturalidade e suas influências sobre o festejo junino maranhense, refletimos acerca da construção da identidade das manifestações culturais presentes no festejo junino e, por fim, identificamos os desafios para proporcionar a valorização social e educacional do festejo junino maranhense. Precisamos desconstruir ideologias e concepções para percebermos as particularidades e riquezas de cada cultura, expandir o reconhecimento das pessoas e a historicidade de seu povo.

Uma educação intercultural pode favorecer a socialização democrática no espaço escolar e colaborar no desenvolvimento intelectual dos alunos. Pois, o diálogo intercultural possibilita trocas de experiências e informações que podem ser convertidas em conhecimentos úteis a uma convivência democrática, dentro e fora da escola. Nesta pesquisa percebemos que a interculturalidade é uma dimensão para a transformação de uma educação básica

comprometida com a produção democrática de conhecimento. A educação intercultural se torna uma providência cada vez mais urgente para as escolas dos filhos dos trabalhadores.

Conforme os resultados da pesquisa, podemos ressaltar que os estudantes entendem a importância das festas juninas, pois dos **384 estudantes**, cerca de **271 alunos** consideraram o festejo como vivência e expressividade cultural de um povo, esse entendimento surgiu a partir do contato que eles tiveram com a cultura popular, seja no âmbito familiar, escolar ou na comunidade em geral. Essas experiências podem contribuir com a valorização da festa junina porque já estão interiorizadas nos estudantes.

Entendemos a interculturalidade como reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com propostas de inclusão na estrutura social estabelecida, buscando o diálogo, a tolerância e a convivência. Pois, é necessário compreender a história que está por trás das manifestações culturais, sua importância para a sociedade e o risco da desvalorização que acaba resultando em uma face preconceituosa e estereotipada. Mas para realizar a valorização é necessário que haja a ação intercultural por parte da instituição e professores, com auxílio de políticas públicas culturais, tudo isso pode incentivar a desconstrução hierárquica entre cultura popular e cultura erudita, neste caso as festas juninas maranhenses.

Desta forma, **324 alunos** reconhecem a importância cultural do festejo junino para a educação e para a sociedade maranhense. Compreender a história das manifestações artísticas, assim como as divergências que envolvem a cultura popular desde sua formação à expressividade. A desconstrução de paradigmas que envolvem a cultura popular e a erudita, é muitas vezes a associação da cultura popular como parte da própria cultura erudita.

Portanto, consideramos ser fundamental a formação para uma cidadania aberta e interativa, proposta pela interculturalidade crítica, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover a transformação social. A humanidade no século XXI, ainda tem a chance de superar os erros do passado.

Percebemos ainda que o desafio de enfrentar a hierarquização existente entre culturas, também é um desafio a ser superado pelas escolas, incentivando os seus estudantes a valorizarem a cultura local, bem como as festas juninas e demais manifestações artísticas existentes na cidade. Pois, valorizar a cultura local é integrá-la a si como um instrumento de formação crítica para a vida, que auxiliará no processo de ensino e aprendizagem. Garantindo assim, que as novas gerações possam conhecer a cultura de hoje, mas com suas mudanças advindas do tempo, por estar em constante transformação.

A interculturalidade, embora desafiadora, traz benefícios para uma educação que pense diversamente a construção de valores, pois, antes de mais nada, a troca de experiências entre os diferentes grupos que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando quaisquer formas de discriminação ao pluralismo sociocultural.

A interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematizarmos as relações e as experiências dos indivíduos em sociedade e nos desafia a pensarmos a educação por outras dimensões, transcendendo as práticas escolares monoculturais, reconhecendo como legítimos modos “outros” do fazer educacional para que, de uma forma diversificada, sejam reconhecidos os diferentes sujeitos na escola e sua cultura.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.

M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

COSTA. Antônio Carlos Nóbrega em acordes e textos armoriais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. **Movimento armorial: do erudito ao popular**. p. 31-64. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h4dh8/pdf/costa-9788578791865-05.pdf>>. Acesso: 23 de janeiro de 2021.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa C.; CARVALHO FILHA, Francidalma S. S.; SANTOS, Kelcimara S. Ressignificação da cultura: registros e reflexões de uma experiência vivenciada sobre identidade e tradição do festejo junino. In: CABRAL, Carmem L de O., MACHADO, Keyla C. da Silva; ARAÚJO, Waldirene P. (org). **Práticas investigativas em educação: correlações entre formação e ensino**. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019. p. 235-256.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, Luciano dos. As identidades Culturais: proposições conceituais e teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, vol. 2 n. 4, p. 1-224, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS
ASSISTIVAS NA AMÉRICA LATINA: uma revisão
sistemática de literatura**

Rosiléia Castro Pereira¹

Otávio Augusto de Moraes²

Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues³

INTRODUÇÃO

As tecnologias sempre fizeram parte da vida do ser humano, mas nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) mudaram drasticamente a forma de viver das pessoas. No mundo digital, as distâncias são reduzidas, chegando nas esferas sociais e na educação com transformações que não podem ser ignorados.

As TICs, ao passo que contribuem para a mudança de comportamentos em sociedade, sua aplicação na educação democratiza o acesso às ferramentas e conteúdos escolares por parte dos alunos, professores, pais e comunidade escolar, favorecendo a

¹ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/UEMA. E-mail: rosileiao19@gmail.com

² Bolsista do Programa de Bolsas de Apoio Técnico Institucional. Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: otavioaugustodemoraes@gmail.com

³ Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL/CECEN) da Universidade Estadual do Maranhão. Orientadora. E-mails: sannyarodrigues@professor.uema.br/ rodriguessanny@gmail.com

busca de aprendizagem, levando a escola a se tornar um espaço de inclusão social e digital (CARRARÁ; CORÁ, 2017).

Com o avanço tecnológico do século XXI, a escola vê-se na necessidade de uma reformulação no currículo para adaptar-se às necessidades sociais, uma vez que os alunos levam para escola as tecnologias que atribuem um novo significado às relações educativas (ALMEIDA; SILVA, 2011). Com a velocidade das conexões, o intenso fluxo de conhecimentos, a formação de professor esbarra na velocidade das mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e sociais, que fazem com que as escolas e as universidades se transformem em uma relação dialética com o meio social (CARRARÁ; CORÁ, 2017).

A partir desse novo cenário educacional e social, metodologias de ensino não devem se limitar à transferência de informação, pautado em uma educação tradicional, onde se identificam ainda a presença e papéis de um professor como o detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor. O professor precisa integrar práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, diante da chegada de um público que necessita de serem integrados e incluídos, que são as pessoas com deficiência. Assim, as instituições universitárias devem preparar os futuros professores para uma atuação docente competente, crítica e emancipatória, que favoreçam os alunos no desenvolvimento autônomo de habilidades e

competências para uma atuação cidadã, crítica e reflexiva (CARRARÁ; CORÁ, 2017).

Com a presença da tecnologia na vida das pessoas, a sociedade exige pessoas preparadas para a era digital, o que exige docentes que façam uso das tecnologias para formar cidadãos responsáveis e críticos também sobre o uso dessas novas tecnologias em sua vida. Para Imbernón (2011 *apud* ORTH; ESCALANTE; BEDERODE, 2017), o trabalho docente no século XXI tornou-se complexo, acarretando mudanças em sua formação. Assim, os professores do Ensino Superior e da Educação Básica precisam desenvolver competências digitais que adaptem em suas práticas docentes e que contribuam para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A necessidade de melhoria na formação de professores devido à introdução das tecnologias no contexto educacional orientou esta pesquisa, que detectou um reduzido nível de confiança na sua integração das TICs na atividade docente, haja vista a ausência de competências pedagógicas e tecnológicas para fazer a devida integração na prática docente, especialmente no que se refere a conhecimentos sobre tecnologias assistivas.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que deem suporte à formação docente para o uso de tecnologias no ensino e a reunião de referenciais acerca das competências digitais, que enquadram a prática profissional docente no ensino superior

com replicações na educação básica. Isso é antecedido pela necessidade de promover estudos caracterizadores das competências digitais deste público e/ou das suas necessidades formativas neste domínio. A partir desse olhar surgiu a necessidade de partir para a investigação do referencial que promova novos sentidos para a docência, que explorem o surgimento de tecnologias, que propiciem experiências inovadoras. Assim, partimos da seguinte questão: Quais competências digitais podem ser mapeadas, via pesquisa documental e de uma revisão sistemática de literatura, que permita fornecer os saberes necessários que colaborem no uso de tecnologias digitais?

Neste artigo apresentamos os dados do mapeamento sobre as competências digitais em documentos que regem a formação de professores na América Latina, tendo a especificidade das tecnologias assistivas para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Competências digitais e a formação de professores

Passada a introdução em que situamos as tecnologias e seu papel na vida do ser humano nos últimos anos, como mudaram a forma de viver das pessoas, como sua aplicação na educação democratiza o acesso ao conhecimento pela comunidade escolar, favorecendo a busca de aprendizagem (CARRARÁ; CORÁ, 2017), destacamos o que diz Fagundes (2012) sobre como as contribuições

acima possibilitam a escola tornar-se um espaço de inclusão social e digital.

Todo o avanço tecnológico ocorrido no século XXI exige que a escola faça reformulações no currículo para adaptar-se às necessidades sociais e integre os alunos a uma nova cultura, adaptando-se às tecnologias que os alunos levam para dentro da escola, dando um novo significado às relações educativas.

Para Medeiros (2017), os avanços tecnológicos possibilitam o desenvolvimento de novas práticas educativas, fazendo com que docentes e instituições se reinventem em busca de uma prática atrativa aos interesses de seus alunos. Os estudantes, inseridos em um mundo digital, precisam que a escola esteja preparada para lidar com o novo contexto social. Assim, as instituições devem se aprimorar para desenvolver competências que abordam o domínio das tecnologias e sua utilização em contextos de aprendizagem.

Mas o que se entende por competência? O termo vem sendo tratado a partir de muitos conceitos. Tardiff (1996) pontuava competência como sendo:

[...]um sistema de conhecimentos, tanto declarativo (do que se trata) quanto condicionais (o quando e o porquê) ou processuais (o como) organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, não apenas a identificação de problemas, mas também a sua resolução, por meio de uma ação eficaz (TARDIFF, 1996, p.31 *Apud* PERRENOUD, 2013, p. 45).

O autor supracitado se refere a competências como algo muito próximo de saber, que é o conhecimento necessário ao processo cognitivo, seguindo numa perspectiva metacognitiva. Para Perrenoud (2013, p.45), há um consenso sobre o que seja competência, que significaria “[...]o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

A partir dessa explanação, competência é a mobilização de recursos para realizar uma determinada ação de forma eficaz e consciente. Logo, competência só se revela quando a situação exige, na junção da teoria com a prática. Figueredo (2017) relata que hoje se fala muito de competência, colocando-a como oposto de conhecimento, pois o que é levado em conta é o que o profissional é capaz de fazer e não o que ele estudou (conhecimento específico). A competência que mais é valorizada não se relaciona com conhecimento e sim, com atitudes e valores. Para Figueredo (2017, p. 31), as competências atuais são definidas como “[...] transversais, cobrindo mais do que domínio; multidimensionais, incorporando saberes, aptidões, atitudes e valores; e indutoras de comportamentos de ordem superior quando aplicadas à resolução de problemas complexos ou com elevada incerteza”. Ele ressalta que não se deve desprezar a competência para conhecimentos em relação à grande

visibilidade da competência para informação, pois ambas são importantes de acordo com a situação.

Desta forma, competências digitais são definidas como:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gestar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (FERRARI, 2012 p.31 *apud* SILVA; BEHAR, 2019, p. 11).

Desse modo, Giraffa (2013) diz que, além de dominar as competências tradicionais, o professor tem que dominar as competências digitais para assim facilitar uma aprendizagem mais profunda e integradora. Fazendo com que seus alunos adquiram competências necessárias para viver nessa sociedade que surge com uma nova cultura de aprendizagem. Portanto, toda vez que uma nova tecnologia surge, devemos aprender a utilizá-la de acordo com a visão pedagógica.

“É intrinsecamente difícil para todos nós integrantes desta cibercultura e desta cibersociedade mantermo-nos atualizados com relação ao uso de domínio efetivo de todas as novas tecnologias. No entanto, este esforço de constante atualização é inerente à docência” (GIRAFFA, 2013, p.107).

A cibercultura são as técnicas, práticas e atitudes que se desenvolvem no ciberespaço, o qual consiste em um espaço virtual que se origina da ligação mundial dos computadores, seus serviços e suas informações alimentado pelo ser humano (LEVY, 2000).

Portanto, o ciberespaço é um espaço em que as pessoas que fazem parte da cultura digital se comunicam e trocam informações, onde os seus usuários podem ter acesso mais facilitado e mais rápido a várias informações e de forma coletiva. E para que esse acesso às informações seja feito de forma correta é necessário que as pessoas desenvolvam competências para o uso correto desse espaço de acordo com as exigências da sociedade, constituindo uma literacia informacional.

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 referentes aos conhecimentos que todo professor deve deter e, portanto, desenvolver em seus alunos, a saber: a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade, elementos necessários para todos desenvolverem-se bem em todas as esferas da vida. Portanto, para que o professor desenvolva essas competências em seus alunos ele deve ressignificar sua prática deixando de ser apenas transmissor de conhecimentos e passar a ser a figura mais importante do processo de ensino aprendizagem, uma vez que vai ser o mediador do conhecimento, desenvolvido dentro da sala de aula.

Tecnologias assistivas e a formação de professores

Devido à inserção das pessoas com deficiências nos diferentes níveis de ensino, o sistema educacional vê-se diante da necessidade de se preparar para proporcionar um acesso à aprendizagem a todos, o que reflete em práticas inovadoras, inclusivas e integradoras.

A Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2014) pontua a necessidade de estimular melhorarias na educação brasileira e o comprometimento com a efetivação da inclusão educacional dos alunos com deficiências. No artigo 59 é assegurado alguns direitos deste público. Destacamos os seguintes incisos:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p.34).

Assim, as pessoas com deficiência passaram a pressionar por mudanças nos espaços educativos, na forma da lei. Matos e Mendes (2013) pontuam que essa questão coloca em evidências as deficiências do sistema educacional brasileiro. Segundo os autores supracitados, “[...] atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas

à convivência e aprendizagem na diversidade” (MATOS; MENDES, 2013, p. 36).

Entretanto, para que haja a inclusão educacional é necessário que o professor esteja preparado, garantindo aos alunos com deficiência, em especial, o acesso a todas as esferas da sociedade. O professor deve se preparar para atuar na nova realidade social que impacta os ambientes educacionais com a entrada do público com deficiência. Portanto, o professor pode lançar mão de ferramentas que auxiliem no processo de inclusão das pessoas com deficiência, as tecnologias assistivas. Para Haiduke e Paula (2015, p. 1782), “A tecnologia, portanto, é considerada assistiva quando usada para auxiliar no desempenho funcional de alguma atividade, diferente da tecnologia considerada reabilitadora, usada para auxiliar na recuperação de uma função perdida”. Desse modo, as tecnologias assistivas são ferramentas, recursos ou metodologias utilizadas com a finalidade de tornar a aprendizagem mais acessível e de forma mais autônoma.

Bersch (2017) mostra em seu estudo o que a CAT (Comitê de Ajudas Técnicas) aprovou, em 2007, como sendo o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007 p. 3 *apud* BERSCH, 2017, p. 4).

O professor deve deter um olhar atento às necessidades de cada aluno e, assim, escolher o recurso adequado de acordo com as suas limitações, facilitando, assim, a aquisição do conhecimento. Ao fazer a inclusão do aluno no mundo digital, o professor deve ter em mente qual conhecimento quer desenvolver, por isso, não basta proporcionar o acesso, mas deve focar no conhecimento que resultará dessa ação. Portanto, o uso intencional da tecnologia proporciona o desenvolvimento de novas competências.

Para proporcionar a inclusão do público com deficiência à sociedade da informação ou em rede, como conceitua Levy (2010), o sistema educacional deve dar suporte que contribua com uma formação, tanto inicial como continuada, aos docentes para trabalharem as TICs, de modo que os estudantes consigam responder ao que é esperado por eles, tanto na vida profissional como pessoal.

Para que as TICs sejam utilizadas pelos professores de forma consciente e crítica, como ferramenta ou recurso, as instituições responsáveis por formar esses docentes devem objetivar, de forma intencional, o desenvolvimento de competências digitais que facilitem a inclusão dos alunos com deficiência através das tecnologias digitais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, que se preocupa com aquilo que não pode ser quantificado, trabalhando assim, com “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21-22).

Para tanto, numa primeira fase, utilizou-se a pesquisa documental e uma revisão sistemática de literatura (RSL) para identificar os documentos que regem a formação na América Latina e compreender o que os autores dos documentos levantados nos trabalhos chamam de competências. 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. Ainda de acordo com os dois últimos autores, a revisão sistemática é um estudo secundário que tem como fonte de dados os estudos primários, tendo como exemplo, os artigos.

Para se alcançar os objetivos da pesquisa, há etapas que foram divididas em: 1) Levantamento de referenciais bibliográficos para identificação das categorias de estudo e na definição do protocolo de pesquisa da RSL; 2) Pesquisa documental; 3) Implementação da RSL;

4) Análise dos documentos encontrados; 5) Análise dos materiais identificados na RSL e 6) Identificar as competências dentro dos níveis aqui definidos: a Educação Básica e o Ensino Superior.

Logo, para que fosse implementada a RSL, organizou-se um protocolo de análise de dados, definindo o caminho que norteou a investigação, como pode ser apreciada na tabela 1.

Tabela 1 – Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura

Protocolo de revisão sistemática de literatura	
Objetivos	Verificar a existência de estudos sobre competências digitais que regem a formação de professores na América Latina com especificidade das tecnologias assistivas.
Descritores da pesquisa	“competências digitais”, “tecnologias assistivas”, “formação de professores”, Ensino Superior” e “Educação Básica”.
Âmbito da pesquisa	SciELO, RCAAP, Capes e Google Acadêmico.
Crítérios de inclusão	Estudos de caráter científico; trabalhos realizados entre 2009 a 2019; produções escritas em língua portuguesa (Brasil); artigos e dissertações.
Crítérios de exclusão	Estudos de caráter não científico; trabalhos realizados nos anos anteriores a 2009; produções escritas em idioma estrangeiro; trabalhos que não sejam artigos e dissertações.

Questionamentos da RSL	Percentual de produções encontradas nas Bases de Dados; ano de publicação da produção; as palavras-chave; autores mais citados; público estratégico da pesquisa (docente, discentes ou os dois); metodologia da pesquisa (estudo de caso, pesquisa-ação, etc.); os instrumentos de recolha de dados (entrevista. Questionário ou observação); ênfase do autor; país de publicação; conceito de competência; local de aplicação.
--------------------------------------	--

Fonte: Baseado em Monteiro (2019).

Após a definição do protocolo de pesquisa da RSL, passou-se para a segunda etapa, que teve como metodologia a pesquisa documental. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p.157), essa pesquisa se restringe “[...]a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Portanto, nas quatro plataformas online descritas anteriormente, as fontes primárias foram os artigos e as dissertações com a ajuda dos descritores selecionados.

Para o mapeamento dos documentos nessas plataformas foram escolhidos os descritores da pesquisa de acordo com o tema: “competências digitais”, “tecnologias assistivas”, “formação de professores”, “Ensino Superior” e “Educação Básica”. Para fazer o refinamento da pesquisa, utilizou-se o operador booleano AND que faz a Intersecção das palavras.

Cada plataforma de pesquisa possui alguns elementos que proporcionam uma pesquisa mais personalizada. Nos portais RCAAP, CAPES, Google acadêmico e SCIELO, foi selecionada a opção

“Pesquisa Avançada”, que permite uma busca mais adequada possível, de acordo com o desejado.

Dentre essas opções de filtragem, selecionaram-se as que estavam de acordo com os critérios determinados na pesquisa, as quais estão descritas na tabela 2.

Tabela 2 - Tabela das opções de filtragem selecionadas nas plataformas.

Elementos de filtragem	
Tipo	Assunto
Pesquisar por	“competências digitais”, “tecnologias assistivas”, “formação de professores”, Ensino Superior”, “Educação Básica”.
boleadores	E/ AND
Data	2009 a 2019
Tipo de documento	Artigo científico e dissertação de mestrado
Idioma	Português

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a pesquisa, foram encontrados 28 documentos de acordo com os critérios apresentados. A maioria das pesquisas encontradas estavam indexadas na base de dados do Google Acadêmico, com 26 trabalhos, seguido pelo RCAAP e os Periódicos CAPES, ambos com 1 trabalho cada. Não foi encontrado nenhum trabalho que se

adequasse aos protocolos da pesquisa na base de dados do Scielo. Após a identificação desses documentos, foi realizada análise em que se organizaram os dados encontrados a partir dos seguintes itens: título do trabalho, nomes dos autores, ano de publicação, tipo de documento, palavras-chave, resumo e aqueles que contemplavam o recorte geográfico da pesquisa, a América Latina. Inicialmente esse procedimento fez-se necessário para dar mais ênfase ao refinamento e ao mapeamento dos documentos. No final dessa análise foram contemplados 4 trabalhos: 2 artigos e 2 dissertações. Abaixo estão explicitados os resultados, onde estão distribuídos de forma igualitária entre a base de dados do Google Acadêmico e do Periódico CAPES. Ressaltamos que todos os trabalhos não selecionados possuíam todos os critérios de inclusão delimitados no protocolo da RSL, mas não contemplavam o recorte geográfico da pesquisa, portanto, não foram selecionados para fazer parte da análise documental.

Depois dos artigos selecionados, iniciou-se a leitura dos textos em sua plenitude com o intuito de compreender as ideias e as abordagens feitas pelos autores.

RESULTADOS

O objetivo da RSL foi identificar documentos que abordassem as competências digitais que regem a formação de professores com

ênfase nas tecnologias assistivas tanto na Educação Superior como na Educação Básica, portanto, foram selecionadas quatro plataformas online para serem *locus* da pesquisa. Assim, o recorte focou em dar visibilidade para as produções de caráter científico, escritas em língua portuguesa, com um período de publicação entre 2009 a 2019, incluindo artigos e dissertações.

Levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão propostos no protocolo da RSL e após a leitura do título do trabalho, nomes dos autores, ano de publicação, tipo de documento, palavras-chave e resumo, foram selecionados 4 trabalhos os quais estão demonstrados na tabela 3.

Tabela 3 - Referências dos trabalhos mapeados para a RSL

Nº	Referências
1	Silva, M. M. da, & Freire, G. H. de A. Um olhar sobre a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação. In: <i>Informação & Sociedade: Estudos</i> , 27(1), 2017.
2	SANTOS, Valmaria Lemos da Costa; SANTOS, José Erimar dos. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. <i>Holos</i> , [s.l.], v. 6, p.307-328, 4 fev. 2015.
3	OLIVEIRA, Vanessa de. A organização pedagógica e as novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem na escola inclusiva : um estudo de caso. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado)- curso de Pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
4	GUERRA, Daniela Caon. Práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais : um estudo de caso no ensino fundamental. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com os trabalhos selecionados, buscamos identificar nessas produções alguns pontos importantes no processo de investigação de uma revisão sistemática da literatura. Os dois primeiros tópicos foram os autores e ano de publicação, de acordo com a plataforma de pesquisa e o tipo de trabalho. Foi feito um recorte temporal da pesquisa correspondente ao período de 2009 a 2019, o resultado que está demonstrado na tabela 4.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados

Nº	Plataforma	Tipo de trabalho	Autor	Ano
1	CAPES	Artigo	Maria Margarete da Silva e Gustavo Henrique de Araújo Freire	2017
2	CAPES	Artigo	<i>Valmaria Lemos da Costa Santos e José Erimar dos Santos</i>	2014
3	Google Acadêmico	Dissertação	Daniela Caon Guerra	2017
4	Google Acadêmico	Dissertação	Vanessa Oliveira	2017

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta investigação também focou em identificar o país em que essas produções foram realizadas. Portanto, identificou-se que todos os 4 trabalhos selecionados foram produzidos no Brasil. Vale ressaltar que o recorte geográfico contempla toda a América Latina,

o que demonstra que não foram encontrados nas plataformas pesquisadas, trabalhos produzidos em outros países da América Latina de acordo com os critérios indexados no protocolo da RSL.

Outro ponto que se buscou identificar foram os autores mais citados nos trabalhos selecionados, como demonstra a tabela seguinte.

Tabela 5 - Autores mais citados nos trabalhos selecionados

Nº	AUTORES
1	Perrenoud (2013), Sacristan (2007), Levy (1999); Castells (2003) Freire, (2014). Gonzalez de Gomez (2003).
2	Recuero (2009); Lévy (1999); Castells (1999); Santos (2008, 2009, 2010); Freire (2006).
3	Freire (2005; 1996); Raiça (2008); Levy (1999).
4	Levy (2010); Perrenoud (2000); Giraffa (2013); Faria (2008); Freire (1986); Nóvoa (2009); Tardif (2014); Fernandes e Cunha (2013).

Fonte: A autora através dos dados da pesquisa (2020).

Podemos identificar que o autor que permeia todas as quatro produções e possui maior frequência é Levy. Já em relação ao ano da obra citada da maioria desses autores, podemos ver que são obras consideradas muito antigas para um trabalho que discute competências digitais, pois sendo um termo novo em discussão, esses autores não o contemplam em suas obras. Sabemos que é importante

trazer para um trabalho autores clássicos, mas deve-se dosar com autores novos para que a pesquisa tenha mais credibilidade e renovação.

Ao identificar quais os termos utilizados pelos autores(as) para tratar sobre competência, constatou-se que os termos se mesclam entre saber, habilidade e competência, o que está explícito na tabela 6.

Tabela 6 - Termos utilizados pelos autores para se referir a competência

Nº	AUTOR	TERMO
1	Maria Margarete da Silva e Gustavo Henrique de Araújo Freire	Competências e habilidades
2	<i>Valmaria Lemos da Costa Santos</i> <i>e José Erimar dos Santos</i>	Competências e saberes
3	Daniela Caon Guerra	Competências, Habilidades e saberes
4	Vanessa Oliveira	Competências, Habilidades e sabe

Fonte: Dados da pesquisa.

Logo, buscamos identificar essas competências/saberes/habilidades relatadas nessas produções. Para tal fim, extraíram-se termos pontuais desses trabalhos que relatam a compreensão dos autores, destacados na tabela 7.

Tabela 7 - competências/saberes/habilidades relatadas nas produções selecionadas

Nº	COMPETÊNCIAS/SABERES/HABILIDADES
1	Competências informacionais
2	Saber-fazer-uso dos conteúdos técnico-científico, político, pedagógico e sociais; Saber reflexivo.
3	Profissional e de experiências; Saber dialógico; Habilidades de convivência; Criatividade; Capacidade de explorar e transformar os conhecimentos socialmente construídos; Conhecer as especificidades das diferentes tecnologias (potencialidades e restrições) e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.
4	Habilidades emocionais e intelectuais; Saber desenhar, estruturar, guiar e avaliar o progresso do ensino e da aprendizagem; Compreender e reconhecer como as ferramentas tecnológicas podem ser usadas de modo a contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem de seus estudantes; Saber articular a teoria-prática (saber da experiência e da prática profissional); Apropriação Tecnológica (competência tecnológica); Competências para uso crítico, criativo e reflexivo sobre o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem.

Fonte: A autora através dos dados da pesquisa (2020).

Analisando os trabalhos, o texto 1 usa mais o termo “competência” e os outros 3 utilizam o termo “saber”. O que se pode observar é que os autores utilizam os termos saberes e habilidades para se referir à competência como se tivessem o mesmo significado. Para Zabala e Arnau (2010), as habilidades estão ligadas às competências, pois elas são componentes de ações que compõem as competências e que para o ensino de competências é necessária a mobilização de saberes. Assim, para que haja competência é

necessária a participação/uso de saberes e habilidades, ou seja, para fazer algo da melhor forma possível e de forma consciente é necessário colocar em prática os conhecimentos diversos. Dependendo da situação, novas competências vão surgindo.

Buscamos identificar também o conceito que cada autores(as) atribuem à competência, conforme disposto na Tabela 8.

Tabela 8 - Conceito de competência dada pelos autores das produções selecionadas

Nº	CONCEITO
1	O conceito de competência se insere em diferentes campos conceituais e pode fazer referência a diferentes problemáticas dependendo do contexto social, econômico, educacional e em função da atividade a ser desenvolvida por um sujeito que se diz competente.
2	Saber fazer
3	São capacidades necessárias que precisam ser socialmente desenvolvidas para realizar determinada função/tarefa
4	São conhecimentos que o indivíduo precisa adquirir na teoria e na prática para realizar uma tarefa e viver em sociedade

Fonte: Dados da pesquisa.

Muitos são os conceitos dados pelos autores que discutem competências, demonstrando assim, que competência não deve ser analisada a partir de um único viés, pois ela se mostra na necessidade dos problemas em situações diferentes.

Procuramos identificar também os documentos legais citados nesses trabalhos que tratam sobre competências, deste modo

percebemos que há menção de informações extraídas da UNESCO, a Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação. A partir desse resultado, dentre autores dos trabalhos pesquisados, somente 2 trabalhos citaram documentos legais que amparam a discussão de competência e com um quantitativo inferior ao almejado para o mapeamento.

CONCLUSÕES

Os professores precisam estar preparados para trabalhar com pessoas com deficiência, conhecendo suas condições, limites e possibilidades. Assim, a reorganização na formação inicial, como ponto de partida no ensino superior e se expandindo para a continuada dos docentes, devem contemplar as exigências da nova realidade.

Como resultado da RSL apresentada na finalização desta pesquisa, identificou-se que os trabalhos analisados e de acordo com os critérios selecionados, oriundos da América Latina, mais especificamente do Brasil, não tratam sobre competências digitais, pois utilizam autores cujo ano de produção não se discutiam competências digitais e ainda identificamos uma confusão conceitual entre os termos competências, saberes e habilidades, literacias. Contudo, observou-se que, apesar dos atuais estudos sobre competências, não se deve diminuir a importância dos saberes e

habilidades, pois é através destes que as competências são construídas.

Uma formação que vise a autonomia, ética, criticidade, reflexão, criação, cocriarão, colaboração, comunicação, efetivação, curadora, seleção, autorregulação, inovação, organização e aplicação devem ser o foco de uma formação que garanta a todos condições para fazer uso das tecnologias, de acordo com as exigências de uma sociedade em constante transformação. Esta é a conclusão a partir do mapeamento das competências docentes a serem desenvolvidas e que integrem os saberes e habilidades para uso de tecnologias assistivas que deem suporte a professores da Educação Básica e Ensino Superior na busca por uma formação de qualidade e que aspire a uma educação pautada na equidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.; SILVA, M.G.M. Currículo, tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre-RS, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 10. ed. Brasília, Câmara dos Deputados: Coordenação Edições Câmara, 2014.

CARRARÁ, R. M; CORÁ, C.T. O currículo de formação de professores e a integração das tecnologias. *In: CARRARA, R. M; ORTH, M. A (orgs). Tecnologia, currículo e a formação de professores no Mercosul - Conesul*. Curitiba: CRV, 2017.

FIGUEREDO, A. D. Referenciais de Competências Digitais: uma análise. **Dirigir & Formar**, nº 17, p. 31-33. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional. 2017.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol Serv Saude**. 2014 jan-mar;23(1):183-4.

GIRAFFA, L. M. M. Jornada nas escol@s: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v, 1, n. 1, p. 100-118, nov. 2013.

HAIDUKE, F.I; PAULA, A. Tecnologia assistiva e formação do docente para uma sociedade inclusiva. **EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18653_11548.pdf. Acesso em 24 jan.2020.

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

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

MEDEIROS, J. A concepção Tecnológica em ambientes Académico. In: CARRARA, R.M; ORTH, M.A (orgs). **Tecnologia, currículo e a formação de professores no Mercosul- Conesul**. Curitiba: CRV, 2017.

MINAYO, M. C. **S Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, J. C. **S. Narrativas hipertextuais na Educação Superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

ORTH, M. A; ESCALANTE, C. M; BEDERODE, I. R. Formação de professores para a sociedade da informação e da comunicação. In: CARRARA, R.M; ORTH, M.A (orgs.). **Tecnologia, currículo e a formação de professores no Mercosul- Conesul**. Curitiba: CRV, 2017.

PERRENOUD, F. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p.1-32, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: reconfiguração da UEMA a partir do CEE-MA e do Sinaes

Letícia Maria Amorim Souza¹

Prof.^a Dr.^a Nadjá Fonsêca da Silva²

INTRODUÇÃO

Este artigo está relacionado às influências modeladoras da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) nas ações de avaliação e regulação nos processos internos da Universidade Pública Estadual do Maranhão que se iniciou com o desenvolvimento do projeto de pesquisa de iniciação científica PIBIC/FAPEMA, vinculado à Rede Universitas/br.

Os CEE têm competências estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, no entanto, embora os órgãos sejam autônomos, eles precisam respeitar as diretrizes e bases nacionais, bem como, os órgãos estaduais devem emitir atos regulatórios e fiscalizar as instituições de ensino estaduais. A quantidade de membros e a duração do mandato variam de acordo com o estado.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Bolsista PIBIC/FAPEMA e membro do Grupo de Estudo Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE-CNPq) e da Rede Universitas/Br. E-mail: leticia.amorim2020@gmail.com

² Orientadora, Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Coordenadora do Grupo de Estudo Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE-CNPq) e da Rede Universitas/Br. E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) posiciona suas ações e define seus atos normativos de regulação e avaliação na UEMA, a partir da criação do SINAES. Nesta perspectiva, questiona-se: de que forma a UEMA desenvolve suas ações a partir dos atos, normas e diretrizes de regulação e avaliação da educação superior oriundas do Conselho Estadual de Educação – CEE/MA e do SINAES?

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, enfatiza que

Atualmente, as funções de regulação e avaliação da educação superior dos sistemas estaduais constituem, geralmente, atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação, na maioria dos estados, estes, apesar de não serem sequer mencionados na LDB, são mencionados na maioria das Constituições Estaduais e tem sua existência garantida por lei própria. (SINAES, 2003, p. 26).

Na Resolução Nº 298/2006 – CEE, que dispõe sobre credenciamento e credenciamento de instituição de educação superior, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso superior no Sistema Estadual de Educação do Maranhão, destaca em seu Art. 2º que “Recredenciamento é o ato pelo qual o Conselho Estadual de Educação, no âmbito de sua jurisdição, renova o direito de funcionamento a instituição de educação superior estadual ou municipal, credenciada ou regularmente autorizada.” (CEE-MA, 2006)

Já no Art. 10, enfatiza que “Para o credenciamento e recredenciamento de centro universitário ou universidade, deverão constar obrigatoriamente do projeto, os seguintes itens:”, são eles

- I. denominação, condição jurídica, situação fiscal e objetivos institucionais;
- II. breve histórico da instituição;
- III. localização da sede e de cursos ou campi em outras localidades, quando for o caso;
- IV. projeto de estatuto da nova instituição;
- V. definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada grupo, esclarecendo suas atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados acadêmicos;(CEE-MA, 2006)

Portanto, as práticas de avaliação e regulação na UEMA são conduzidas por processos internos de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e pelo Conselho Estadual de Educação – CEE.

Destaca-se que o objetivo deste estudo é analisar as políticas de avaliação e regulação da gestão acadêmica da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA a partir do Conselho Estadual de Educação - CEE e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A avaliação e regulação da Educação Superior

Para Dias Sobrinho (2003), nas três últimas décadas do século XX, foi acentuada a ênfase da pesquisa no campo educacional, visto que a educação passou a ocupar o centro das atenções de distintos setores sociais.

Neste contexto, os estados e suas organizações têm alavancado mudanças sociais e econômicas nas universidades e isto se tornou um investimento obrigatório por parte do capitalismo, tendo suas estruturas capazes de se adaptar às velozes mudanças e demandas do mercado.

Em termos gerais, o processo de avaliação institucional adotado na educação superior, a partir desta nova forma de atuação do Estado, apresenta-se como sendo uma atividade predominantemente técnica, vinculada às questões operacionais, à mensuração dos resultados. Não é neutra e sem intencionalidade, ao contrário de um processo de caráter formativo, visando ao aperfeiçoamento da comunidade acadêmica e da instituição como um todo (LEITE, 2005).

Dentro da perspectiva formativa, Dias Sobrinho (2000) aponta que o processo de avaliação utilizado pelo Estado deveria simplesmente orientar o trabalho das IES, permitindo o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a

transformação da realidade pela própria instituição, visando o seu envolvimento (DIAS SOBRINHO, 2000).

Nesta perspectiva, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES tem por objetivo avaliar os cursos de graduação, o desempenho dos estudantes, bem como os demais aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa e extensão, além da responsabilidade social, gestão da instituição, corpo docente e instalações.

Atualmente o SINAES está alicerçado em três pilares avaliativos que constituem seus mecanismos de acompanhamento e controle da qualidade do ensino superior: avaliação das instituições de ensino superior; avaliação de cursos; e avaliação do desempenho dos estudantes, realizada através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2015).

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição de ensino superior e a avaliação externa, realizada por comissões (externas) designadas pelo INEP (BRASIL, 2015).

A autoavaliação institucional constitui-se como elemento central do processo de avaliação das IES, como consta no documento que apresenta uma nova proposta de avaliação da educação superior. Resultado dos estudos realizados pela Comissão Especial da

Avaliação da Educação Superior (CEA), no SINAES, “[...] a autoavaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado [...]” (BRASIL, 2003, p.72).

Podemos considerar que a autoavaliação consiste em uma avaliação interna da instituição em que cada IES deverá elaborar seus mecanismos e caminhos para a realização da avaliação interna ou autoavaliação, obedecendo às orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Belloni (1996) acrescenta que a avaliação institucional é centrada nos processos e nos resultados das ações, no contexto social e histórico em que estão inseridas. Vai às raízes dos fenômenos e situações, alcançando a compreensão contextualizada e enraizada daquilo que está sendo avaliado.

Assim, buscando analisar o processo avaliativo desenvolvido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que abrange a autoavaliação institucional, a concepção de avaliação adotada nesse trabalho é a concepção integrada de avaliação institucional defendida por Belloni, Magalhães e Souza (2007).

A avaliação é entendida “como um processo sistemático de análise de atividades, fatos ou coisa que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com

vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p.25).

Os processos avaliativos acontecem por meio da autoavaliação e das avaliações externas realizadas in loco, no caso da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/MA nos cursos presenciais e por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, quando da educação à distância.

A autoavaliação institucional é realizada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, que após conduzir o processo de avaliação interna, sistematiza os resultados em relatório anual para fins de atendimento às determinações do INEP e do CEE/MA e publicização das informações para a comunidade acadêmica e demais setores da UEMA.

A avaliação externa, realizada por comissões de especialistas designadas pelo Conselho Estadual de Educação ou pelo INEP/MEC, além de contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela instituição, apresenta subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais.

Este processo tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos na lei que instituiu o SINAES e independente de sua abordagem, se orienta por uma visão

multidimensional buscando integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

O SINAES alega fundamentar-se em uma concepção de avaliação e de educação global e integradora, de abrangência nacional, buscando constituir-se em um sistema integrado, articulando três procedimentos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) tem como objetivo averiguar a qualidade do ensino das IES e realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP. Essa avaliação envolve especialistas das diferentes áreas do conhecimento, levando em consideração a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura física; a articulação entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, a inserção social e correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), consiste na avaliação do desempenho dos estudantes, aferindo o rendimento dos estudantes de graduação a partir dos conteúdos programados em cada curso. A prova ENADE é destinada aos estudantes iniciantes e aos concluintes dos cursos de graduação

realizada pelo INEP, sob orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)

Ao reconhecer a complexidade das instituições de ensino, Sobrinho (2008) considera que a avaliação nas IES é um fenômeno multifacetado, ainda em formação. O autor destaca que a avaliação é um instrumento para elevar a consciência dos problemas, potenciar os significados dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Além disso, evidencia que não se pode compreender a avaliação simplesmente como um instrumento ou mecanismo técnico, pois ela apresenta uma profunda dimensão pública e por isso é política e ética.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa elaborada a partir da revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de fontes documentais e de dispositivos legais referentes a avaliação e regulação da educação superior pelo CEE-MA e SINAES.

No decorrer da análise dos dados, buscamos estabelecer as conexões e mediações entre os documentos levantados para responder de forma crítica ao problema de pesquisa, visando contribuir teoricamente para o debate sobre a avaliação e regulação da educação superior pelo CEE e SINAES.

Consideramos que a metodologia delineia o caminho que se deseja trilhar na investigação. Portanto, a metodologia é carregada de intencionalidades dos sujeitos envolvidos na elaboração da investigação pesquisador, mas também depende das condições objetivas de realização. A metodologia vai além da escolha dos procedimentos técnicos, engloba ainda fundamentos e processos baseados em uma reflexão, de forma que supere o entendimento instrumental incorporando as concepções de mundo e as relações que o pesquisador tem com o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 1998).

Para os propósitos definidos, realizamos a pesquisa documental, tendo como fonte de coleta de informações os documentos oficiais e dados referentes ao Conselho Estadual de Educação (CEE), ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Tim May (2004) esclarece que as fontes de uma pesquisa documental incluem documentos históricos, leis, relatos de pessoas, relatórios, discursos políticos de um modo geral e textos escritos. Os documentos estão ligados à realidade, são expressões de um determinado contexto histórico, político, econômico e social. Portanto, a escolha dos documentos e como eles serão utilizados em uma pesquisa refere-se a uma questão metodológica e teórica revelando, assim, a intencionalidade do pesquisador.

RESULTADOS

Ao analisar a Lei N. 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, verificamos o predomínio da dimensão controladora da avaliação, no Artigo 2º, Parágrafo Único, ao destacar que os resultados da avaliação,

constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004).

E, no Artigo 10º, da Lei N. 10.861/2004 – SINAES define que “os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação”.(BRASIL, 2004)

Nesse sentido, os resultados obtidos na avaliação institucional tendem a colocar a qualidade do ensino em segundo plano. A valorização da missão da instituição, dos valores democráticos, do respeito às diferenças e às diversidades, a afirmação da autonomia e da identidade institucional passam a se submeter ao controle, à fiscalização e à classificação das instituições, podendo reduzir a autonomia das instituições públicas e alimentando a concepção de educação como mercadoria.

A educação superior, como instrumento importante no desenvolvimento individual e social e como bem público do interesse

de todos, precisa ter a melhor qualidade desejável e possível. Por isso, sua avaliação, além de obrigação do Estado, deve ser obrigação dos envolvidos com sua missão e atuação, enquanto o Estado procede à avaliação externa das instituições por meio de especialistas.

Para subsidiar sua função de regulação, as instituições realizam sua avaliação interna mediante a colaboração de especialistas e a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e administrativa (docentes, estudantes e gestores), bem como para identificar seus problemas e propor medidas de aprimoramento. Essa participação se justifica para assegurar mais legitimidade ao processo e maior comprometimento dos atores com as propostas e ações recomendadas para aprimorar o desempenho institucional.

Ao analisar o relatório de autoavaliação institucional, documento resultante do processo avaliativo elaborado pela CPA da UEMA é formalizado o trabalho realizado por meio da exposição das intenções e ações implementadas e explicitados os resultados.

Nesse sentido, buscando apreender as intenções e ações realizadas no decorrer da implementação das ações do CEE em conformidade com o SINAES, faz-se necessário analisar os resultados da autoavaliação da instituição pesquisada, UEMA.

Portanto, o relatório de autoavaliação institucional deve ser considerado um referencial analítico dos problemas, dilemas,

necessidades para a tomada de decisão e consequentes melhorias administrativas, financeiras, pedagógicas da instituição, pois conforme destacado no Relatório CPA – UEMA “o processo avaliativo deve ser um auxiliador da instituição, buscando a sua melhoria.” (CPA/UEMA, 2019)

No relatório da CPA UEMA 2019, são apresentados dados atinentes aos quantitativos do universo, dos participantes, às notas contínuas e faixas atribuídas aos eixos, dimensões e indicadores referente à instituição como um todo, ressaltando que

Consciente da importância das avaliações internas e externas como ferramentas para a condução da universidade a níveis mais elevados de excelência, a CPA/UEMA, ao colocar ao acesso do público-alvo os resultados das avaliações o faz na firme convicção de que eles servirão de subsídios para a implementação, por parte dos gestores, de ações direcionadas para o atendimento dos reclamos e anseios da comunidade acadêmica e da sociedade (CPA/UEMA, 2019)

A tabela seguir apresenta as notas contínuas e faixas atribuídas a totalidade dos eixos da avaliação institucional UEMA 2019:

Tabela 12 - Notas contínuas e em faixas atribuídas a totalidade dos eixos 1, 2, 3, 4 e 5, por segmento e total, na Autoavaliação Institucional UEMA 2019.

Segmento	Notas (1 a 5)	
	Contínua	Faixa
Discentes Graduação	3,535	4
• Discentes Educação Presencial	3,420	4
• Discentes Educação a Distância	3,767	4
• Discentes Programa Ensinar	3,395	3
Discentes Pós-Graduação	3,789	4
• Discentes <i>Lato Sensu</i> Presencial	3,789	4
• Discentes <i>Lato Sensu</i> a Distância	3,993	4
• Discentes <i>Stricto Sensu</i>	3,592	4
Docentes	3,518	4
Técnico-Administrativos	3,715	4
Total	3,544	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados da Autoavaliação Institucional UEMA 2019.

O conjunto dos eixos: Planejamento e Avaliação; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; e Infraestrutura Física, representados pelas dimensões e indicadores, obteve, na Autoavaliação Institucional UEMA 2019, notas totais contínuas de 3,544 e em faixa de 4, registrando-se a maior nota contínua para o segmento discentes dos cursos de pós-graduação lato sensu à distância (3,993) e a menor nota contínua para o segmento discentes dos cursos de graduação do Programa Ensinar (3,395) (Tabela 12 – Relatório CPA-UEMA).

Neste sentido, Belloni e Belloni (2003) destaca que o relatório com suas apreciações, críticas e sugestões é o documento que induz à tomada de decisão. Assim, a autoavaliação se dá “pela consciência de suas fraquezas e de suas fortalezas, a desempenhar melhor sua função de lócus de aprendizagem, produção e disseminação do conhecimento” (BELLONI; BELLONI, 2003, p.15).

Portanto, a elaboração dos relatórios apresentados pela CPA serve para a análise, discussão e reflexão coletiva a respeito das dimensões e seus resultados à comunidade acadêmica, sugerindo a integração da autoavaliação com a avaliação externa, como prevê o SINAES.

CONCLUSÕES

Uma avaliação democrática busca o diálogo, a cooperação, a aprendizagem e a participação de todos os atores envolvidos, como destaca Dias Sobrinho (2000) é necessária a criação de canais para que a comunidade acadêmica participe como sujeito pensante de todo o processo de autoavaliação, buscando o autoconhecimento.

Neste contexto, verificou-se que os relatórios da CPA – UEMA apontam para a importância da participação de toda a comunidade acadêmica.

Dias Sobrinho e Ristoff (2002), afirmam que quando a autoavaliação se realiza de modo burocrático e pouco participativo, a consequência é ela minimizar o seu potencial formativo e acentuar as ações de controle.

Para isso, consideramos que a ausência de diálogo torna a avaliação orientada pelo enfoque meritocrático, controlador, como o cumprimento de obrigações. Assim, é necessário que no processo de implementação da autoavaliação institucional se tracem os caminhos que permitirão colocar em ação o seu planejamento.

Portanto, Dias Sobrinho (2000) adverte que não há neutralidade na autoavaliação. O seu desenvolvimento não acontece livre de parâmetros, princípios e valores. Dessa maneira, considerando que o programa de autoavaliação é um documento que formaliza e oficializa o processo de avaliação, uma vez que constitui

o eixo formado por ideias, práticas e sujeitos (DIAS SOBRINHO, 2000), faz-se necessário conhecer o processo que culminou na elaboração do programa de autoavaliação apresentado pela instituição e dando gênese à implementação da autoavaliação institucional na UEMA.

Analisando os princípios de avaliação apresentados pela UEMA, parece existir um entendimento de que a autoavaliação precisa acontecer respeitando a história, a missão, os ritmos, as atividades e as regras da universidade, buscando compreender a sua realidade e por meio de um processo formativo e democrático. Nesse aspecto, destacamos o princípio da “dialogicidade”, uma vez que o processo de avaliação envolve questões políticas, conhecimento de valores, interesses e posições diferentes, por isso há a necessidade de uma construção coletiva, visando atender todos os segmentos, em direção à melhoria na qualidade de ensino superior.

Ao defender um processo de avaliação democrático, Ristoff (2000) aponta, ainda, que a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade devem orientar os projetos de avaliação das universidades brasileiras. Deve-se reconhecer que os princípios são os fios condutores de uma ação, nesse caso do processo de avaliação.

Com as dimensões avaliativas de viés formativo presentes no planejamento da autoavaliação, com princípios como respeito à identidade institucional, igualdade, articulação e dialogicidade, as IES podem alcançar a melhoria da qualidade do ensino buscando o autoconhecimento. Neste sentido, faz-se necessário tornar o processo avaliativo uma ação espontânea e voluntária que integre toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, nº 2, dezembro de 1996.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. – Campinas, SP: Komedi, 2003.

BRASIL, MEC. CONAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES**: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília, ago. 2003.

BRASIL. PORTAL MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12303:siste>

ma-nacional-deavaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

CEE-MA. **Regimento Do Conselho Estadual De Educação Do Maranhão**. São Luís, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/01/regimento-conselho-estadual-educacao-maranhao.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

CPA. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto de Autoavaliação Institucional**. 2015. Disponível em: http://www.cpa.uema.br/wp-content/uploads/2016/10/Projeto-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-UEMA-2016_2020.pdf. Acesso em 10 de fev. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Tendências nacionais e internacionais na avaliação. In: VERHINE, Robert E. (org). **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/PPGE, 2000.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs.). **Avaliação democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

LEITE, Denise. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAY, Tim. **Pesquisa Social – questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO DE PESQUISA ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A NECESSIDADE DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda¹

Geovana Cristina Sousa Lima²

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa “O Estágio Supervisionado no processo formativo” e o desenvolvimento do plano de trabalho: “Estágio Supervisionado e a necessidade de parceria entre universidade e escola campo de estágio” proporcionou através de estudos bibliográficos, aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise e interpretação dos dados, que durante o estágio, o futuro pedagogo tem a oportunidade de vivenciar a essência da profissão, ao assumir a regência de uma sala de aula experimentando as diferentes situações e os desafios da docência. A problemática delineada busca responder algumas questões sobre a parceria entre a universidade e a escola campo de estágio, sendo elas: Qual a necessidade de se estabelecer uma parceria entre a universidade e a escola campo de estágio? Como a escola campo de estágio contribui para a formação dos acadêmicos? Como a universidade pode retribuir a parceria estabelecida entre as instituições?

¹ Professora Dra. Em Educação do Departamento de Educação da UEMA/CNPq

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, bolsista PIBIC/UEMA/CNPq

Assim – partindo da perceptiva que o estágio supervisionado é um espaço transformador, único e complexo, que aproxima o futuro professor de sua profissão e identidade docente – a pesquisa busca mostrar a necessidade de estabelecer parceria entre a universidade e a escola campo de estágio, investigar as contribuições da parceria entre as instituições para a formação docente e propor formas de se estabelecer uma parceria entre as instituições.

A formação inicial do professor é um processo de aprendizagem, individual ou em conjunto, onde o discente adquire conhecimentos, habilidades, competências, através de estudos teóricos e práticos, que lhe permitem atuar como profissional docente capaz de intervir no desenvolvimento do ensino e de melhorar a educação dos alunos que a recebe (GARCIA, 1999). O trabalho docente com sua intencionalidade, visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidade de pensamentos e ação, implicando ainda escolhas, valores e compromissos éticos (PIMENTA; LIMA, 2017).

O estágio supervisionado, como parte do processo de formação docente, firma-se como um espaço formativo que permite um leque de possibilidades de aquisição de conhecimentos que conduz a formação profissional e social do futuro professor.

Entende-se a importância do estágio como um suporte para atuação docente e formação acadêmica e nesse contexto o estágio é

o locus onde a identidade profissional do aluno, é construída e deve ser voltado para a ação vivenciada, reflexiva e crítica, o estágio deve ser planejado gradativo e sistematicamente com esta finalidade (BURRIOLLA, 1999).

A disciplina de estágio supervisionado na concepção de práxis, isto é, como uma ação transformadora e produtora de conhecimento, permite a observação, reflexão, experimentação e compreensão das especificidades do fazer docente. Além da introdução do discente no campo prático, educacional, ensejando a identificação de novas estratégias de solucionar problemas, que talvez não imaginasse que teria, a reflexão de teorias e práticas estudadas durante o curso, por possibilitar a construção de sua identidade profissional ou ainda por efetivar a escolha do curso como sua futura profissão.

A relação com o corpo educacional, faz com que se busque a pareceria entre as instituições envolvidas para que ocorra o melhor aproveitamento dessa vivência tanto para os acadêmicos quanto para a universidade e a escola campo de estágio. Buscar uma melhor forma de interação entre as instituições e indivíduos é almejar a construção do saber coletivo em que o processo de formação, durante o estágio, ocorra de forma completa e sem obstáculos, possibilitando, assim, uma formação transformadora e a aquisição de conhecimentos por todas as partes envolvidas no processo.

Como um trabalho coletivo, o estágio é produto de ações coletivas de professores, acadêmicos e práticas institucionais que estão fixadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2017). O discente então assume a necessidade de relacionar-se com todos os envolvidos no processo de estágio, como professores de estágio, professores da escola campo de estágio e corpo docente da escola campo que irá ser seu ambiente de trabalho e a sua relação com esses agentes, e com sua formação acadêmica, irá determinar sua prática docente.

METODOLOGIA

A partir desses pressupostos a pesquisa se desenvolveu com a realização das etapas previstas no seu cronograma. A pesquisa foi de natureza qualitativa, bibliográfica, e a análise interpretação de dados foi realizada com ênfase nas narrativas dos sujeitos. Para conseguir alcançar os objetivos da pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica se fundamentou nos estudos teóricos sobre formação e estágio supervisionado, dos autores Pimenta (2002/ 2004), Imbernón (2010), Tardif (2006), Pimenta e Lima (2004/ 2017), Buriolla (2011), e dos autores Bardin (2009), Poirier (1999) e Minayo (2010), que deram subsídios à análise de interpretação dos dados.

Os estudos foram realizados no Campus da Universidade Estadual do Maranhão - CESC-UEMA, onde ocorreu a realização de reuniões e entrevistas com os participantes da pesquisa.

A amostra foi composta por: três professoras do curso de Pedagogia do CESC-UEMA, de Estágio Supervisionado; quatro acadêmicos que já cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado (estando todos no 8º Período do curso de Pedagogia do CESC-UEMA); diretora do curso de Pedagogia do CESC-UEMA; e diretora da escola campo CEI Izabel Dolores (instituição onde o CESC-UEMA realiza com frequência trabalhos de pesquisa e estágio supervisionados).

A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas. As entrevistas, com perguntas direcionadas a cada amostra, foi realizada no CESC-UEMA. Cada amostra dos colaboradores da pesquisa respondeu perguntas direcionadas ao seu campo de atuação no processo de estágio supervisionado, assim foram construídos quatro modelos de questionários que seguiram os eixos: visão de estágio supervisionado; contribuições do estágio para a formação docente; parceria entre universidade e escola campo de estágio; obstáculos para se estabelecer uma parceria entre a universidade e a escola campo de estágio.

Os sujeitos envolvidos na coleta de dados foram orientados sobre os procedimentos de coleta de dados, e aceitaram participar do

estudo, com a condição de que se manteria o sigilo de suas identificações. Assim foi respeitada a condição e informado que a qualquer desconforto ou necessidade de desistência da pesquisa, ele poderia solicitar a retirada de sua entrevista e/ou questionário da coleta de dados.

Após a coleta de dados realizou-se a análise dos dados, a análise dos dados ocorreu como um diálogo entre os dados e os referenciais teóricos obtidos e os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS

A pesquisa mostra os resultados dos dados que foram analisados por eixos. O primeiro eixo é a visão/concepção dos estagiários sobre estágio supervisionado; o segundo eixo analisa se há ou não uma parceria entre a universidade e a escola campo de estágio e qual a sua importância; o terceiro eixo discute sobre os obstáculos e contribuições desta parceria entre as instituições.

EIXO 1: Concepção de estágio supervisionado e sua importância para a formação docente.

A partir da perspectiva que o estágio supervisionado é um momento de inserção do acadêmico na realidade vivida em sala de aula, uma aproximação com a sua futura profissão. As aplicações das teorias estudadas durante todo o curso de formação o levam a

observar, refletir e construir sua identidade profissional. Assim busca-se neste eixo apresentar as concepções de estágio supervisionado e a importância do estágio para os interlocutores da pesquisa.

Quando perguntados “Qual sua visão/concepção sobre estágio supervisionado?” os participantes da pesquisa responderam que estágio é:

“Atividade curricular que oportuniza ao acadêmico a vivência, à prática da docência subsidiado por teoria e acompanhado pelo professor. Um dos momentos principais para a formação” (P1).

“O estágio é além de ser um espaço para investigação é o momento para se refletir criticamente a prática docente” (P2).

“O estágio é locus de aprendizagem em que oportuniza o acadêmico, por meio de instrumentos teóricos e práticos, experimentar e praticar sua futura função no campo profissional, com vistas ao conhecimento construído ao longo do curso, momento de colocar em prática a teoria travada durante seu curso” (P3).

[...] componente curricular obrigatório dos cursos de formação docente permite ao futuro profissional conhecer e refletir sobre o contexto educativo e formativo. Desta forma, o estagiário precisa analisar a prática pedagógica embasada nos fundamentos da educação, das vivências, saberes e fazeres que aprendeu ao longo do curso. As atividades desenvolvidas durante o estágio, quando bem planejadas, sistematizadas com um trabalho intencional do professor supervisor permitem aos estudantes apropriarem-se das metodologias e estratégias do trabalho docente, especialmente

compreendendo a importância do seu papel na formação humana (D).

“É um momento importante para o estudante, onde o aluno (estagiário) busca compreender melhor esse momento. Podemos perceber que há diferentes visões encontra-se de forma geral, em sintonia demonstrando que as leis, alunos, professores pensem de maneira semelhante” (D.E).

Vemos nas narrativas das interlocutoras que o estágio é entendido como um espaço importante para a formação do futuro professor, por permitir a vivência, a troca de experiência com o ambiente físico e social onde futuramente ele irá trabalhar, o que contribui para a criação de um pensamento crítico e a reflexão de práticas estudadas durante o curso, possibilitando a apropriação de metodologias e experiências que só são obtidas no contexto de sala de aula.

Concordando com o pensamento de Mesquita e Soares (2011), que afirmam que o estágio pode “[...] possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 286). Ou ainda com Pimenta e Lima (2004) que enfatizam que a finalidade do estágio é proporcionar a aproximação à realidade na qual o acadêmico atuará. Ainda é possível perceber que o estágio supervisionado é visto de forma leiga, limitada, pela interlocutora D, que mostra em sua

concepção que o é estágio apenas *um momento importante para o estudante*.

Ela cita que há diferentes visões do que é o estágio, mas não deixa claro qual sua concepção, nos levando a concluir que sua visão de estágio não está ligada à concepção da universidade aqui representada pelas professoras de estágio. Ao perguntar aos estagiários “Qual a importância do estágio supervisionado para sua formação?” obteve-se as seguintes respostas:

“O estágio é a nossa primeira experiência e contato de fato com a sala de aula. O mesmo nos proporciona inúmeros aprendizados. Através do estágio colocamos em prática toda a teoria que aprendemos e vivenciamos a realidade” (E1).

“Estágio Supervisionado proporciona o aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades” (E2).

“Agregou bastante na obtenção de conhecimento acerca do ensino-aprendizagem das crianças” (E3).

“É extremamente essencial onde conseguimos ter contato de fato com a realidade da sala de aula, momento onde conseguimos fazer a relação teoria e prática, e evoluímos como profissionais da educação” (E4).

Com estas narrativas podemos observar que eles concordam com a visão de estágio das professoras da disciplina, e é clara para

eles a importância do estágio para a formação acadêmica por possibilitar: sua colocação no campo prático, aproximação com a realidade profissional, reflexão sobre as práticas pedagógicas e relação entre teoria e prática.

Vemos aqui que a importância do estágio se dá pelo fato dos sujeitos verem e viverem a disciplina não só como uma obrigação, mas como um espaço formativo importante e primordial para formação acadêmica. Por ser o espaço que colabora para que o discente “[...] viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia a dia de sua profissão” (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 143). Enfatizando o papel do estágio como espaço formativo, que cria e é criatura das experiências vividas em sala de aluna.

Os interlocutores por meio de suas falas sobre sua concepção e importância do estágio, confirmam a necessidade do estágio supervisionado nos cursos de formação docente. É notório que a disciplina é de suma importância e necessidade, para a formação dos futuros professores, do professor de estágio e todos os envolvidos no corpo escolar das instituições parceiras.

EIXO II: idade II: Parceria entre universidade e escola campo.

Ao observar a relação entre a universidade e a escola campo de estágio, nota-se que esta ocorre de forma colaborativa, sistemática

e é posta como obrigatória para as instituições parceiras da universidade. É necessário um diálogo, conexão e colaboração para que o estágio ocorra de forma saudável para ambas as instituições, e para isso ocorrer é essencial uma real parceria entre elas. Com uma parceria efetivada as duas instituições são beneficiadas, os envolvidos podem construir conhecimentos e aprendizagem que agregam a formação, sendo ela inicial ou continuada.

Miranda (2018, p.135) afirma em sua tese que “[...]faz-se necessário o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola campo no intuito de buscar a superação das inquietações, para vencer os obstáculos que porventura permeiam as práticas cotidianas na escola.”. Assim entendemos que a parceria entre as instituições deve buscar superar os obstáculos advindos da relação entre elas.

Partindo desta perspectiva analisamos os dados referentes à parceria entre a universidade e escola campo de estágio, onde inicialmente perguntamos aos sujeitos da pesquisa se deveria haver de fato uma parceria entre a universidade e a escola campo de estágio. Dos dados, 100% dos interlocutores responderam que “SIM” deve haver esta parceria. Segue as falas das professoras de estágio que responderam à pergunta dando justificativas.

Para elas a parceria entre as instituições é essencial pois,

“[...] sem essa parceria fica impossível o desenvolvimento do estágio supervisionado” (P1).

“A universidade só pode oferecer o estágio se tiver essa parceria. A escola campo é essencial” (P₂).

“[...], porém faltam ainda políticas institucionais que orientam a escolha do campo de estágio. Atualmente cada professor ou grupos de professores, criam seus critérios de escolhas, que muitas vezes são vistos pela escola campo de estágio e/ ou espaço de estágio, como imposição da instituição” (P₃).

Através da entrevista e respectivas respostas, percebe-se que há compreensão de que a parceria entre as instituições deve sim ser trabalhada e discutida, se efetiva cada vez mais. Um ponto a ser discutido para que ocorra esta parceria é citado pela participante P₃, quando se destaca que os critérios de escolha são pontos importantes a serem discutidos. As escolhas das instituições determinadas como escola campo são feitas pelas professoras da disciplina de estágio, que basicamente levam em conta suas experiências, a localidade e disposição da instituição de ensino, e após o consentimento da direção que se firma uma parceria entre as instituições. Não há políticas que estabeleçam regras/critérios que orientem a escolha das instituições a serem campo de estágio. A relação de parceria entre as instituições deve ser vista interna e externamente, sendo uma relação sistemática e complexa como todas as relações entre indivíduos.

Perguntamos aos interlocutores como se dava/deu a relação entre as instituições, representadas pelas diretoras, e a relação entre

as professoras de estágio, estagiários e professoras da escola campo.

As respostas foram:

“Como professora uma relação complexa, delicada. Estou sempre em um dilema. Tenho um papel de “diplomata”. (P1)

“É um grande desafio para o professor e acadêmico e espaço de aprendizagem, seja no ambiente escolar ou não escolar. No estágio me sinto em ambiente de aprendizagem fenomenal, é uma troca constante.” (P2)

[...]procurei formas metodológicas para melhor contribuir na formação do acadêmico e da acadêmica. Ajudando o estagiário (a) a tomar decisões, orientando que é momento de articular práticas e teoria, entender que está construindo sua identidade profissional e refletir sobre os saberes vendo as contradições como necessária e procurando aproximar ensino e pesquisa, considerando que o estágio é momento de formação. É um grande desafio para o professor e acadêmico e espaço de aprendizagem, seja no ambiente escolar ou não escolar. No estágio me sinto em ambiente de aprendizagem fenomenal, é uma troca constante (P3).

A relação entre a Universidade e Escola Campo de Estágio ainda é incipiente, o que dificulta um trabalho de estágio mais proveitoso e significativo para a produção dos saberes e fazeres docentes do aluno estagiário. A universidade e escola devem efetivarem um contrato e ou documento de estágio que pontue as responsabilidades de cada instituição e de cada profissional responsáveis pelos estágios (D).

“Temos uma relação boa, de acolhimento entre as partes.”

(D.E)

“Não tive nenhum problema com elas. Elas me ajudaram no que foi preciso” (E1)

O primeiro estágio a relação entre professor e estágio foi muito boa. Mas a minha experiência no segundo estágio em relação a professora da escola foi traumatizante, pois senti na pele a hostilidade, a falta de amor dela pela profissão e o descontentamento dela em ser obrigada a receber os estagiários em sala(E2).

“Relação muito boa, de muito respeito, comprometimento e apoio a todo momento” (E3).

“Sempre tive apoio dos professores, sempre disponíveis para dicas, dúvidas, orientações(E4).

A partir das narrativas observa-se que a parceria entre universidade e escola campo de estágio começa quando os agentes envolvidos dividem as mesmas concepções e entendem o que é estágio, e qual sua importância. A partir das afirmações dos interlocutores pode-se observar que a relação entre as instituições é complexa e sensível. A interlocutora P1 deixa claro que é uma relação de poder onde os sujeitos envolvidos devem ter consciência do seu papel no processo formativo. Todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente devem trabalhar coletivamente, estando com suas perspectivas e objetivos alinhados.

O estágio possibilita que todos os sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento busquem ultrapassar suas especificidades indo em busca de conhecimentos, técnicas, práticas novas. Segundo Pimenta e Lima (2017, p.15) “[...] o trabalho docente está impregnado de

intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores compromissos éticos”, destacando o estágio como um espaço formativo completo, por contribuir para a formação de todos os sujeitos que o compõe.

Perguntamos aos sujeitos sugestões de como retribuir as escolas campo por se tornar parceiras da universidade, as respostas foram:

“Se colocando à disposição, dirigir projetos de pesquisa, realizar atividades na escola” (P₁).

“Oferecer formação continuada para os professores” (P₂).

“Cumprindo sua função social, com a troca de experiência se colocando a serviço da escola, procurando refletir com a comunidade escolar, valores que eles reflitam e se reconheçam como sujeitos do processo” (P₃).

Através de formação e acompanhamento pedagógico para os professores da Educação Básica. A universidade ministra palestras quando solicitadas pelos diretores. A Universidade disponibiliza todos semestres projetos PIBIC e PIBEX para as Escolas de Educação Básica. Os cursos de Licenciaturas ministram palestras direcionadas para a formação dos professores (D).

Com certeza a relação entre escola e estagiários tem que ser trabalhada de forma efetiva, pode ser através de rodas de conversar entre diretores e professores da escola, estagiários e o professor responsável pelo estágio. Precisamos compreender que estágio enriquece tanto a identidade profissional do aluno, como a prática do professor da sala de aula. E que na verdade não somos

inimigos, e nenhum estagiário está lá para tomar o lugar do professor, mas sim para compartilhar novas ideias, novos saberes, e novas práticas (E1).

Todos os sujeitos concordam que a universidade deve oferecer uma formação continuada para os professores da escola campo, além de propiciar um momento antes da iniciação do estágio dedicado a apenas fazer com que a escola campo entenda o papel da disciplina, e de cada indivíduo que compõe o estágio. A realização dessas sugestões refletiria em uma parceria perfeita entre as instituições, porque sanaria os obstáculos apontados pelos sujeitos na próxima unidade.

Eixo III: Obstáculos e contribuições advindos da parceria entre universidade e escola campo.

A parceria entre universidade e escola campo de estágio é algo essencial para o funcionamento do estágio como uma disciplina formativa. É através da boa relação entre as instituições que o estágio acontecerá de forma sistemática, organizada, focada apenas em formar professores transformadores e em contribuir para o melhor funcionamento da escola e aprendizagem dos alunos. Durante o estágio o aprender dos acadêmicos está na vivência das particularidades da instituição e da realidade de sua futura profissão.

Para entender o que distancia as instituições, perguntamos aos sujeitos da pesquisa “Qual o principal obstáculo para que ocorra

a parceria entre as instituições envolvidas no estágio supervisionado?”, as respostas foram:

“A compreensão do acadêmico e dos professores. Comunicação e relação de poder” (P1).

“As escolas ainda pensam que estágio estão para verificar o que está de errado na escola” (P2).

Acredito que a falta de autonomia das escolas, a burocracia exigida pelo próprio sistema de ensino, a compreensão por parte da escola em acolher o estágio como processo de formação, momento de articulação entre teoria e prática em que a parceria seja vista como uma troca mútua de experiência, universidade e campo de estágio (P3).

A concepção de estágio que cada professor da universidade possui de como deve ser desenvolvido o estágio supervisionado. Falta de um documento unificado para todos os estágios das licenciaturas da Universidade. Entendimento do estágio como um comente integrante de fundamental importância para a formação docente. A percepção do estágio entendido pelas escolas campos (D).

“O tempo” (E1).

“A dificuldade que os alunos encontram em conciliar a teoria e a prática, a falta de parceria e aliança entre a escola e os estagiários, que dificulta muito a prática do estágio, assim como a falta da supervisão do professor responsável pelo estágio supervisionado” (E2).

Com as afirmações das professoras de estágio podemos observar que o maior obstáculo para a parceria efetiva das

instituições é a falta de compreensões do que vem a ser e qual o objetivo da disciplina. Concordando com a resposta da diretora da escola campo pesquisada, onde ela responde a primeira pergunta da entrevista (Qual sua visão de estágio supervisionado?) de forma sucinta e leiga, mostrando não compreender de fato o que a disciplina vem a ser e porque ela é tão importante para a formação inicial dos acadêmicos e formação continuada dos professores envolvidos.

Durante o estágio muitos professores da escola campo compreendem que estão sendo supervisionados de uma forma rígida de inspeção, vendo a inserção de acadêmicos no contexto escola como uma forma de autoritarismo, quando na verdade a supervisão é apenas uma forma de observar para compreender a profissão docente refletindo sobre a teoria estudada na universidade e a prática vista no chão da escola. A não compreensão das professoras como agentes facilitadoras de orientação e acolhimento reflete na parceria entre as instituições e no funcionamento conjunto do estágio (PIMENTA; LIMA *apud* CHAVES, 1999). Assim podemos afirmar que a relação de poder que ocorre entre os estagiários e as professoras da escola campo, é uma consequência da não compreensão de seus papéis.

A disciplina de estágio supervisionado é composta por 400 (quatrocentos) horas, divididas em 135 horas de estágio em Educação

Infantil, 135 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 135 horas em áreas específicas. Segundo as afirmações dos estagiários, este tempo deveria ser maior, pois assim eles teriam um contato maior com os alunos e vivenciariam a prática pedagógica por mais tempo. Ainda segundo eles, não conseguir relacionar as teorias estudadas com as práticas observadas na escola, dificulta a boa relação entre os sujeitos, o que se dá pela falta de comunicação dos estagiários com os professores que compõem o núcleo da escola.

Podemos concluir que os obstáculos citados destacam a interligação entre os indivíduos envolvidos no processo de estágio e a importância da comunicação entre as instituições. Apesar de todos dizerem que a parceria é essencial, necessária e presente é notório que esta parceria ocorre de forma incompleta, os sujeitos não entendem seus papéis e, conseqüentemente, as dificuldades para que o estágio seja 100% aproveitado acaba sendo destacada. Os obstáculos citados pelos sujeitos serão resolvidos quando todos compreenderem que não estão em uma relação de poder, que o estágio não é uma supervisão para apontar defeitos e irregularidades da escola campo ou da universidade, quando todos entenderem seus papéis e funções no processo formativo de estágio.

Na visão de professoras e estagiário as contribuições do estágio para a formação são:

“A vivência da docência em todos os campos, em sala de aula e no contexto da escola, tendo a oportunidade de revisitar as teorias estudadas no decorrer do curso (P₁).

[...] o contato frente a realidade; as discursões coletivas; a troca de experiência; a investigação; a dinamicidade; as habilidades necessárias na profissão para lidar com as surpresas que o campo apresenta. Enfim o estágio é muito importante a formação do acadêmico, futuro professor frente a realidade (licenciado) (P₃).

“O estágio na maioria das vezes é o primeiro contato do aluno com a realidade escolar. Desse modo traz enormes contribuição para formação acadêmica, proporcionando aprendizado, experiência, e ajuda moldar a identidade profissional do aluno (E₁).

Na percepção dos sujeitos, o estágio contribui para a formação docente ao ajudar o acadêmico a construir sua identidade profissional, a refletir sobre as teorias e práticas estudadas durante o curso, a vivenciar experiências únicas vividas apenas no chão da sala de aula, a descobrir habilidades que compõem sua profissão.

Contudo as afirmações dos sujeitos desta pesquisa nos permitem apontar o estágio como um espaço formador único e necessário que acontece de forma coletiva, que depende da parceria efetiva das instituições envolvidas no curso da disciplina para que esta seja reflexiva, crítica e transformadora.

Dado os expostos entende-se que o estágio supervisionado é onde o acadêmico se permite refletir sobre sua prática educacional, através da análise sobre a realidade e a troca de experiências. Além

de sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a prática pedagógica, um espaço de encontro entre a teoria e a prática docente (IMBERNÓN, 2010). Logo, o espaço onde o processo de estágio ocorre é de suma importância, assim como o relacionamento entre as instituições e professoras envolvidas no processo de estágio.

CONCLUSÕES

Assim, a pesquisa responde aos questionamentos citados no início deste trabalho. Confirmando a necessidade e importância da parceria entre a universidade e a escola campo de estágio, sendo esta primordial para que ocorra um bom desenvolvimento da disciplina no processo formativo do discente. Logo, como uma construção coletiva de conhecimento, a relação com os envolvidos na disciplina, direta e indiretamente, é primordial.

As entrevistas analisadas nos permitem afirmar, que apesar do CESC-UEMA ter uma boa relação com as instituições parceiras de estágio, a necessidade de parceria entre a universidade e a instituição parceira é real e como coloca uma entrevistada “essencial”. Podemos observar que a universidade, ao se falar de parceria com a escola campo de estágio, se coloca como um ato “obrigatório” e pelo relato das professoras de estágio a relação com a universidade e a escola campo é posta como uma relação “complexa” e que precisa ser

trabalhada para que os agentes do processo de estágio tenham seus papéis definidos.

Em relação aos obstáculos para que ocorra essa parceria, é destacada a “falta de comunicação” e a “relação de poder”, que ocorre consequentemente. Quanto às contribuições de uma parceria entre as instituições, vemos a concretização de que esta parceria e o estágio supervisionado como um todo, contribui para a formação de todos os indivíduos envolvidos na disciplina, ao oferecer a troca de vivências. O contato com a sala de aula permite ao acadêmico construir habilidades práticas e formar sua identidade profissional, além de proporcionar ao professor da escola campo e ao professor de estágio reflexões sobre suas práticas pedagógicas e conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortês, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 285-300.

MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO: o que pensam as professoras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

PACHECO, Cláudio Roberto de Freitas; MASETTO, Marcos T. O estágio e o Ensino de Engenharia. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Ensino de Engenharia: técnicas para otimização das aulas**. São Paulo: Aver Camp Editora, 2007. p. 143-165.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

**VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIAS DE GÊNERO,
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA ESCOLA: breves
aproximações**

Adriana da Silva Dias¹
Márcia Cristina Gomes²

INTRODUÇÃO

O termo gênero surgiu a partir dos estudos dos movimentos feministas como categoria analítica das relações sociais e das representações atribuídas às mulheres e homens no âmbito da cultura e é entendido como “o saber que estabelece relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. É uma forma primária de dar significado as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86).

Parte-se da compreensão de que papéis, posturas e emoções são socialmente construídos, mutáveis e históricos. Nesse sentido, desde ao nascer, meninos e meninas são direcionados aos padrões de gênero vigentes na sociedade. Cria-se expectativas acerca da personalidade das crianças a partir do sexo biológico. E, nesse jogo das impressões, a feminilidade é vista como “frágil/emotiva” e a masculinidade “forte /racional”.

Nessa direção, a desigualdade de gênero não é um fato isolado ou natural, tais dissemelhanças, entre homens e mulheres,

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão; PIBIC/FAPEMA.

² Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Maranhão/CECEN/DEFIL.

encontram-se alicerçadas em tradições culturais. Ao mesmo tempo, estruturadas pelos agentes envolvidos na trama das relações de poder. Nessa perspectiva o “poder” que estabelece a ação de dominação

possui duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres estão familiarizadas com essa última, mas este não é o caso dos homens, acreditando-se que, quando eles perpetram violência, estão sob o efeito da impotência (SAFFIOTI, 2004, p. 51).

Tal dinâmica está sustentada nos pensamentos androcêntricos e patriarcais. Para Fraser (2006), o androcentrismo é a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade. Segundo Saffioti (2004), o patriarcado é a dominação dos homens sobre as mulheres, essa ideologia, foi legitimada e aceita até os dias atuais, na qual é dada aos homens a liberdade de direitos sobre as mulheres. Além disso, legitima-se a divisão sexual do trabalho, tanto, no âmbito privado quanto no público.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Tendo em vista o exercício patriarcal, a violência de gênero, na sua maioria, infere como vítimas – as mulheres. Sendo assim, recebem a tolerância e autorização da sociedade para punir àqueles, por exemplo, que lhes apresentem desvios. Em suma, pode-se

afirmar, que é uma execução de dominação-exploração permitida aos homens.

Até os dias atuais, a sociedade apoia-se num conceito aceito como único e verdadeiro sobre violência, trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: física, psíquica, sexual e moral. Para Safiotti (2004), no entanto, a violência definida nesses termos não está no seu lugar ontológico e, por essa razão, é preferível, quando a modalidade de violência mantém limites tênues da chamada normalidade, usar o conceito de direitos humanos.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2015), a violência de gênero relacionada à escola ou em seus arredores, são atos ou ameaças de violência física ou psicológica. Nesta se incluem, o assédio verbal ou sexual, abuso sexual, agressão sexual, punição física e psicológica, toque sem consentimento, coerção, estupro, além do *bullying* que, em se tratando dessa violência no espaço escolar, afeta milhares de crianças e adolescentes todos os anos.

Tais violências, quando vivenciadas por meninos e meninas no ambiente escolar, corroboram para o aumento do absenteísmo, baixo desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez e infecções sexualmente transmitidas, ou seja, pontos que têm impacto negativo na vida e na aprendizagem desses sujeitos e que devem ser vistos como problema de saúde pública. Diante desses

aspectos apresentados, e considerando o atual cenário da sociedade moderna, a escola é um ambiente, onde pode acontecer diversos episódios da violência de gênero, e assim, acabar comprometendo o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a escola enquanto instituição formadora, deve proporcionar práticas pedagógicas e práticas educativas que se constituem de temáticas para as relações de gênero. Onde tais práticas possam apresentar as discussões sobre preconceito, discriminação, estereótipos de gênero, sexismo cultural, desigualdade, patriarcado, machismo, discriminação social e relações de poder. Salientamos que reflexões acerca dessas temáticas no ambiente escolar são uma forma de oportunizar uma educação para a ampliação de valores, competências e habilidades que desenvolvam uma formação social concreta das identidades dos/as estudantes. Há que se pensar o espaço escolar como o de reconstrução de relações positivas de convívio social, pautadas no respeito às diferenças e às diversidades.

METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido a partir de estudos bibliográficos de Louro (1997), Saffioti (2004), Fraser (2006), Scott (1995), Minayo (2014), Ristum (2010), Lopes Neto (2007) dentre outros/as, na tentativa de discorrer acerca dos conceitos de gênero,

relações de poder, desigualdade de gênero e refletir sobre as violências de gênero no espaço escolar. E, por outro lado, estabelecer as relações de tais violências, no que se refere, ao processo de ensino e aprendizagem de adolescentes, precisamente na rede pública de ensino.

Portanto, o pressuposto teórico-metodológico aqui apresentado, é de uma abordagem qualitativa, onde, fundamenta-se “em compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente” (MINAYO, 2014, p.24). Compreender as relações sociais, de modo particular, as que se estabelecem no espaço escolar, numa perspectiva crítica, visualizando a escola como um espaço sócio-histórico em que possa contribuir para o estabelecimento de relações equânimes entre meninos e meninas e assim, possibilitar aos seus agentes formadores, uma educação que suscite a equidade, a alteridade e o exercício da cidadania plena.

As múltiplas facetas da violência

A conjuntura da violência no Brasil vem ganhando um caráter acentuado nos indicadores envolvendo jovens (mulheres e homens). De acordo com o Atlas da Violência (2019), com base nos dados oficiais do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério

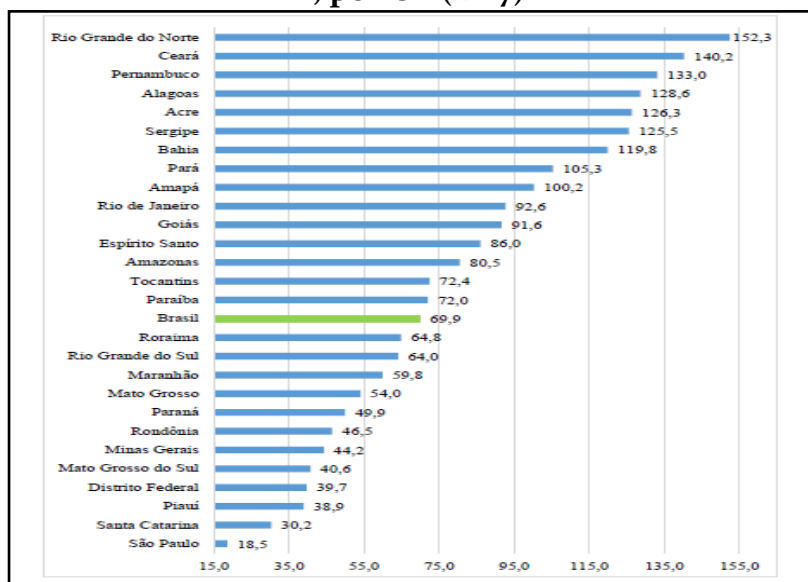
da Saúde (SIM/MS), a morte prematura de jovens (15 a 29) vem aumentando nas últimas décadas no Brasil, assim como a continuidade e o aprofundamento da desigualdade racial.

Ainda conforme o Atlas da Violência (2019, p.25) “em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil, esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos.” Ainda de acordo com as informações do referido Atlas (2019), 51, 8% dos óbitos foram de jovens de 15 a 19 anos; 49, 4% para pessoas de 20 a 24 anos e de 38, 6% para jovens de 25 a 29 anos. Em contrapartida, os indicadores relatam que no mesmo ano 23% dos jovens no país não estavam trabalhando ou estudando culminando com o agravamento da violência levando-os à mortalidade precoce. Destaca ainda o aumento da violência letal para grupos específicos, tais como: negros, população LGBTQIA+ e mulheres, no caso de feminicídios.

No ano de 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil, representando uma taxa de 69,9 de homicídios para cada 100 mil jovens no país, sendo assim, a taxa recorde nos últimos dez anos. Nessa perspectiva os números de homicídios dividem-se nas seguintes faixas etárias: 51, 8% óbitos de jovens de 15 a 19 anos; 49,4% para pessoas com a idade de 20 a 24 e de 38,6% para jovens de 25 a 29 anos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

Ainda conforme a pesquisa acima referida, no mesmo ano de 2017, 15 UF's apresentaram taxas de homicídios de jovens acima da taxa nacional, a comparação entre os estados evidenciou a diferença entre as unidades federativas, com taxas variando de 18,5 até 152,3 para cada 100 mil habitantes jovens. Assim, em 2017, os estados com menores taxas de homicídios, foram: São Paulo (18,5), Santa Catarina (30,2) e Piauí (38,9). Em outra direção, tem-se os três estados com taxas mais elevadas: Rio Grande do Norte (152,3), Ceará (140,2) e Pernambuco (133,0). Em outra direção, tem-se os três estados com taxas mais elevadas: Rio Grande do Norte (152,3), Ceará (140,2) e Pernambuco (133,0), conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Brasil: taxa de homicídios de jovens, por grupo de 100 mil, por UF (2017)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Elaboração Diest/Ipea e FBSP, 2019.

Nos anos de 2016 e 2017, os estados com os maiores aumentos na taxa de homicídios de jovens foram Ceará (+60,0%), Acre (+50,5%), Pernambuco (+26,2%), Rio Grande do Norte (+21,3%) e Espírito Santo (+20,2%). As diminuições mais expressivas ocorreram no Distrito Federal (-21,3%), no Piauí (-13,9%) e no Paraná (-13,3%).

Em se tratando do feminicídio, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019), foram registradas 1.206 vítimas, destacando um crescimento de 11,3%, desses 61% das vítimas são mulheres negras, em que 88,8% dos casos o autor foi o companheiro ou ex-companheiro. O ápice da mortalidade se dá aos 30 anos e 70 anos e 7 % tinham no máximo o ensino fundamental.

Foi com base nesses casos de homicídios que se infere precisamente às mulheres, que em 9 de março de 2015 entra em vigor no Brasil a Lei nº 13. 104/2015, que ficou conhecida como Lei do Feminicídio. Cabe ressaltar, que o feminicídio é o ato extremo da violência de gênero. São crimes que cessam as vidas das mulheres e indiretamente produzem outras vítimas. Os homicídios, por exemplo, podem deixar as crianças órfãs de mães e com pais perigosos ou presos (BRASIL, 2015).

Por outro lado, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), a violência doméstica é outro tipo de violência, bastante presente na vida das mulheres, sobre a qual foram registrados 263.067 casos de lesão corporal dolosa. A cada 2 minutos

um registro é feito e teve um crescimento de 0,8% em 2019. Na mesma direção, foram registrados 66.041 casos de violência sexual em 2018, o maior número registrado, sendo 81,3% do sexo feminino, 53,8% tinham até 13 anos, 50,9% negras e 48,5% brancas. Nessa direção, 4 meninas de até 13 anos são estupradas a cada 4 minutos, com um crescimento de 4,1 % e condicionando 180 estupros por dia de acordo com o referido Anuário.

A Lei Maria Penha nº 11340/2006 tem como pressuposto proteger e coibir as diversas formas de violências contra as mulheres. A referida Lei reitera que a violência contra as mulheres é qualquer ação ou omissão que, baseada no gênero, cause à mulher a morte, lesão, sofrimento físico, sexual e psicológico, assim como, dano moral ou patrimonial. Tais ações podem ocorrer tanto no âmbito familiar e doméstico quanto em qualquer relação íntima afetiva que o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima (BRASIL, 2006).

Minayo (2013) destaca que violência doméstica e violência intrafamiliar na prática se referem ao mesmo problema. Pois, nesse contexto o conceito de violência é fruto e consequência das relações (pai, mãe, padrasto, filhos, avós etc.). Ambos englobam os conflitos familiares que se transformam em intolerância, abusos e opressão. De acordo com a autora é um fenômeno universal com séculos de história, através do qual se formou uma cultura que se expressa em usos, costumes, atitudes, negligências e atos. Assim, “a mulher é

domínio e posse do homem; o homem é o chefe, o dono e sabe o que é bom ou ruim para todos. Mas ele se exclui dos julgamentos dos demais” (MINAYO, 2013, p. 35).

Segundo a Assessoria de Comunicação da Corregedoria Geral da Justiça (2019), em uma pesquisa realizada pela 2ª Vara de Combate à Violência Doméstica e Familiar de São Luís com base em mais de 1.200 processos, por amostragem, de medidas protetivas de urgências distribuídos em 2018 e 2019, das mulheres que sofreram violência doméstica e familiar entre os casos analisados, 43, 47% eram solteiras; 20,14% encontravam-se em união estável e 17% eram casadas.

Ainda segundo o referido levantamento, a principal faixa etária das mulheres agredidas é entre 35 e 59 anos (41,74%); seguida das mulheres entre 26 e 34 anos (31,20%); e das mulheres entre 18 e 25 anos (22,82%) e acima de 60 anos (1,74%). Em relação aos agressores o estudo revelou que 33,2% eram ex-companheiros das vítimas. Da faixa etária dos homens apontados como agressores, 29,9% têm entre 26 e 34 anos, 29,79% têm entre 35 e 43 anos e 14,19% têm entre 44 e 52 anos. Do estado civil dos agressores o estudo revela que 41,08% são solteiros; 19,34% em união estável; 17,84% casados e 5,23% divorciados.

Os dados apresentados até o momento demonstram o aumento da violência na sociedade e consideramos importante

trazer esses dados para compreender os tipos de violência na escola, uma vez que ela se situa nessa sociedade e, conseqüentemente, não está isenta dessa problemática.

Segundo Beatriz Morrone em um artigo publicado em 2016, esta traz dados de uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) a violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública e o local em que ocorrem esses episódios violentos é na sala de aula com 25% das ocorrências, o mesmo percentual para os casos ocorridos no pátio da escola e 22% nos corredores desses espaços (MORRONE, 2016).

De acordo com esse estudo, São Luís do Maranhão é uma das sete capitais brasileiras mais violentas do país, onde 28% dos jovens afirmaram ter sofrido violência na escola (SALDAÑA, 2016). Se formos buscar dados sobre as violências, quer seja em âmbito geral, nas escolas ou entre jovens, dados estatísticos demonstram como tem sido crescente seu aumento nas últimas décadas (WAISELFISZ, 2014, 2016; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CERQUEIRA *et al.*, 2017).

Portanto, os dados aqui apresentados, demonstram que o cenário brasileiro se constitui de diferentes tipos de violências. Tal fato, por exemplo, subtrai o direito de ir e vir dos cidadãos e cidadãs, visto que os episódios de violências corroboram para uma ambiência

social menos tranquila. Por outro lado, a violência que acontece nos espaços privados, que atinge principalmente as mulheres, traduz negativamente na progressão social dessas pessoas e envolve os/os filhos/as das vítimas.

Quando a violência de gênero está ligada diretamente à violência doméstica, os reflexos da violência não vitimizam apenas as mulheres. A violência atinge também os/as filhos/as (crianças e adolescentes) desencadeando traumas psicológicos como ansiedade; sentimento de culpa; baixa autoestima; medo; depressão; suicídio; medo de ir à escola, dentre outros. Por exemplo, as crianças e adolescentes ficarão desamparados dos genitores e com vulnerabilidade socioeconômicas mais fecunda; comportamentos agressivos; uso de drogas como objetivo de fuga da realidade de casa etc. (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse item pretende-se refletir sobre as violências de gênero no espaço escolar e parte-se da compreensão de que a sociedade contemporânea é dinâmica, complexa e, com a globalização, tornou-se mais visível a existência das desigualdades sociais. Sendo assim, compreende-se que o conceito de violência também sofreu novas transformações no processo histórico da sociedade. E, por outra via, “a globalização está produzindo novas formas para aumentar a

consciência pública e os conhecimentos sobre conflitos violentos, suas causas e consequências” (KRUG *et al.*, 2002, p.226).

A violência não é um fenômeno isolado e está configurada em múltiplos aspectos, pode ser compreendida por intermédio das construções sociais e, todo ser humano pode praticá-la. Mas, o que a difere de uma sociedade para a outra, são os condicionantes que circundam as vidas desses sujeitos: contextos regionais; fatores socioeconômicos; faixa etária; desigualdade de gênero; discriminação racial; e as diferenças de classes. Nessa direção, “a violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos sociais, culturais e ambientais” (KRUG *et al.*, 2002, p.12).

Mediante esse contexto, é válido pontuar que, mesmo existindo exemplos de determinadas violências que atingem de maneira acentuada a classe subalterna, não podemos considerar a violência sinônimo de pobreza (MINAYO, 2013). No que tange às diversas facetas da violência referente à escola, faz-se destaque aos caracteres da violência de gênero no espaço escolar, pois a violência de gênero ultrapassou tempos e espaços, persistindo até os dias atuais nas relações humanas. No entanto, é preciso entender os três distintos conceitos da violência escolar: violência à escola, violência da escola e violência na escola. Para Charlot (2002).

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às

atividades da instituição escolar, é o tipo de violência que poderia acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Já a violência da escola é uma violência, institucional, simbólica, exercida através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

A violência escolar engloba uma sucessão de fatores advindos do externo para o interno da instituição, ou, pode haver a situação reversa e, dentre as violências contidas nos grupos sociais, que desembocam também na ambiência escolar, estão: violência física, violência verbal e violência simbólica. A violência física/agressão física é aquela que perpassa nas relações dos grupos, infligindo a integridade dos outros grupos, e contra o próprio indivíduo e, tal ação, resulta na agressão física pelo uso do porte de armas ou qualquer outro objeto que pode ferir, sangrar e matar.

Assim como, empurrar, beliscar, dar tapas, puxar o cabelo, bater com a régua, segurar fortemente nos dois braços do/a aluno/a e forçá-lo a sentar-se etc. A violência verbal seriam as incivildades, humilhações e palavras grosseiras, intimidações ou *bullying*. E, na sua totalidade, todo tipo de violência assegura a violência psicológica. Essas expressões violentas se configuram em diversas modalidades, a saber: alunos/as - alunos/as; alunos/as - professores/as; professores/as - professores/as; escola/professores/as - aluno/as; entre os profissionais da educação; do sistema de ensino contra a escola e o/a professor/a; do funcionário

contra os/as alunos/as; dos/as alunos/as contra o patrimônio da escola e outras (RISTUM, 2010).

Tais expressões de violências, são também exemplos de violências de gênero e são alimentadas na desigualdade de gênero. As construções culturais de gênero se fazem presentes nos diferentes espaços sociais, em particular na família e na escola e são “expressas flagrantemente, por exemplo, na forma como os pais educam e criam diferentemente filhos e filhas e no modo como os professores atuam no mesmo sentido” (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.122).

Embora, na sua maioria, não sejam legitimadas, como tais, pelos/as seus/as agentes, receptores e observadores as violências de gênero atingem de maneira negativa o processo de aprendizagem dos/as estudantes e corrobora para a desistência escolar, absenteísmo, baixa autoestima e o baixo desempenho. Nesta direção “é importante ressaltar que o uso da violência, seja física ou psicológica, constrói na sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem e, na escola pública, constitui mais um fator de agravamento da exclusão social” (RISTUM, 2010, p.88).

Neste contexto, também se faz presente o *bullying*, embora pouco difundido em determinados momentos da História da Educação, hoje, tornou-se uma temática que necessita de atenção, no

que se refere às escolas e tem preocupado os/as profissionais da educação e, também as mães e os pais.

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 (LOPES NETO, 2007, p.51).

Diversos estudos apontam o *bullying* relacionado aos aspectos socioculturais. A prática do *bullying* ocorre, em grande parte, entre os/as adolescentes, geralmente durante a vida estudantil. Mas, nem toda a escola leva a sério a amplitude das causas e consequências do *bullying*. Muitos defendem as características desse fenômeno, apenas como brincadeira dos grupos de adolescentes.

Porém, a construção das práticas do *bullying* são danosas para todos/as os envolvidos/as: agressores, vítimas e testemunhas. Além de que nem toda ação de *bullying* reflete em sinais perceptíveis de agressões, existem as manifestações indiretas “cuja ocorrência mais frequentes são comentários (fofocas), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social” (RISTUM, 2010, p. 96).

Portanto, observa-se a relação do *bullying* com a desigualdade de gênero, que desemboca, em sua maioria, nas violências de gênero. A qual transita as relações de meninos e meninas no espaço escolar.

O sexismo, por exemplo, ainda é muito presente na sociedade. Por isso, muitos adolescentes têm ações compostas de estereótipos, discriminações e preconceitos. Isso, acomete, quase sempre, as meninas e os meninos são os principais agentes. Não obstante, 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. 02).

Na maioria das vezes, os/as adolescentes só repetem as vivências, as quais perpassam o contexto familiar, comunidade ou até mesmo, na própria escola. Segundo Lopes Neto (2007) as meninas são presentes nos grupos de fofocas e como observadoras e a agressividade e a vitimização são mais frequentes entre crianças e adolescentes do sexo masculino e os mais jovens são os mais vitimizados.

Por outro lado, com a ascensão da tecnologia, o *bullying* deu ênfase a outro cenário que ultrapassa os limites da escola. A comunicação e a informação pelo uso da internet através das redes sociais por meio dos aparelhos eletrônicos abriram o espaço para a prática do *bullying* denominada *cyberbullying*. Portanto, neste, torna-se mais difícil identificar os agentes envolvidos e as vítimas.

Uma nova estratégia para a prática de *bullying*, denominada *cyberbullying*, extrapola os limites da escola e decorre da utilização da tecnologia da informação e da comunicação, como a internet e os telefones celulares, quando textos e imagens são enviados diretamente para seu alvo ou de forma

indireta, permitindo o livre acesso de outras pessoas a sítios voltados à ou à organização de novas agressões no ambiente escolar. Geralmente a utilização dessa tecnologia constitui-se em um prolongamento do bullying já praticado na escola, atingindo os mesmos alvos, por meio de ações com objetivos de ofender, ameaçar, denegrir a imagem, difamar, divulgar segredos, excluir etc. (LOPES NETO, 2007, p.53).

As dificuldades de combater esse tipo de comportamento está na forma como os recursos tecnológicos foram colocados para a comercialização. O uso de telefones celulares e da internet tem como princípio uma maneira irrestrita da comunicação. Assim, as crianças e os/as adolescentes têm livre acesso a esses mecanismos. Eles/elas, muitas vezes, encontram-se mais familiarizados com os aparelhos eletrônicos do que os próprios pais, professores/as etc. Este é o lado negativo da globalização na vida de crianças e adolescentes, o que acaba desencadeando problemas para a sociedade como um todo. Por exemplo, o uso desenfreado das redes sociais, vêm proporcionando grandes desafios no controle da divulgação de coisas pessoais dos indivíduos.

As consequências do *cyberbullying* fazem com que os/as envolvidos/as relutem ir à escola, por estarem expostos em todos os sentidos. E, ainda por cima, as crianças e os/as adolescentes passivos dessas violências tornam-se retraídas e sem amigos/as, ao mesmo tempo, que não encontram motivação para realizar as tarefas escolares, desenvolvendo sentimento de impotência e estando

sujeitos à depressão, ansiedade, baixa autoestima, nas quais tendem a comprometer o rendimento escolar. Nessa direção, encontra-se também a violência auto infligida: “violência autodirigida, que se manifesta de duas formas – comportamento suicida (pensamentos suicidas, tentativa de suicídio) e atos de violência contra si próprio, como é caso das mutilações” (KRUG *et al.*, 2002, p.183 *apud* ASSIS; MARRIEL, 2013, p. 51).

Vale destacar, ainda, a violência simbólica entendida como ações sutis que passam despercebidas entre seus agentes e receptores dentro da escola, baseada no abuso de poder e autoritarismo (SANTOS, 2016). Tal violência, é estruturalmente construída pela ideologia dominante, mas, “naturalmente” internalizada por aqueles das classes populares. A ideologia é

“um *corpus* de representações e de normas fixas e prescrevem de antemão o que se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Diante do exposto, pode-se afirmar, que a violência simbólica se apresenta na violência de gênero. Desse modo, ela acontece de maneira simbólica na escola por meio das frases sexistas e que se consolidam nas ações conduzidas pela prática pedagógica. Se fizermos uma breve reflexão acerca de alguns momentos da nossa trajetória na educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, acredito que todos/as vão se recordar das seguintes citações:

“façam duas filas, uma de meninas, outra de meninos”; “os meninos vão brincar de bola, as meninas de roda”. Há também a separação nas brincadeiras, nas datas comemorativas, nos grupos de amizades, ou, até mesmo, nos métodos avaliativos da prática educativa. Louro (1997) afirma que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 1997, p.64).

No entanto, as violências que se mantêm nas relações sociais, sejam baseadas nas diferenças de gênero, socioeconômica e étnico-racial, ou suas interseccionalidades, nem sempre estão como pautas específicas nas práticas pedagógicas da escola. Mas é preciso compreender, à luz do pensamento de Chauí (2016), que tais práticas são pensadas e reproduzidas por meio das ideologias da classe dominante, que tendem a perpetuar as desigualdades sociais existentes.

Dessa forma, o currículo da escola é um dos meios para consolidar os interesses da classe hegemônica e, assim, formar sujeitos que mantenham o *status quo* como bem coloca Louro (1997, p. 64) “a escola é um *loci* das diferenças de gênero”.

Ademais, é válido ressaltar que os sujeitos que conduzem as práticas escolares, são antes de tudo, seres que carregam valores,

hábitos, e posturas conforme lhes foram concedidas nos seus contextos formativos. E estão inseridos/as em uma sociedade, machista, racista e sexista. Aqui, não estamos justificando as desigualdades que acabam em episódios de diferentes tipos de violências, mas ressaltando, que as violências que nos circundam, inclusive a violência de gênero, são estruturadas socialmente e que a escola é um caminho propício para desvendar e desconstruir os padrões culturais que dão suporte às discriminações, preconceitos, desigualdade etc.

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).

Nesse sentido, a educação ainda é um meio para desconstruir qualquer forma de preconceito e violência em relação ao gênero e a prática pedagógica e educativa deve ser encarada como estudo que possa suscitar a alteridade, igualdade, equidade e o respeito às diversidades presentes na sociedade. Por outro lado, a escola, ao promover as estratégias de combate à violência, não pode esquecer de confrontar os múltiplos caracteres que potencializam as diferentes formas de violências que perpassam as relações sociais dos/as educandos/as. Portanto, 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).

CONCLUSÕES

A escola é um espaço não só para ensinar conhecimentos básicos ou desenvolver habilidades de escrita e leitura, raciocínio lógico, de saber e saber fazer, mas para desenvolver competências para o saber viver junto com respeito às diferenças, às diversidades, tornando-se um espaço inclusivo onde a violência e a opressão não tenham lugar. Uma escola que promova a equidade de gênero por meio do respeito mútuo, livre do sexismo e da violência.

Ademais, a escola deve ser um espaço que oportunize reflexões sobre o patriarcado, o androcentrismo como conceitos importantes para a compreensão da desigualdade de gênero e como os valores culturalmente desenvolvidos na sociedade podem aprofundar diversos tipos de violências de gênero e que, muitas vezes, se reproduzem no espaço escolar.

As violências de gênero no espaço escolar contribuem para o aumento do absenteísmo, baixo desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez e infecções sexualmente transmitidas, ou seja, pontos que têm impacto negativo na vida e na aprendizagem de alunas e alunos e que devem ser vistos e encarados como um problema que precisa ser enfrentado.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição da educação formal, deve promover um ensino e aprendizagem que possam desenvolver valores, habilidades e competências com os/as alunos/as. Onde, as crianças e os/as adolescentes aprendam e desenvolvam o respeito às diferenças e, assim, desconstruir as normas, padrões culturais que justificam não somente a desigualdade, como também as diversas formas de violências de gênero presentes na sociedade e que perpassam o ambiente escolar. Como educadores/as precisamos estar abertos a essas discussões, além disso, necessitamos ser professores/as reflexivos/as sobre a prática educativa desenvolvida na sala de aula, com o objetivo de promover um ensino e aprendizagem pautados na equidade, no respeito e na diversidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G; MARRIEL, N.S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S. G. et al., (org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. – Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Governo Federal, 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a

mulher. Presidência da República. Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13. 104, de 09 de março de 2015.** Ação penal nos casos de homicídios contra as mulheres por razões da condição do sexo feminino. Presidência da República. Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CECCHETTO, F; RIBEIRO, F.M.L; OLIVEIRA, Q.B.M. Gênero e Sexualidade e ‘Raça’: dimensões da violência no contexto 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.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educ, Pesqu.**, São Paulo, v.42, n.1, p. 245-257, jan./mar.2016.

CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA DO MARANHÃO. Assessoria de Comunicação; **Vara Especial da Mulher divulga pesquisa sobre violência doméstica em São Luís.** Disponível em: <<http://www.tjma.jus.br>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019.** Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista.” Trad. Júlio Assis Simões. **Cadernos de Campo**. São Paulo, nº 14/15, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas 2019**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

KRUG, E. G. et al., eds. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002. Disponível em: <<http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LOPES NETO, A. A. Bullying. **Adolescência & Saúde**. v.4. nº (3): 51-56. jul./set 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós - estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORRONE, Beatriz. **Violência atinge 42% dos alunos da rede pública**. Disponível em: <<http://epoca.globo.com>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

RISTUM. Marilena. **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.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. – 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, (16), 2001 p. 115-136.

SALDAÑA, Paulo. **Nas capitais mais violentas, 42% dos alunos já foram agredidos na escola**. Disponível em :< <https://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1995.

SANTOS, Helen dos. **A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico**. Artigo apresentado como trabalho de curso de 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/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Helen.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNESCO. **Violência de gênero em escolas impede milhões de alcançar potencial acadêmico**. Disponível em: <nacoesunidas.org/unesco>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WASELFISZ, Julio Jacob. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. FLACSO, Rio de Janeiro, 2014.

LINGUÍSTICA, LETRAS

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO: implicações ao trabalho prescrito dos professores de língua portuguesa

Letícia Aparecida Nunes Moraes¹

Ana Patrícia Sá Martins²

INTRODUÇÃO

O ano de 2020, abalado por uma pandemia viral mundial do Covid - 19, assolou a todos nós, sob os mais variados aspectos. No que se refere ao âmbito educacional, ganhou força a necessidade da inserção das tecnologias no ensino. Em virtude do estado de emergência social e sanitária, as instituições escolares, públicas e privadas, da Educação Básica às Universidades, precisaram ressignificar suas metodologias de ensino-aprendizagem. Consequentemente, uma avalanche de competências e habilidades foram requeridas a docentes e discentes quanto ao uso das tecnologias digitais, as quais foram apontadas ora como solução, ora como causa dos mais vários aspectos, como a desigualdade social, a falta de letramentos didáticos para lidar com o digital, a possibilidade de estar perto, mesmo sem estar junto, etc.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas – MA/Brasil. Bolsista no programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPEMA. E-mail: leticiamoraes26@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: apsm121285@gmail.com

Nesse sentido, apresentamos neste trabalho uma análise do discurso oficial na Base Nacional Comum Curricular, que prescreve o trabalho do professor de Língua Portuguesa, visando discutir como as competências e habilidades reclamadas aos docentes para o uso didático das tecnologias e as novas mídias no documento sinalizam uma postura mais pragmática do fazer pelo fazer, esvaziando e silenciando as desigualdades e contrastes que perfazem a Educação Básica no país continental que é o Brasil.

O presente estudo tem como base uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda, durante os anos de 2019 e 2020. Desse modo, as seguintes questões orientam nossa investigação: *Quais as prescrições ao trabalho do professor de Língua Portuguesa no discurso da BNCC quanto às tecnologias digitais no ensino? Quais as implicações desse discurso ao trabalho do professor?* A fim de responder a estas perguntas, elencamos como objetivo principal analisar o que prescreve a BNCC (2018) quanto ao ensino mediado pelas tecnologias, no intuito de identificarmos quais propostas curriculares estão sendo elencadas aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, buscando discutir quais as implicações desse discurso ao trabalho do professor, significativamente intensificado a partir do contexto de ensino remoto.

Considerando que a BNCC (2018) é um documento nacional curricular destinado a orientar as ações dos professores da Educação Básica, optamos por desenvolver esta pesquisa com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, tendo em vista que o ISD é uma das correntes do Interacionismo social, em que o agir é, nessa perspectiva, tomado como unidade de análise do funcionamento humano. Para tanto, fundamentamo-nos na análise de textos que se encontram na fonte do agir e no estudo acerca das modalizações (BRONCKART, 2004; 1999) e nas distinções entre prefiguração, prescrição e procedimentos (FILLIETTAZ, 2004).

Logo, no sentido de atingir nossos objetivos, iniciamos com uma discussão dos principais conceitos que têm relação com os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa na sociedade atual, visando esclarecer as concepções adotadas neste trabalho. Em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos do ISD e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Logo após, discutimos o trabalho prescrito ao professor, a partir da análise das modalizações presentes nas seções da BNCC destinadas às competências e habilidades de Língua Portuguesa e Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ligadas às tecnologias digitais. Por fim, pontuamos algumas reflexões acerca

das implicações do discurso da BNCC ao trabalho docente, quanto às tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

As práticas letradas na sociedade contemporânea: estamos aptos ao uso didático das tecnologias?

Novos contextos, novos sujeitos e novos diálogos têm incitado os educadores a buscarem (in)formações acerca dos processos de ensino aprendizagem na formação inicial nas licenciaturas. O hiato, até então percebido entre a formação oferecida nas licenciaturas e as práticas sociais reais de leitura e escrita dos futuros professores com os recursos digitais, tem sido revisto pelos docentes, alunos e gestores, sobretudo, em virtude da realidade pandêmica do COVID 19. Frente a esse novo contexto, escolas foram fechadas e o ensino passou a acontecer dentro da esfera digital, desafiando professores e alunos a continuarem ensinando e aprendendo por meio dos recursos oferecidos pelas Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Ribeiro (2020) destaca que as tecnologias digitais

[...] passaram a ser vistas, por alguns/mas, como “salvação”, na medida em que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados. Por outros, as mesmas tecnologias passaram a ser vistas como “vilãs”, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos

e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas [...] (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Como explicitado por Ribeiro (2020), são muitos os desafios decorrentes da “transposição” de aulas presenciais para ambientes digitais, dos quais destacamos aqueles relacionados aos professores, como a falta de formação, qualificação e experiência com relação ao uso pedagógico das TDICs e a ausência de recursos adequados às novas demandas educacionais.

Diante dessas novas demandas, Pegrum *et al*, em 2016, já alegavam que começamos a vislumbrar a necessidade de competências para a participação em uma sociedade digital. Segundo os autores, instituições governamentais, empregatícias e acadêmicas têm preterido a promoção de habilidades próprias do século XXI, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (PEGRUM *et al*, 2016, p.17) para participação em uma sociedade digitalmente conectada.

Nessa complexa rede de habilidades requeridas, fazem-se necessários os letramentos digitais, conceituados como um conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito

crescente dos canais de comunicação digital” (PEGRUM *et al*, 2016, p. 17).

Os textos da contemporaneidade têm exigido capacidades de leitura e escrita cada vez mais específicas, que são consequências das diferentes práticas sociais às quais esses gêneros estão relacionados e ainda uma série de outros fatores como o suporte, o público-alvo, entre outros. São requeridas dos leitores de tais textos habilidades como localizar recursos, comunicar ideias, relacionar texto escrito às imagens ou vídeos, ou seja, requer o domínio de múltiplos letramentos.

Com base nos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL), Rojo (2012) destaca que esses novos letramentos são de caráter multimodal e multissemiótico e, para abranger esses dois conceitos, o GNL cunhou um novo termo chamado de Multiletramentos. Esse novo conceito aponta para dois tipos específicos de multiplicidade na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica cada vez mais presente nos textos.

Conforme assinalado anteriormente, o surgimento de textos cada vez mais multimodais e multissemióticos, com a presença das mais diversas linguagens, exige do leitor e produtor de textos o desenvolvimento de letramentos digitais para que seja possível criar sentido frente a esses novos gêneros. No letramento digital, o texto ou o hipertexto possui uma organização em que a linguagem verbal,

a imagem e o som têm um papel importante na significação, e o próprio leitor define quais elementos quer ler, em qual ordem, e tal processo independe do estágio de aquisição da língua escrita em que esse sujeito se encontra (KLEIMAN, 2014).

A BNCC (2018), documento analisado neste trabalho, em seu texto introdutório, estabelece as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer das três fases da Educação Básica. O excerto abaixo traz as competências de número quatro e cinco que ressaltam a importância dada à variedade de linguagens, em especial as relacionadas ao campo digital:

4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e *partilhar* informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e *produzir sentidos* que levem ao entendimento mútuo. 5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais* (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos)

Embora a Base não traga em nenhum momento um conceito específico de letramento digital, fica claro neste trecho que o documento incentiva não somente o uso das tecnologias digitais para a aquisição do conhecimento, mas também o desenvolvimento do letramento digital, visto que reforça tanto a necessidade do

desenvolvimento de capacidades referentes ao manuseio desses textos, quanto a importância desse uso em práticas sociais. Além disso, tal como explicitado por Ribeiro (2020), as competências da BNCC mantêm forte relação com o discurso GNL, visto que apontam para a valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração.

Contudo, é preciso ressaltar que prescrever e evidenciar a necessidade de utilizarmos as tecnologias digitais de informação e comunicação não basta. Para isso, recursos na infraestrutura das escolas, acessibilidade de qualidade a docentes e discentes, bem como constantes e contínuas formações são condições *sine qua non* para o uso responsivo e responsável de tais artefatos.

Nessa perspectiva, vale destacar a pesquisa-ação desenvolvida pela segunda autora deste artigo em sua tese de doutoramento, acerca da construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais na formação inicial de professores, no curso de Letras licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. A partir de um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), caracterizado como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da

língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, foi possível oportunizar a construção de letramentos didático-digitais.

Conforme a autora, Letramentos didático-digitais são capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais. Martins (2020) argumenta ainda que tal proposição pedagógica foi orientada sob a concepção daquilo que Pahl e Rowsell (2005, p. 23) “denominaram de terceiro espaço”, ao assegurarem que o letramento está ligado com a nossa identidade e as nossas práticas. Assim sendo, conforme pontuam, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola (a universidade) é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isto reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos mais.

Destacamos que a principal peculiaridade do PROMULD em relação a outras proposições de projetos pedagógicos reside na crença de que é necessário oportunizarmos aos (futuros) professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais

dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar (MARTINS, 2020). Além disso, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir sobre, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico-profissional, lhes permitirá um maior agenciamento na aprendizagem, ao construir conhecimentos a partir de si e com os outros.

Diante do exposto, consideramos que ações formativas, como a apontada por Martins (2020), corroboram para efetividade de um ensino que possa dialogar com as tecnologias digitais e o universo midiático, a partir de contextos escolares situados. Entendemos, pois, que as prescrições na BNCC ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, no que tange à utilização das tecnologias digitais e midiáticos, carecem de uma leitura crítica e cautelosa por parte dos educadores, de modo que não sejam tomadas como mais um conjunto de competências e habilidades. A prescrição de conteúdos e competências, de modo uniforme para todo o país, é alvo de muitas críticas de especialistas (COIMBRA, 2020; ANFOPE, FORUMDIR, ANPED *et al*, 2019) tendo em vista o tamanho e a diversidade da nação.

O interacionismo sociodiscursivo e a análise do trabalho docente

Segundo informações disponibilizadas no site oficial do Ministério da Educação, a BNCC (2018) é um documento normativo que define a progressão de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica, buscando orientar o quê e como deve ser ensinado em todas as escolas do Brasil. No documento são ainda estabelecidos os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados e, para isso, são determinadas competências e habilidades essenciais aos alunos e as estratégias pedagógicas adequadas aos objetivos.

Conforme Machado e Bronckart (2006), o trabalho constitui-se como uma prática ou atividade própria de grupos da espécie humana, na qual membros desse grupo possuem tarefas com funções e responsabilidades específicas. Além disso, os autores estabelecem diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O primeiro, que é o caso da BNCC, se manifesta em documentos produzidos por empresas ou instituições, e tem como objetivo ceder instruções, servindo como uma representação do que deve ser feito, e, por isso, é sempre anterior à sua realização efetiva. Já o “trabalho real” caracteriza ações efetivas em situações de trabalho concreto, como a atividade do professor em sala de aula, por exemplo.

De acordo com Correia (2007), o ISD utiliza-se do agir como unidade de análise do funcionamento humano, com o objetivo de

esclarecer como a linguagem afeta todo o desenvolvimento humano. Entretanto, além do agir, outros conceitos são relevantes na análise dos textos que abordam o trabalho docente, tais como *atividade e ação*. Machado e Bronckart (2006) esclarecem que o **Agir**, em um sentido genérico, é utilizado para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de modo individual ou coletivo. Pode pertencer a várias ordens e constituir-se em contextos econômico-sociais específicos, como um trabalho que pode precisar de diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas. A **Atividade**, por sua vez, serve para nomear uma leitura do agir, que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo previamente organizado; e a **Ação**, assim como o termo atividade, refere-se a uma leitura do agir, mas, dessa vez, com motivos e intenções mobilizados por uma pessoa em particular.

Machado e Bronckart (2009) definem três níveis de análise do texto propriamente dito: o nível organizacional, que diz respeito ao plano geral dos tipos de discurso, dos tipos de sequência e dos mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal; o nível enunciativo, que permite a verificação dos tipos de modalizações, das vozes e dos índices de pessoa; e, por último, o nível semântico, que permite um levantamento das figuras de ação, das intenções das motivações, dos recursos e dos tipos de agir.

Para a nossa pesquisa, focalizaremos no nível dos mecanismos enunciativos, os quais, segundo Gonçalves (2012), “contribuem para marcar os posicionamentos enunciativos (vozes) e as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes a alguns aspectos do conteúdo temático” (GONÇALVES, 2012, p. 7). Machado e Bronckart (2004) alegam que as modalizações são importantes para tal análise, uma vez que podem esclarecer não só o posicionamento do enunciador, mas também os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados. Souza (2015) argumenta que as modalizações são avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático e pretendem orientar a interpretação que deve ser dada a determinado texto.

Bronckart (1999) define, assim, quatro tipos de modalizações utilizadas para análise dos textos:

(i) - modalizações lógicas: julgamentos relativos ao valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como: certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis etc.

(ii) - modalizações deônticas: avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais: permitido, proibido, necessário etc.

(iii) - modalizações apreciativas: julgamento mais subjetivo; os fatos enunciados são apresentados como: bons, maus, estranhos etc., sob o ponto de vista da instância avaliadora;

(iv) - modalizações pragmáticas: julgamento relativo a uma faceta da responsabilidade de uma personagem com relação ao seu

papel de agente em um processo: capacidade de ação, intenção e razões.

Quanto ao terceiro grupo de procedimentos, se constitui na identificação das funções dos sintagmas nominais que representam os principais actantes postos em cena no e pelo texto. Esses procedimentos envolvem uma reinterpretação das análises anteriores à luz de categorias de uma semântica ou semiologia do agir e uma categorização semântica dos verbos e das modalizações que acompanham os principais actantes postos em cena (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011).

Tendo em vista que, em nossa pesquisa, buscaremos analisar o trabalho prescrito ao professor no que diz respeito à didatização de artefatos tecnológicos pelos professores, é de suma importância tecer uma diferenciação entre o que seriam artefatos e o que seriam instrumentos. Segundo Machado e Bronckart (2009 *apud* ROCHA, 2012), artefato é toda coisa finalizada de origem humana que pode ser material ou simbólica, já o instrumento só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, dessa forma, devem ser atribuídas funções ao artefato e competências ao actante, permitindo adaptação ao objeto para o uso de acordo com os seus objetivos.

Para Machado e Bronckart (2005 *apud* ROCHA, 2012), após a análise interpretativa dos textos, é possível desvendar qual o papel atribuído ao actante e o que este representa dentro do texto. Ainda

conforme os autores, há três tipos de protagonistas: o produtor do discurso, que não aparece marcado; o agente do fazer prescrito e o beneficiário desse fazer, para o qual aquela ação se destina. A partir da análise de textos produzidos sobre o trabalho, é possível identificar quais são os elementos do agir. O levantamento destes nos conduz à apreciação das diferentes figuras interpretativas do agir, a partir destas, por sua vez, é possível assinalar quais são os protagonistas e, em consequência, o papel que é assumido por estes dentro do texto analisado (ROCHA, 2012). Desta forma, tais métodos de análise da corrente do ISD tornam-se relevantes para entender de que forma os textos prescritivos influenciam o agir docente e quais representações são destinadas aos professores.

METODOLOGIA

Para investigarmos o trabalho prescrito do professor quanto às tecnologias no ensino de Língua Portuguesa na BNCC (2018), nos embasamos na análise dos textos que se encontram na fonte do agir (BRONCKART, 2004) e na análise das modalizações tal qual sugerida por Bronckart (1999). Nosso foco será voltado para a análise das modalizações deônticas, apreciativas e pragmáticas, visto que as deônticas apontam para a obrigatoriedade ou necessidade das ações, as apreciativas indicam valorações e posicionamentos, enquanto as pragmáticas apontam para o como fazer. Além disso, embasamo-nos

nas distinções entre prefiguração, prescrição e procedimento, estabelecidas por Filliettaz (2004), propondo-se a analisar esses três níveis nos documentos institucionais.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, a construção do *corpus* deste trabalho foi realizada a partir da pré-análise sobre o documento no site oficial, conforme o nível organizacional proposto por Machado e Bronckart (2009), a fim de verificarmos informações acerca de seu contexto de produção, do processo de implementação e de sua organização. A partir do nível enunciativo, também proposto por Machado e Bronckart (2009), nossa análise destaca as modalizações deônticas, apreciativas e pragmáticas que se referem ao trabalho do professor aliado às TDIC, como sugeridas por Bronckart, (2012, [1999]). Tais modalizações serão analisadas especificamente nas seções: “4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, tópico referente ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental; e “5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”, seção destinada ao Ensino Médio.

A escolha dessas seções do documento se deu pelo fato de concentrarem as orientações curriculares relacionadas à aprendizagem e ao ensino de Língua Portuguesa, e, por isso,

acreditamos que possam explicitar as prescrições ao trabalho do professor em relação às tecnologias digitais.

RESULTADOS

O trabalho prescrito na BNCC: implicações ao trabalho docente

Dividimos este tópico da análise em dois momentos, de modo que o primeiro apresenta a análise do contexto sociointeracional do documento analisado, de acordo com o nível organizacional. No segundo subtópico, discutimos os excertos retirados da BNCC (2018), nos quais, conforme o nível enunciativo, atentamos para a ocorrência das modalizações.

Análise do contexto sociointeracional da BNCC

Conforme Machado (2011), anterior à análise do texto, no ISD deve-se desenvolver uma análise sobre o contexto sociointeracional mais amplo do texto analisado, no caso desta pesquisa a BNCC. Machado e Bronckart (2005 *apud* LOUSADA; BARICELLI, 2011) afirmam que os textos de caráter prescritivo, como a BNCC, podem incidir “sobre toda a organização da escola, como a distribuição de classes, a organização do espaço-tempo, os objetivos e práticas de ensino, e enfim, sobre todos os aspectos que fazem parte da escola, bem como sobre os diferentes aspectos do trabalho que será realizado” (LOUSADA; BARICELLI, 2011, p. 587)

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Para o Ensino Médio, por sua vez, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologada no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. O documento está dividido conforme as etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, em cada seção, estão indicados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a fase escolar dos alunos.

A disciplina de Língua Portuguesa pertence à área de Linguagens juntamente com as disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês. Segundo a BNCC (2018), o componente de Língua Portuguesa deve ampliar o letramento dos alunos de forma que possam participar de forma ativa e crítica nas práticas sociais, permeadas pela oralidade, pela escrita e por tantas outras linguagens. Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, são compreendidos quatro grandes eixos de integração, que correspondem às práticas de linguagem específicas. São eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Após a leitura da BNCC (2018), foi perceptível o trato dado às tecnologias aliadas ao trabalho docente. Segundo Kleiman (2014), as múltiplas práticas de letramento na contemporaneidade exigem do

leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura cuja interpretação e produção acionam uma combinação de mídias. Nesse sentido, a Base (2018) procura contemplar “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 68). No texto da BNCC (2018), percebemos ainda a preocupação com o surgimento de novos gêneros textuais e a importância dada ao desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com esses gêneros de forma ativa, crítica e responsável.

É importante considerar que, embora os alunos façam uso de recursos digitais em seu cotidiano, a figura do professor não deve ser desconsiderada, uma vez que esse profissional será o mediador entre as informações veiculadas e os modos de registrar e trabalhar, no sentido de organizar todo esse arsenal disponibilizado aos estudantes. Pegrum *et al* (2016) esclarecem que, mesmo muitos jovens sendo experientes com relação ao uso da tecnologia para propósitos sociais ou para o entretenimento, frequentemente, eles precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas.

Assim, não basta evidenciar e prescrever aos professores a utilização dos recursos digitais, contemplando as práticas letradas da

contemporaneidade. Na análise mais atenta do documento, é possível perceber que o papel do professor e as condições para desenvolver essas ações didáticas requeridas são silenciados e desconsiderados como fatores essenciais nesse processo. Em nenhuma página do documento foi, mesmo que de maneira incipiente, problematizada as condições de acesso à internet e/ou a recursos tecnológicos nas escolas. Nesse sentido, perguntamos: *como* desenvolver um ensino que contemple os novos gêneros textuais de forma ativa, crítica e responsável, sem ter acesso de qualidade (ao menos na escola) a computadores, celulares e internet, tampouco os professores terem oportunidade a formações que os possibilitem empreender práticas multiletradas e situadas de ensino? Novamente, os educadores sentem-se coagidos a serem super-heróis que irão salvar a escola e os alunos, caso utilizem os super poderes dados pela BNCC, #sóquenão!

Estudo das modalizações

Nesta seção, iniciaremos a análise do *corpus* da pesquisa conforme o nível enunciativo, sugerido por Machado e Bronckart (2009). Neste nível de análise, poderemos verificar o emprego de modalizações que permitem, segundo os teóricos, explicar posicionamentos, avaliações ou direcionamentos acerca de um conteúdo temático. Destacaremos a presença das modalizações

deônticas e pragmáticas. As modalizações deônticas, segundo Klautau (2011), consistem em avaliações do conteúdo temático, apoiadas em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso. Por meio dessas modalizações, buscaremos perceber quais gêneros, propostas e conhecimentos são elencados como fundamentais ao ensino do professor mediado pelas tecnologias digitais.

Já as modalizações pragmáticas, como explica Klautau (2011), contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões ou ainda capacidade de ação. Com base nessa modalização, buscaremos compreender que atividades, procedimentos e/ou comportamentos a BNCC considera que devem ser apropriados ou desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura frente às tecnologias digitais.

Neste sentido, apresentamos os quadros que elaboramos para cada seção, de modo que os excertos estão organizados de acordo com a predominância de cada tipo de modalização.

QUADRO 01 – Incidência de modalizações na disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Modalizações deônticas	<i>“Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. [...]” (BRASIL, 2018, p. 139, grifos nossos).</i> <i>“Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras [...] devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.” (BRASIL, 2018, p. 157, grifos nossos).</i>
Modalizações pragmáticas	<i>“[...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.” (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos).</i>

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

O quadro 01 apresenta as modalizações presentes na seção destinada à disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o documento, na disciplina de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os jovens ampliam o contato com gêneros textuais, por isso, recomenda-se ao professor partir de práticas já vivenciadas pelos alunos em direção a novas experiências e, além disso, considerar práticas contemporâneas que envolvam as dinâmicas das redes sociais.

Vale ressaltar que Filliettaz (2004 *apud* BARRICELLI, 2007) denomina de procedimentais os textos que correspondem a um discurso anterior, os quais prefiguram a ação e, ao mesmo tempo, utilizam recursos linguísticos que indicam os procedimentos a serem realizados por um actante. O autor ainda divide os textos procedimentais em três níveis: o prefigurativo, o prescritivo e o procedimental.

Nesta seção, constatamos a ocorrência de modalizações deônticas e pragmáticas. Através das modalizações deônticas, podemos apreender que os conhecimentos sobre a língua devem estar sempre associados às práticas de linguagem e que devem ser considerados diferentes gêneros de diferentes autores e épocas, por exemplo. O uso de tais modalizações aponta para o nível prescritivo, visto que, segundo Barricelli (2007), as prescrições são marcadas “pela incidência de relações predicativas indiretas, [...] ou mais precisamente, por meio de modalizações deônticas (tem que, deve) e as de modalizações de valor epistêmico (de verdade, poder), acentuando o caráter da obrigação social e da conformidade com as normas estabelecidas” (BARRICELLI, 2007, p. 159).

O excerto que traz modalizações pragmáticas destaca a *contemplação de gêneros multissemióticos e hipermediáticos*, mas sem esquecer dos gêneros ligados ao letramento impresso, e ações relacionadas ao uso de ferramentas presentes nas redes sociais.

Assim, o aparecimento de modalizações pragmáticas está ligado ao nível procedimental definido por Filliettaz (2004), pois apresentam procedimentos que giram em torno de um propósito, neste caso o uso e a reflexão de gêneros multissemióticos e hipermidiáticos.

Embora consideremos indispensáveis tais prescrições, entendemos que outros fatores perpassam e muito influenciam a atuação docente com relação às TDIC, tais como: a formação superior, a infraestrutura das escolas, acesso e domínio às tecnologias digitais, entre outros. Martins (2020) ressalta que além dos conhecimentos teóricos pertinentes nos cursos de licenciatura, torna-se necessário oportunizar práticas de letramento com o uso da escrita reflexiva em que os futuros professores construam conhecimentos acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente. A autora ainda enfatiza que esses conhecimentos permitirão aos professores a compreensão sobre “[...] os interesses dos alunos, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles, identificar os gêneros mais significativos em suas práticas sociais letradas [...]” (MARTINS, 2020, p. 174).

QUADRO 02 – Incidência de modalizações na seção destinada ao componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Modalizações deônticas	“Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. <i>Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental [...], devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações</i> (reportagem multimidiática, documentário) <i>e/ou com a opinião</i> (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção” (BRASIL, 2018, p. 519, grifos nossos).
Modalizações pragmáticas	“Nesse sentido, <i>procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos [...]</i>” (BRASIL, 2018, p. 506, grifos nossos). “(EM13LP13) <i>Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto [...]</i>” (BRASIL, 2018, p. 509, grifos nossos). “<i>Considerar produções que envolvam diferentes mídias, [...] e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar [...]</i>” (BRASIL, 2018, p. 520, grifos nossos). “<i>Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. [...]</i>” (BRASIL, 2018, p. 524, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

No Quadro 02, foram arrolados alguns trechos identificados na seção da BNCC que corresponde à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a qual assinala que os estudantes dessa etapa da Educação Básica já seriam capazes de participar de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois já dominariam

certos gêneros e já desenvolveriam habilidades relativas aos usos da linguagem. Assim, segundo a BNCC, cabe ao Ensino Médio “[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos [...]” (BRASIL, 2018, p. 490).

As modalizações deônticas presentes nesta seção, ligadas ao nível prescritivo definido por Filliettaz (2004), dão destaque a gêneros, como a reportagem multimidiática e o documentário, como também para *os diferentes suportes que devem ser contemplados e ter espaço* nas aulas de Língua Portuguesa.

A modalização predominante nesta seção foi a pragmática, a qual aponta para o nível procedimental conforme Filliettaz (2004). Tal modalização evidencia que o documento busca a responsabilização do professor por uma série de ações que devem ser desenvolvidas tendo como finalidade o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais. Tais incumbências feitas aos professores tornaram-se ainda mais perceptíveis no atual contexto pandêmico e, segundo Ribeiro (2020), “o espanto causado pela pandemia veio junto com a perplexidade, a intolerância de alguns, a dificuldade de diálogo e negociação, uma percepção mais clara das desigualdades mais próximas, a má vontade de aprender sobre a integração de TDIC à educação e à escola, etc.” (RIBEIRO, 2020, p. 17).

Nesse sentido, destacamos que não é mais possível deixar a escola alheia às transformações causadas pelas TDIC, tampouco exigir do professor a aquisição quase que imediata de competências relacionados ao uso dessas tecnologias no ambiente escolar, trata-se de oportunizar aos (futuros) professores experiências e possibilidades de ampliação dos letramentos para que possam atuar significativamente em suas práticas escolares.

CONCLUSÕES

Após a análise da BNCC (2018), percebemos as prescrições que o documento faz do uso das tecnologias digitais associado ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. O documento propõe que a escola incorpore à sua realidade as novas práticas de linguagem e que proporcione aos alunos o desenvolvimento da criticidade e da responsabilidade frente aos textos da cultura digital e assegura que não se trata de privilegiar somente o letramento da letra, com os gêneros já consagrados pelo ensino escolar, mas de aliá-lo ao uso dos novos letramentos digitais, presentes nos hipertextos.

Apesar de considerarmos relevante e pertinente a análise do trabalho prescrito na BNCC, concordamos com Lousada e Barricelli (2011), quando advertem que os documentos que buscam prescrever o trabalho docente não levam em conta a parte realizada em sala de aula, tampouco as dificuldades enfrentadas pelos professores no

momento da aula. Ainda segundo os autores, é incontestável a importância dos textos prescritivos, todavia torna-se necessária uma adaptação dessas prescrições, tendo em vista a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A Base elenca, por exemplo, a diversificação de materiais de apoio como slides, mas sabemos que a infraestrutura de muitas escolas, sobretudo as públicas, ainda não contempla o acesso qualitativo a professores e alunos a muitos recursos digitais.

Ressaltamos ainda que, além da falta de infraestrutura, o discurso prescrito aos docentes para o uso integrado das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa silencia e oculta a carência na formação continuada dos docentes, escancarada e excessivamente cobrada no contexto pandêmico do coronavírus. Afinal, como demonstrado por Martins (2020), é necessária uma orientação formativa aos professores, que possibilite a construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais e, assim, oportunizar aos discentes usos responsivos e conscientes dos artefatos digitais e midiáticos.

Diante disso, destacamos a relevância existente nas análises de textos prescritivos, já que auxiliam no esclarecimento e na problematização, sobretudo por parte dos professores, de questões referentes ao trabalho docente e entender quais interpretações, posicionamentos e ações são destinadas ao professor.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC SP, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. IN: MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.p. 203-231.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC SP, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V; FONSECA, J. D. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, v. V 21, p. 194-215, 2017.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: **uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-235.

GONÇALVES, Ana Cecilia Teixeira; PINTON, Francieli Matzenbacher. Representações discursivas sobre a atividade do professor. In: **VII SENALE** - Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino - Ensino e linguagem: novos desafios, 2012, Pelotas.

KLAUTAU, E. L. G. Mecanismos enunciativos: um traço da hierarquia organizacional nos escritos de trabalho. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011, pp. 186-200.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 224-246, 2011.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. L. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. 1ed. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-165.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; FERREIRA, Anise D'Orange (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**, 1. Ed, Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua**

portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-83.

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 julho de 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

ROCHA, Michele Mendes. **Lições do Rio Grande: uma análise do trabalho docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: **Parábola**, 2012.

SOUZA, J. W. A.; LEITAO, L. V.; COSTA, T. M. C.; FERRAZ, M. M. T. Considerações sobre o trabalho prescrito: reflexões sobre as modalidades que incidem sobre o agir docente. **Revista Signótica**, v. 27, p. 583-603, 2015.

A CONJUGAÇÃO VERBAL DO SUJEITO VOCÊS NA SEGUNDA PESSOA DO PLURAL

Antônio Luiz Alencar Miranda¹

Talyne Evilin Sousa Reis²

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tem como foco de análise a conjugação verbal do sujeito *vocês* na segunda pessoa do plural, seguindo a fundamentação teórica da variação e mudança linguística, Sociolinguística Variacionista, iniciada por William Labov, e com os seguintes estudiosos: Camacho (2001), Lambert (1967), Lambert W. W.; Lambert, W. E. (1975), Mollica (2007) e outros que contribuem para a fomentação deste tema.

O estudo visa verificar a variação em tempo aparente (LABOV, 1982), isto é, as diferenças no comportamento linguístico de falantes num determinado momento, ou seja, de modo sincrônico, no que diz respeito às variantes (*Vocês trabalham* ~ *Vocês trabalhaø*).

Nesse sentido, destaca-se como objetivo específico descrever as crenças e atitudes positivas em favor da concordância verbal do pronome sujeito *vocês* com marca flexional de segunda pessoa do plural como prestígio ou estigma. Para tanto, tem-se a seguinte questão: Quais as crenças e atitudes existentes no imaginário dos

¹ Professor Orientador Dr. do Departamento de Letras – UEMA/CNPq

² Acadêmica do curso de Letras, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CNPq

falantes sobre *a concordância verbal* de segunda pessoa do plural com ou sem a marca de concordância? Para responder a essa pergunta, levanta-se a seguinte hipótese, há crenças e atitudes positivas em favor do uso do sujeito *vocês* em concordância com o verbo como *prestígio*.

Portanto, foram analisadas 72 entrevistas que fazem parte da amostra do projeto ALFMA (MIRANDA, 2016), coletadas a partir de gravações dos falantes caxienses em que o entrevistador solicita ao entrevistado a autorização para que a conversa seja gravada. Após a anuência do entrevistado, o pesquisador seguiu um roteiro com 58 questões-guia que permitem flexibilidade nas respostas com temas diversos, de modo a levar o falante a relaxar, estimulando relatos de acontecimentos pessoais, da infância, amorosos, de envolvimento emocional, a fim de alcançar o vernáculo e com o propósito de adquirir dados para as atitudes e as variações linguísticas, que ocorrem no paradigma pronominal e no paradigma da flexão verbal, na língua falada na cidade de Caxias.

Conceitos básicos da sociolinguística

Ao estudar a língua, é importante compreendê-la não apenas como um conjunto abstrato e invariável, estruturado por normas ou regras que precisam ser rigidamente seguidas, mas ao contrário disso, é necessário entender a sua abordagem concreta, ou seja, o seu

uso real, que assim se dá através da fala, que por sua vez, é constituída por diversas formas, ou seja, pela tão conhecida variabilidade linguística e que ao mesmo tempo é tão julgada de forma, muitas vezes, errônea, e é sobre isso que a Sociolinguística se preocupa em analisar e explicar. Partindo desse pensamento, vale ressaltar, que o objeto de estudo da Sociolinguística é a variação, percebida através da fala:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis (MOLLICA, 2007, p. 10).

Para melhor compreender o que foi dito acima, é de suma relevância saber que, com o estruturalismo de Saussure, a linguística se limitou ao estudo da língua enquanto um sistema homogêneo e invariável, que deve fundamentar-se em princípios de organização. Assim, os fatos do discurso, ou melhor dizendo, a fala foi deixada de lado, por exatamente possuir um caráter heterogêneo, com várias formas, oscilações e alterações, por isso, os atos da fala foram considerados pelos linguistas como sendo constituídos por frases mal formadas, agramaticais e assistemáticas, e por esse motivo não teve muita utilidade para a descrição da língua.

Sobretudo, com os estudos de vários autores, principalmente o de Labov, ao perceber que mesmo em meio às oscilações e à heterogeneidade da fala, a agramaticalidade não é verídica, pois, ao realizar seus estudos empíricos, Labov notou que a maioria dos enunciados é formado de frases constituídas conforme todas as normas. A partir disso, é perceptível que o ato concreto da língua, isto é, a fala, é formada também de maneira estruturada, provando que o “caos aparente” dos discursos está sujeito à sistematização e consequentemente à análise. Sobre isso, Tarallo (2007) compreende que a língua, apesar de suas variações ou oscilações, ainda assim continua sistematizada, pois ela pode sim ser analisada, estruturada e compreendida, uma vez que:

A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Se o caos aparente e se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação linguística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem? (TARALLO, 2007, p. 6).

Dito isso, o foco é saber quais os fundamentos da teoria sociolinguística, mas, para isso, necessita-se, também, conhecer um pouco do contexto histórico e reforçar do que ela trata, segundo *Cezario e Votre*(2008) a Sociolinguística firmou-se nos Estados Unidos, na década de 1960, com a liderança de William Labov e é comumente denominada de “sociolinguística variacionista” ou

“teoria da variação”, ela estuda, como sua própria terminologia já indica, a língua em relação com a sociedade, assim sendo

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2007, p. 9).

A ideia da autora explica que não é por acaso, que para esse estudo, a língua é considerada uma instituição social, ou melhor dizendo, não pode ser estudada independente dos fatores externos, além dos fatores linguísticos ou estruturais, sendo assim, considera-se o uso real da língua, e não o ideal, e ante a isso, procura-se explicar quais e como os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam diretamente na formação, na mudança e na variação da língua e é justamente isso que Labov (2008) defende em sua teoria, pois segundo ele “[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21).

O objetivo teórico dessa área, desde quando surgiu, vem sendo construído com o intuito de compreender essa realidade até então posta de lado nos estudos linguísticos, levando-se em conta a influência não só dos elementos linguísticos ou internos da língua, mas dos elementos externos a ela, e a partir desses, encontra-se

explicação para tais variações, logo “é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico” (CAMACHO, 2001, p. 50).

Sabe-se também que a língua é tida como um instrumento de comunicação, por isso não seria certo desconsiderar sua forma estrutural, em que engloba todos os níveis da língua, entre eles, o lexical, gramatical, fonético-fonológico. Verificando, dentre esses níveis, as variações existentes, que como já mencionado, aparecem por causa, principalmente, dos fatores sociais ou culturais, por esse motivo, essa área tem como ponto de partida ou objeto de estudo, a fala, o vernáculo, a palavra falada de forma espontânea e natural, em que se tem um falante que não se preocupa com a forma em que falar, mas simplesmente no que falar.

As variações extralinguísticas, para a Sociolinguística, dividem-se em três tipos básicos, respectivamente, a *variação regional*, que diz respeito às distâncias espaciais, a *variação de registro*, referente ao meio que se usa para a comunicação, e por último e principal, a *variação social*, em que esta é formada pelas variantes sexo, faixa-etária, grau de escolaridade, procedência etc., assim, considera-se também a identidade do sujeito falante como sendo participante de uma determinada comunidade de fala, e que

possui algumas características peculiares em sua forma de falar que, por sua vez, se difere de outras.

Mais especificadamente e para uma melhor compreensão, no que diz respeito aos fatores linguísticos, no nível lexical, existem por exemplo, as variantes “jerimum” que significa o mesmo que “abóbora”, da mesma forma, que existem as variantes menino-guri-garoto-pequeno etc. No nível gramatical, em se tratando da concordância verbal, percebe-se uma variação entre “elas brincam” e “elas brincaø”, em que na segunda sentença observa-se a ausência da marca flexional; no aspecto fonético-fonológico, há exemplos de variantes como flamengo-framengo, bicicleta-bicicreta etc., esses são alguns dentre muitos.

Nessa visão, já que o homem, em relação ao meio que está inserido, sofre contínuas transformações, isso não seria diferente em sua fala.

A separação entre classes sociais, tanto do ponto de vista físico quanto em termos do modo de vida, faz com que indivíduos pertencentes a classes sociais distintas se expressem de formas diferentes e reproduzam visões de mundo parcialmente diversas. Surgem, assim, os diferentes *socioletos*, ou normas linguísticas particulares de cada classe social. Finalmente, os diferentes grupos sociais (grupos profissionais, religiosos, etários, etc.) existentes numa sociedade complexa tendem a produzir discursos privativos desses grupos. Temos aí os vários *idioletos* e *tecnoletos* de uma sociedade (BIZZOCCHI, 2017, p. 1).

Nessa perspectiva, a variação linguística é historicamente motivada pelos diferentes contextos em que vivem os falantes de comunidades diferentes, por isso existem tantas formas de se falar a “mesma” coisa e a essas formas, dá-se o nome de “variantes linguísticas” (TARALLO, 1986, p. 8). A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*, como já exemplificada anteriormente.

Visto isso, é possível compreender que:

O que ocorre normalmente nas línguas é uma interação estreita entre as diferentes variáveis. Assim, uma inovação linguística começa numa determinada região (variável regional), mas é própria de um grupo socioeconômico desfavorecido (variável social). A variante pode passar a ser usada pelo grupo socioeconômico mais alto nos momentos mais informais (a variável é, então, o registro) (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 147).

Fazendo uma relação entre os aspectos linguístico e extralinguístico, é perceptível que, no nível lexical, geralmente, as variantes se dão por causa da variação regional, conhecida também como diatópica, como por exemplo a variante “guri” é mais utilizada no Rio Grande do Sul, enquanto que no Maranhão usa-se mais “menino”, da mesma forma pode acontecer com o nível fonético-fonológico, em se tratando das vogais pretônicas, como por exemplo, a palavra “morena”, em que o fonema “o” pode ser pronunciado aberto no Maranhão e fechado em São Paulo.

No nível gramatical, de forma mais geral, as variantes podem ser determinadas pela variação social ou diastrática e, também, pela

variação de registro ou do tipo diafásica, por exemplo, as variantes “eles vão” e “eles vai *ø*” podem ser utilizadas simultaneamente, onde a primeira, geralmente é mais utilizada por falantes que possuem um grau de escolaridade mais elevado, dependendo também do ouvinte, do contexto e meio pelo qual a mensagem está sendo compartilhada.

Já que a fala é movida pelo contexto social, inevitavelmente, ela está sujeita a variações e mudanças, por isso se fala em *variação estável* e mudança em curso, a primeira diz respeito às variantes que tendem a se manter ainda por um longo período de tempo, em que uma variante não sobrepõe outra, enquanto que a *mudança em curso* implica que o processo de variação se encaminha, como o próprio nome já indica, para uma mudança, em que uma forma substitui outra, em que uma delas se generaliza e outra desaparece, assim:

Os fatores favorecem ou desfavorecem o uso de formas equivalentes semanticamente, que coexistem em um momento na língua. As variantes, que concorrem para uma mesma função, podem manter-se estáveis ou uma pode tender a desaparecer, sendo substituída gradativamente pela outra, quando há uma mudança em progresso (SILVA, 2006, p. 22).

Sobre isso também, vale ressaltar que “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH *et al*, 2006, p. 126). Isso significa dizer que duas variantes podem coocorrer, ou seja, ambas podem existir simultaneamente, no caso da variação estável, ou pode também

concorrer, podendo as variantes se encaminharem para que aconteça mudança, no que se refere à mudança em progresso ou mudança em curso, uma vez que “para que ocorra mudança, é necessário um período de variação entre formas” (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 151).

A pesquisa pode ser feita em um determinado momento do tempo, caracterizando-se como uma *pesquisa sincrônica* ou em *tempo aparente*, ou pode ser em *tempo real*, em que se dá o desenvolvimento *diacrônico*, ou seja, em épocas diferentes, podendo, dessa forma obter resultados mais seguros e reais, pois é possível pesquisar os mesmos falantes em momentos diferentes e saber se houve mudança ou não no seu modo de falar, dessa forma, compreendendo os aspectos que levaram a tais resultados.

Portanto, resumidamente, essa área de estudo analisa os aspectos sociais com o objetivo de compreender melhor a estrutura das línguas e seu funcionamento, pois os falantes possuem ou adquirem o seu modo de falar em decorrência do contexto social. Há falante, por exemplo, que faz parte da classe social baixa, não possui escolaridade, e conseqüentemente, não fala de maneira “correta”, e assim pode ser discriminado pela sociedade; em contrapartida, um outro falante pode possuir um alto nível de escolaridade, adquirindo a fala que é considerada de prestígio. De forma essencial, a Sociolinguística explica tudo isso, sem que se tenha uma forma mais “apropriada” a ser utilizada.

Diante do exposto acima, é perceptível a tamanha importância do estudo da Sociolinguística, porque, assim, é possível irmos ao encontro de um conhecimento mais amplo do que venha a ser a língua em seu estado real, construída por formas diversas, e para isso é importante entender como ela de fato é constituída, quais os fatores que a determina, porque existem tantas formas para se falar uma “mesma” coisa, e quais os fatores que motivam tal variação, e ao mesmo tempo que compreendermos melhor tudo isso, conheceremos e aprenderemos como lidar, valorizar e respeitar a variabilidade, e assim evitar o caos e o preconceito linguístico.

Avaliação linguística, atitudes e crenças

Diante de algo que não condiz com aquilo que é comum aos falantes, ou que não faça parte de seus costumes, certamente, eles podem reagir ou avaliar de forma preconceituosa, ou quem sabe, desconsiderar o que é tão estranho em relação ao que se considera normal ou “correto”. Logo, isso acontece, de igual modo, quando se trata da variabilidade linguística, afinal, como já dito, existem muitas formas de se falar uma mesma “coisa”, então, à vista disso, a pergunta inicial seria, por que muitas vezes as consideram “incorretas”, ou, por que há diversas reações ante aos diferentes falares?

Deste modo, logo se percebe a relação entre crenças e atitudes linguísticas, isto é, a fusão dos estudos sociolinguísticos e das crenças

e atitudes, visto que, quando se fala em língua logo é sabido que essa está intrinsecamente ligada à sociedade, em que, por sua vez, é constituída pelos homens que se determinam através dessa relação, pois “[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1995, p. 27). Sendo assim, inevitavelmente, se fala em diversidade ou variedade, o que, por consequência, leva a comportamentos e opiniões também diversas.

Sabendo que o homem vive em sociedade, logo se deparará com costumes, valores, crenças ou culturas que podem se diferir ou se igualar entre ele e os outros, e por esse motivo, naturalmente, constrói-se uma avaliação ou uma determinada atitude, posto isso, entende-se conforme Lambert; Lambert (1975, p. 101) que “nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles”, por isso, “as atitudes além de complexas e interessantes, têm extraordinária significação social” (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 100).

Nesse sentido, antes de adentrar mais detalhadamente no aspecto linguístico, precisa-se, primeiramente, entender o que é atitude, de modo geral, e como se estabelecem os diversos comportamentos e as reações existentes em relação à diversidade linguística. Sendo assim,

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são

pensamentos e as crenças, sentimentos e emoções bem como tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 100).

Diante de tal afirmação, é possível compreender que atitude são sentimentos em relação a algo ou alguém, ou seja, um modo de pensar ou se posicionar ante a qualquer situação ou acontecimento social.

Portanto, atitude é “uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos” (SARNOFF, 1970, p. 279 *apud* MIRANDA, 2018, p. 113), ou seja, o ambiente social ou as pessoas podem estar de acordo ou não com os demais, mediante o que acreditam que seja comum, correto ou “normal”, gerando assim, nos outros indivíduos, reações que podem ser favoráveis ou desfavoráveis. Diante disso, as crenças podem ser caracterizadas como “sentimentos pró ou contra pessoas ou objetos com que entramos em contato” (RODRIGUES *et al*, 2015, p. 160). De modo mais genérico,

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 83).

Junto à atitude está a crença, segundo Barcelos (2007), crença é a maneira pela qual se enxerga o que nos rodeia, assim ela comprova quando diz que a mesma é:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 113).

Assim, é possível perceber que essas duas estão, de fato, relacionadas, já que a atitude pode surgir de acordo com o que se acredita, isto é, de acordo com a crença que, da mesma forma que a atitude, pode surgir, segundo Rodrigues *et al.* (2015), através de características particulares ou específicas, além dos determinantes sociais, ou componentes essenciais das atitudes. Portanto, a crença é “uma opinião de certeza e a atitude uma manifestação dela” (BARBOSA, 2004, p. 38), por assim dizer, vale destacar a importância desse estudo, pois são características que naturalmente fazem parte da personalidade de qualquer ser humano.

Segundo Lambert (1967), a atitude se integra por três componentes, que é o componente *cognitivo*, que diz respeito ao conhecimento, crença ou cognição de determinado assunto ou convicções sobre o mundo; o segundo é o componente *afetivo*, que se refere aos sentimentos, valores acerca dos objetos; e, por último, é o componente *comportamental* que quer dizer a combinação dos dois primeiros (cognitivo e afetivo), em que esses determinam o comportamento diante de determinadas situações sociais.

Dessa forma, o estudo das crenças e atitudes está fortemente ligado à realidade social, logo, está inerente também ao estudo da língua, que de igual modo, é um instrumento que faz parte dessa mesma realidade, assim,

O interesse a respeito do tema Crenças e Atitudes Linguísticas surgiu com os psicólogos sociais. Assim, as definições para esses termos estão voltadas, inicialmente, para a perspectiva social, para as crenças e as atitudes referentes a um objeto social. O objeto social, entretanto, pode ser teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa, etc. Então, ao interessar-se por um objeto social, pode-se estar interessado em uma língua ou dialeto específico. Assim, falar em objeto social pressupõe falar, dentre outras coisas, a respeito da língua. E aquilo que se refere à atitude social pode ser usado para referir-se à atitude linguística (BOTASSINI, 2015, p. 105).

Ao entender isso e sabendo, pois, que uma das características que faz parte do ser humano é a língua, é válido lembrar que no aspecto linguístico, ou melhor, na Sociolinguística o seu objeto de estudo (língua) é variável, por ser estabelecida, exatamente, por sujeitos que possuem costumes, culturas e valores diferentes e por viverem em comunidades de fala que também se diferem. Por isso, vale destacar que o estudo das crenças e atitudes linguísticas devem estar interligadas na relação entre língua e sociedade, pois é exatamente através da atitude que se expõe a nossa identidade linguística e, conseqüentemente, o nosso comportamento diante disso.

Assim sendo, quando se fala em Sociolinguística e na variação da língua, é impossível não falar que, em meio a tantas formas linguísticas, não será gerado em nós, em algum momento, um sentimento de indiferença, rejeição ou aceitação ou, como disse Labov (2008), uma atitude negativa, positiva ou neutra em relação à minha fala ou à fala de outrem, isto é sobre avaliação, atitudes e crenças diversas, e é através dessas três que é possível compreender como os grupos de falantes avaliam os diferentes falares, pois, “a Sociolinguística nos ensina que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação (social)” (BAGNO, 2007, p. 7).

Por falar nisso, entende-se que não é por acaso que se constrói uma avaliação linguística, e atitudes diversas, pois, como já mencionado, vivem-se experiências que, muitas vezes, se diferenciam ou que não têm nada a ver com as nossas, que apesar de serem passíveis de mudança, acaba-se construindo uma avaliação através de uma crença imutável e estereotipada e, por conseguinte, passa-se a acreditar que se é capaz de julgar algo ou alguém, de maneira que se pode valorizar ou desvalorizar a particularidade do outro, dependendo também da crença, que pode estar de acordo ou não com o que se pensa.

Nesse sentido, “as atitudes linguísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de

valores acordados pelos membros da sociedade e/ ou grupos sociais” (SCHNEIDER, 2007, p. 78).

Como já dito, ao estudar a relação de atitudes e crenças, de modo geral, isto é, no âmbito social, percebe-se a importância das tais, também, para o nosso comportamento, no que diz respeito às decisões ou escolhas, e principalmente ao senso crítico, não quando se age de maneira que atinja o outro de forma errônea ou preconceituosa, acreditando que a individualidade ou a opinião deste é errada e, por isso, pode ser desvalorizada ou discriminada, mas ao contrário disso, é possível adaptar-se às diferenças e estabelecer um bom convívio social de forma geral, pois, “uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social” (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 100).

A Sociolinguística considera o aspecto social como sendo um fator que determina a língua, ou seja, o indivíduo falante vive em uma comunidade determinada historicamente, e inevitavelmente, adquire uma fala que pode ser de prestígio ou estigmatizada, pode ser considerada errada ou correta, podendo ser aceita ou rejeitada, isso porque é estabelecida pela gramática normativa uma língua padronizada, o que, por um lado, não é errado, porém:

Essa relação complexa e inerente entre língua, sociedade e identidade provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, consequentemente, aos usuários destas. Desse modo, os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo

pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras (SILVA; AGUILERA, 2014, 705).

Dessa forma, percebe-se a relevância da relação da Sociolinguística com a temática, uma vez que o estudo das atitudes e crenças é de muita importância, porque é exatamente por meio delas que se compreendem as normas, os costumes de uma comunidade e porque tudo isso influencia no comportamento e na diversidade linguística dos falantes. A partir disso, entende-se, que são indispensáveis a consciência e o conhecimento linguístico, para que o falante seja capaz de conhecer e, sobretudo, respeitar as diferenças que constituem a língua, conhecendo também o valor social e histórico que se encontram por trás disso tudo.

RESULTADOS

Em nenhuma das 72 entrevistas foi encontrada a concordância verbal do sujeito *vocês* na segunda pessoa do plural, especialmente nas questões não motivadoras, as que levam o falante a se expressar de forma espontânea, vernacular, sendo esse o método mais seguro e real para tal pesquisa. Com isso, a ocorrência do objeto pesquisado aparece apenas nas questões motivadoras, elicitadas, aquelas que são formadas por alternativas que levam ou instigam o falante, sendo, respectivamente, as questões 55 e 56:

55. Qual das três perguntas é melhor de ouvir?

1ª) Vocês sabem onde fica a praça da Matriz?

2ª) Vós sabeis onde fica a praça da Matriz?

3ª) Vocês sabe onde fica a praça da Matriz?

56. E qual das três você usa mais?

1ª) Vocês sabem onde fica a praça da Matriz?

2ª) Vós sabeis onde fica a praça da Matriz?

3ª) Vocês sabe onde fica a praça da Matriz?

A justificativa que responde aos resultados encontrados pode ter sido pelo motivo de as entrevistas terem sido feitas apenas por um entrevistador, assim, é impossível os falantes usarem o sujeito *vocês* acompanhado do verbo, visto que o sujeito se refere à segunda pessoa do plural.

Portanto, levando em consideração as duas questões motivadoras, como já mencionadas, dentro do total de 72 entrevistas selecionadas, foi possível verificar que 20 falantes, que correspondem a 27,7% dos informantes, consideram *a melhor forma de ouvir* e utilizam, a concordância verbal do sujeito *vocês* sem a marca flexional (*vocês sabem*).

Ainda desse total, 8 dados que correspondem a 11,1% informantes afirmam que *a melhor forma de se ouvir* a concordância do sujeito *você* é com a marca flexional, mas não a utilizam, e 1 igual a 1,3% informante diz que *a melhor maneira de se ouvir* é sem a marca flexional e afirma utilizar em sua fala a concordância com a marca flexional.

Embora o objetivo da pesquisa não seja verificar a diferença da ocorrência entre *vós/ vocês*, vale destacar que 6 entre os 72 entrevistados, após escolherem uma das sentenças das questões motivadoras, dizem que a melhor forma para ouvir ou falar é o sujeito *vós* de segunda pessoa do plural com sua marca flexional (*vós sabeis*), em que desses 6 entrevistados, 4 que correspondem a 5,6% afirmam que a melhor forma para ouvir é o sujeito *vós* com a presença da marca flexional (*vós sabeis*), mas ainda assim utilizam com mais frequência, nas suas falas, o sujeito *vocês*, também, em concordância com o verbo (*vocês sabem*), 1,3% dos entrevistados considera que a melhor maneira para ouvir é apenas o *vós*, mas prefere utilizar o sujeito *vocês sem* a marca (*vocês sabe* *ø*) em sua maneira de falar, e também 1,3% prefere o *vós* para ambos os casos.

Quanto ao restante dos falantes, verifica-se que 37, equivalente a 51,9% dos 72 entrevistados, ou seja, a maioria, afirmaram que preferem tanto para ouvir, quanto para falar a concordância verbal do pronome sujeito *vocês* na segunda pessoa do plural com marca flexional.

Sobretudo, considerando o último caso, ou seja, apenas a utilização da variável dependente, localizada na questão 56, verifica-se que do total dos 72 entrevistados 42, que equivale a uma frequência de 58,3%, utilizam o sujeito *vocês* na segunda pessoa do plural em concordância com o verbo.

Partindo dessa maioria, é importante descrever os fatores sociais que contribuem para tal resultado. Entre os fatores sociais, o *nível de escolaridade*, em que dos 42, 17 entrevistados são do *ensino fundamental maior*, resultando em uma percentagem de 40,4%; 11 do *fundamental menor*, com uma percentagem de 26,1%; e 14 do *ensino superior* equivalendo ao restante de 33,3%, dessa forma, percebe-se que a escolaridade que mais aplica a concordância do sujeito *vocês* com a marca flexional na segunda pessoa do plural é o *ensino fundamental maior*, e apesar de não ser o *ensino superior*, vale destacar que:

As formas de prestígio de uma comunidade são utilizadas com maior frequência proporcionalmente pelos falantes das classes mais altas e de nível de escolaridade, decrescendo para a classe média e menos anos de escolaridade e em menor quantidade para a classe mais baixa e sem acesso à escola, o que apontaria para uma situação de variável estável (LABOV 1982, p.77-78 *apud* MIRANDA, 2014, p. 91).

Quanto à *faixa-etária*, que é outro fator importante, observou-se que 11 dos 42 entrevistados fazem parte da 1ª faixa-etária (18 a 30), resultando em 26,1%, 19 encontram-se entre os 31 a 49 anos, a 2ª faixa-etária assim, com o maior percentual de 45,2%, e 12 ou 28,5% integram-se na 3ª (50 em diante), dessa forma, percebe-se que grande parte dos pesquisados, que avaliam positivamente o pronome sujeito na segunda pessoa do plural com a forma padrão, encontram-se na 2ª faixa-etária, portanto, entre os 31 e 49 anos.

Outra variável social destacada para a análise, é o sexo, diante disso, observa-se que 22 entre os 42 falantes são do *sexo feminino* alcançando um total de 52,3%; e 20, que equivale a 47,6%, são do *sexo masculino*, através disso, é notório que o *sexo feminino* é visto como sexo conservador e que as mulheres preferem usar as variantes valorizadas socialmente, ou seja, a mulher se mostrou mais conservadora quanto à variante tida de prestígio, assim:

É bem possível que a explicação sobre as diferenças linguísticas entre sexo/gênero esteja relacionada com o papel que a mulher tem na vida pública das sociedades. O comportamento conservador é muitas vezes espelho da história particular e das culturais das diferentes regiões. As mulheres nas sociedades ocidentais, como Europa, EUA, Canadá e América Latina são mais conservadoras do que os homens, mas em sociedades como Índia e na Ásia – em que não têm um papel destaque – reagem menos fortemente às normas da cultura dominante (LABOV, 1982, p. 79).

Assim, resumidamente, de acordo com as análises dos dados, notou-se que dos 72 entrevistados 1, que equivale 1,3%, diz utilizar em sua fala o sujeito *vós* ao invés de *vocês*, 29 afirmaram que utilizam a conjugação verbal do sujeito *vocês* com a ausência da marca flexional, isto é, uma frequência de 40,2% para o apagamento da marca flexional da terceira pessoa do plural (*vocês sabeø*); e 42 do total de entrevistados, resultando em uma frequência de 58,3%, dizem utilizar o sujeito *vocês* da segunda pessoa do plural com a concordância verbal, ou seja, com a marca flexional (*vocês sabem*), comprovando assim, que o falante caxiense usa o pronome *vocês* com

a concordância verbal em maior percentagem, e como já dito anteriormente, desses 42 falantes, 40,4%, que é a maior parte, pertencem ao *ensino fundamental* maior, portanto, a escolaridade é um dos fatores sociais que favorece a concordância verbal na 2ª pessoa do plural, consequentemente, há crenças e atitudes positivas em favor do uso do sujeito vocês em concordância com o verbo como prestígio

CONCLUSÕES

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a concordância verbal do pronome sujeito vocês na segunda pessoa do plural, nas variantes (*Vocês trabalham ~ Vocês trabalhaø*). Com uma análise de caráter qualitativo foram apontados os fatores sociais com as frequências para as crenças e atitudes positivas em favor da concordância verbal do sujeito vocês com marca flexional de segunda pessoa do plural como prestígio.

Dessa forma, diante de todas as análises feitas e a hipótese levantada, pode-se chegar às seguintes conclusões, que por meio das questões motivadoras, é perceptível que grande parte dos entrevistados, 42 do total de 72, ou seja, 58,3% afirmam que a concordância do sujeito vocês com a marca flexional é a mais correta, assim, pode-se afirmar que há maior frequência para a concordância verbal com a marca flexional e que essa é a crença linguística que leva

os falantes a possuírem uma atitude positiva diante de tal variante, verificando que as regras da gramática normativa, no que se refere ao paradigma pronominal com a marcação flexional é o fator linguístico que contribui para tais resultados e, através disso, é possível comprovar que a escolaridade é, de fato, o fator que favorece a concordância verbal na 2ª pessoa do plural.

Assim, comprova-se, mesmo sem ser pelo vernáculo, a hipótese levantada para tal pesquisa e responde à questão na realização do estudo em pauta.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, Gabriela de Campos. **Atitudes linguísticas e identidades na fronteira Brasil-Colômbia**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. V. 7, n. 2, p. 110-138, 2007.

BENVENISTE, E. **Problemas da linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

BOTASSINI, J. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.** Londrina. V. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.

CAMACHO, R. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

CEZARIO, M. M e VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. **Journal of social Issues**. V. 23, n. 2, p. 91-109, 1967.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIRANDA, A. **Atitudes Linguísticas dos falantes no Maranhão**. Projeto de pesquisa aprovado pela FAPEMA e UEMA em 2016, Caxias: UEMA, 2016.

MIRANDA, A. **Crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome tu**. Rio de Janeiro. Tese (doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MIRANDA. A. L; SANTOS, V. V; SILVA, F. C. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os maranhenses sobre sua fala. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias-Ma, V. 02, n. 01, p. 112 – 128, 2018.

MOLLIKA, M; BRAGA, M. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação, São Paulo: Contexto, 2017.

RODRIGUES et. al. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SCHNEIDER, M.N. **As atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão- português do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA. H.C; AGUILERA.V.A. **O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas.** Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Humberto Soares, **O parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o português e o espanhol,** Rio de Janeiro, 2006.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

TARALLO, Fernando Luiz, **A pesquisa Sociolinguística,** São Paulo, 2007.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.

**A ESCRITA FEMININA NA LITERATURA
MARANHENSE: análise de *A parede* de Arlete Nogueira e
Um destino provisório, de Lucy Teixeira.**

Luana Kerly Alves Coelho¹

Wendel Luis Irineu Cantanhede²

Dinacy Mendonça Corrêa³

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados finais da pesquisa de iniciação científica “**VERTENTE FEMININA NO ROMANCE MARANHENSE DO SÉCULO XX**”, que tem como principal objetivo promover uma linha de análise sobre os romances maranhenses de autoria feminina, enfocando: os aspectos estilísticos, literários e sociais, aqui em destaque um romance de Lucy Teixeira e outro de Arlete Nogueira. Tendo como ponto de partida a validade da Literatura e o que esta representa, o presente trabalho propõe-se a investigar o conteúdo das referidas obras, partindo do estudo

¹ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão; bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC/UEMA, pesquisadora do grupo de pesquisa MELP- Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (UEMA/CNPQ) e participante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura – NIELM (CNPq/UFRJ). E-mail: luanakerly2012@gmail.com.

² Graduando de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual do Maranhão; bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMA. E-mail:Wendel_luis@live.com.

³ Doutora em Letras- Ciência da Literatura (UFRJ-2014), Professora Estadual SEDUC-MA e professora adjunta I da UEMA, atuando no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Orientadora do projeto “TEARES DA LITERATURA MARANHENSE: o romance de autoria feminina- de Maria Firmina dos Reis a Lucy Teixeira” (PIBIC-UEMA/FAPEMA). E-mail: dinalettras@gmail.com

histórico e cronológico de quem as escreve, assim como os impactos que a sociedade tem na e a partir da escrita. É importante destacar que este trabalho faz parte de um projeto denominado **“TEARES DA LITERATURA MARANHENSE: o romance de autoria feminina – de Maria Firmina dos Reis a Lucy Teixeira”**⁴, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão-PIBIC/UEMA.

Para que o estudo do Romance Maranhense seja possível, faz-se importante destacar as raízes do romance, no geral e em suas características próprias, que definem a estética romanesca. A propósito, estudar Literatura é retirar da escrita a história e a cultura de um povo, bem como suas manifestações na sociedade, postura, os impasses e avanços sociais junto à construção indenitárias dos indivíduos.

Assim, estudar Literatura Maranhense é entender as nuances do povo que aqui residiu/reside, é compreender as construções sociais frente às transformações políticas e ideológicas. Desta forma, pode-se dizer, é também caminhar pelas veredas da própria Literatura Nacional, posto que, no âmbito das “Letras brasileiras”, o legado de cada região é imprescindível, na composição desse todo. Logo, o Maranhão contribuiu/contribui, significativamente com vários nomes que se debruçaram a escrever e a marcar uma Literatura

⁴ Projeto de pesquisa – Edital Nº 11/2019 – PPG/UEMA – PIBIC (CNPQ/FAPEMA/UEMA).

própria – vale ressaltar que os nomes mais aclamados nesse contexto, são de escritores, homens – o que torna ainda mais pertinente a linha de investigação desta pesquisa que busca, no cenário maranhense, destacar a escrita de autoras que falam, em suas narrativas, sobre mulheres que, no panorama histórico/social que conviviam, marcaram a nossa Literatura Maranhense, em nível local e nacional.

A importância desta pesquisa, no corrente tema, a insuficiência (ainda) de iniciativas do gênero, em nossa comunidade universitária, em nossa sociedade maranhense, são a razão de ser do que aqui é pesquisado, visando ao conhecimento de nossa Literatura, em suas autoras/obras, partindo-se de um roteiro historiográfico da Literatura Maranhense, ao estudo crítico e analítico de suas autoras e obras.

Para tanto, serão contempladas, nesta pesquisa, as representantes da nossa ficção romanesca, até então dotadas de idoneidade cultural, ou seja, autoras de reconhecida atividade literária, em destaque duas destas: Arlete Nogueira e Lucy Teixeira, compreendendo essa dita **vertente feminina no romance maranhense**.

Dando sequência a este tema aqui investigado, faz-se necessário o estudo e reflexão sobre o romance, em sua estrutura e características próprias, segundo os “ditames da Literatura”, considerando-o como um gênero que se desenvolveu com a evolução da escrita, assumindo desde um caráter de entretenimento, às linhas de denúncia social, o que garante a sua perpetuação na contemporaneidade. Estudo que se faz delimitar a partir de teóricos basilares, como: Lukács (2000), Kundera (2009), Citelli

(1990) e demais pesquisadores da área. Prosseguindo-se, assim com o estudo do romance em solos maranhenses, seus principais nomes, consolidando-se, por fim, com a análise de duas obras das autoras acima citadas, com o propósito de destacar a Literatura Maranhense de autoria feminina.

Literatura no século xx – O romance

A Literatura como arte, que se serve da palavra para seu objetivo final, consegue, através das letras, transmitir os resquícios de um povo, de uma cultura e, no geral, de uma sociedade. Assim, falar da Literatura do século XX é, precisamente, retratar a realidade dessa época e a maneira como os escritores dispuseram-se a transformar em texto a realidade então vivida.

Dentre as diversas possibilidades de estética que a Literatura pode adotar, têm-se a forma literária, o romance, que vem delinear a realidade aliada à ficção como estilo de escrita, com características próprias e também com o ensejo de propagar enredos variados, de homens e mulheres que, situados(as) em uma realidade social, deram forma a esse modo de fazer Literatura.

Assim, com base nas narrativas medievais, o romance, em sua manifestação embrionária, correspondeu às narrativas cavaleirescas, impregnadas dos elementos mágicos e maravilhosos, partindo do narrar das aventuras de suas personagens, envoltas,

muitas vezes, em um amor impossível. No medievo, foi manifestação transmitida pela tradição oral, vindo a concretizar-se já nos momentos iniciais do Romantismo e amplamente explorado durante o Realismo.

A propósito, Milan Kundera (2009) vem a falar (em seu livro **A Arte do Romance**), que “o caminho do romance se esboça como uma história paralela dos tempos modernos. Se me volta para abrangê-lo com o olhar, ele me parece estranhamente breve e finito” (KUNDERA, 2009, p. 16). Ou seja, o romance é agora a clara representação do que é atual, do que necessita de um registro como forma de tornar também finito o que se passa.

Por outro lado, o Romantismo não se reserva apenas à representação concreta da realidade social, mas também, paralelo a isso, direciona-se a tratar dos anseios do homem para uma realidade futura, àquilo que este deseja, frente às suas inquietações com a realidade exposta. Em justificativa a essa afirmação, Citelli (1999) afirma que:

O romantismo nasceu marcado por um movimento contraditório onde afirmação e negação possibilitam a ampliação do conflito entre o eu e o mundo, o indivíduo e o Estado, proporcionando a eclosão de um individualismo em grau e profundidade como talvez nunca antes se tenha assistido no ocidente. O sujeito problemático, em desarmonia com seu tempo e com a História – que por sinal, havia ajudado a criar. (CITELLI, 1999, p.11)

No estudo da Teoria do Romance, para Lukács (2000), esse gênero é a “epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem a intenção da totalidade” (LUKÁCS, 2000, p. 218).

Afirmar essa que se propõe, também, a evidenciar o recorte mágico que o romance vem estabelecer, uma vez que, na escrita, é válida a manifestação da individualidade de quem escreve, podendo assim “magical” a sua escrita.

Wantt (2010), por sua vez, vem a destacar que o romance é um gênero dotado de um realismo único, tendo por característica fundamental retratar todo tipo de experiência humana, veiculando à verdade, de forma inovadora e individualista, contrapondo-se às formas literárias anteriores, que contemplavam a tendência geral de suas respectivas culturas.

Logo, o romance parte, sobretudo, do individual para a esfera coletiva, num “formato de representação” que vem abrigar a literariedade de quem escreve.

O espaço da mulher no romance

Nunca ocorreria a um homem escrever um livro sobre a situação singular dos homens na humanidade. Se eu quiser me definir, primeiro devo dizer: ‘Sou Mulher’. Todas as outras afirmações surgirão a partir dessa verdade básica. (Simone de Beauvoir, em O segundo sexo)

A presença da mulher na Literatura, enquanto escritora e com seu espaço determinado, através do seu próprio punho, foi registrada tardiamente, em relação ao homem, escritor e por muito tempo, privilegiado no campo da escrita. Privilégio esse concedido pela simples condição do “ser homem” o que, por outro lado, para a mulher (também pelo fato de “ser mulher”) foi renegado, de forma a deixar a figura feminina à margem do protagonismo de quem escreve.

Todas essas afirmativas dão-se frente a uma sociedade que evoluiu/evolui a passos lentos, evidenciando barreiras infundadas e injustificáveis, na condição humana.

A cronologia literária feminina registra seu surgimento na fase inicial do século XIX, tomando corpo em meados do século XX, por volta do final da década de 60 para o início dos anos 70. Quando, nesse momento, iniciou-se o movimento feminista que, com o propósito de derrubar as barreiras que impediam (e por vezes ainda impedem) o livre direito de manifestação da mulher, também se fez real no campo da escrita, da própria Literatura. A respeito do movimento feminista, Priore (2017, p. 14), afirma que “a característica de todo movimento social é informar a sociedade e os poderes políticos sobre questões ignoradas ou subestimadas. O feminismo tem, entre outras, essa função” – evidenciar que o espaço da mulher

na Literatura, se dá também através da escrita; da maneira como esta escolhe e se sensibiliza, a retratar os percalços sociais.

Contudo, observa-se que a mulher, na condição de autora, vai galgando uma posição, uma maneira específica de expressão literária, distinta da masculina, não sendo possível equiparar essas respectivas produções. Uma vez que, não há espaço para comparar uma escrita a outra; basta aqui a atividade máxima de escrever; contudo, com o propósito de destacar a escrita de um grupo que, aos poucos, tem conquistado seu espaço.

Pode-se observar ainda que, em sua caminhada evolutiva, o estudo do romance foi implicando na busca da identidade e da categoria de gênero como objeto de análise literária, contribuindo para que a produção feminina passasse a ser vista como um compêndio de ideologias, a partir do qual a mulher construirá sua subjetividade.

Partindo dessas constatações, viabiliza-se, com mais afinco, a temática da “crítica feminista”, que vem retirar a mulher apenas do espaço de personagem nas escritas de autoria masculina – constantemente banhada por um sentimentalismo – chegando ao objetivo de evidenciá-la como escritora, protagonista da/na sua própria escrita e criadora do seu próprio enredo, o que nos propicia o estudo dessa escrita feminina, situada na Literatura Maranhense.

Para Zolin (2003, p.11), “a crítica feminista expandiu-se, seguindo outros direcionamentos: ao invés de se ocupar dos textos masculinos, passou a investigar a literatura feita por mulheres, enfatizando quatro enfoques principais: o biológico, o linguístico, o psicanalítico e o político-cultural”, ou seja: a crítica feminista não se isola às discussões de gênero, mas amplia-se, sobretudo, aos aspectos culturais que, no corrente trabalho, possuem grande validade.

Nascimento do romance no Maranhão

Os registros literários no Maranhão, surgem a partir do século XIX, quando o Estado então desperta para a busca de sua identidade literária, com a formação do Grupo Maranhense (1832-1868). É então que os escritores passam a ter certa autonomia para registrar temáticas do seu próprio Estado. O grupo em questão, foi liderado por importantes nomes, valendo destacar: Odorico Mendes, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis e João Lisboa – figuras que marcaram a nossa História, formando uma vasta Literatura.

Posteriormente, a união de vários escritores, como: Viriato Corrêa, Odylo Costa Filho, Humberto de Campos, entre outros, promoveram o surgimento da Academia Brasileira de Letras, seguindo-se, mais tarde a fundação da Academia Maranhense de Letras, constituída, exclusivamente, por homens. Contudo, pouco ainda é divulgado sobre a Literatura Maranhense; a carência dessa

temática nas universidades e também nas escolas (do Maranhão), trazem um certo “apagamento” do que, através das palavras, difunde o nosso Estado. Notável, também, é a ausência de registros sobre nossa Literatura, o que, aos poucos, busca-se resolver com estudo/pesquisa sobre os nossos escritores e a disseminação e constituição simbólica do conteúdo de suas obras.

O romance de expressão feminina na literatura maranhense

Como já mencionado anteriormente, a presença da mulher na Literatura, não só como personagem, mas agora como escritora, deu-se tardiamente, devido a inúmeras questões sociais, destacando-se a ideia de que a mulher devia exclusivamente dedicar-se às atividades domésticas, à reprodução e criação dos seus filhos, enquanto ao homem sempre fora concedido o papel de “sustentar” a família e de ocupar cargos de prestígio na sociedade.

Rompendo com tais imposições, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade, pode-se aqui destacar autoras maranhenses que escreveram suas histórias e as de outras mulheres, num enredo fictício ou não. Assim, pioneira no destaque da Literatura Maranhense, considerada a primeira romancista, com sua escrita abolicionista, tem-se **Maria Firmina dos Reis**, mulher de ascendência negra que, contrariando a natureza do seu tempo, escreveu sobre suas vivências o romance **Úrsula** (1859), tornando-se

matriarca do romance maranhense e brasileiro, bem como referência para as futuras escritoras.

Posteriormente, outros nomes foram aparecendo no romance do Maranhão. Mulheres como: Arlete Nogueira(1936), Lucy Teixeira (1922), Conceição Aboud, Angelita Paiva, Rita Ribeiro, entre outras. Todas escrevendo romances que retratam, com maestria, diversos dramas. Maria Firmina iniciou seu percurso literário com **Úrsula**, Arlete Nogueira, por sua vez, com os romances **A parede** e **Compasso Binário**; Conceição Aboud com **Teias do tempo**; Virgínia Rayol com **Espelho de três faces**; Angelita Paiva, destacando-se com **O romance de July**; Rita Ribeiro com o comentado **Ana Jansen** e Lucy Teixeira com **Um destino provisório**.

Todos esses nomes – pouco propagados nas mídias – são o desenho de mulheres que tomaram a escrita como um direito, a ser repercutido na sociedade, e que contribuíram para a consolidação da nossa Literatura própria. Contudo, para chegar à clareza da escrita, a voz feminina “emerge a sôfregos”, conquistando pequenos espaços, em relação aos romances escritos por homens.

A Parede: gênero, identidade e sociedade

Trazendo novas escritas de mulheres que seguiram o legado de Maria Firmina, neste trabalho destaca-se a obra **A parede**, de

Arlete Nogueira, primeiro livro da autora (escrito em 1961) e que, desde o início, traz uma leitura leve e envolvente, fazendo com que Arlete se tornasse um nome importante, na construção da nossa Literatura. O livro recebeu críticas de autores maranhenses, como Nauro Machado e Josué Montelo. A propósito, Nauro Machado, evidenciando a pluralidade desta narrativa, e a riqueza de suas múltiplas interpretações, vem a falar que:

A parede sugere outras perspectivas, tornando múltipla sua leitura. Interessante, por exemplo, a interpretação que tome a luta de classes como tema, numa trama que enreda a fraternidade. Afinal, uma narrativa que acaba se expandindo em torno de um problema fundamental: os obstáculos como ameaça ao sentido das iniciativas” (In: CRUZ, 1998, aba esquerda da obra).

No desenrolar da trama narrativa, **A parede** se vai revelando como um romance ambientado em São Luís. A autora preocupa-se em detalhar o nome das ruas e suas características, como no fragmento:

[...] Morávamos em São Luís, numa porta-e-janela da Rua da Alegria, no centro da pequena cidade, entre os bairros dos Remédios e Camboa [...] (p.9)

[...] Fui até o final da linha e desci a praça Gonçalves Dias. Quando dei por mim, estava na igreja dos Remédios, sentada naqueles bancos compridos, tão acostumada a eles de quando morava ali perto e ia com minha mãe [...] (In: CRUZ, 1994 p.85)

O romance desenvolve-se em torno de Cíntia, uma adolescente, que mora com os pais e que pertence à classe média-alta, sem muito luxo, mas com muita pretensiosidade. Cíntia, desde

o início, revela-se alguém insatisfeita com sua classe social, ao mesmo tempo em que observa e retrata, com tom de inveja e certa tristeza, a condição social das suas amigas que, a propósito, eram jovens de classe alta que moravam em “boas” casas e em bairros mais desenvolvidos de São Luís.

Arlete Nogueira expressa, nas páginas do livro, a rotina de Cíntia, aliada a questões sociais e culturais aqui da Cidade. As inquietações da personagem misturam-se com os aspectos arquitetônicos da Capital Maranhense, com as lutas de classe, as festividades, os prestígios e desprestígios da população. Cíntia relata, durante a narrativa, a mudança do campo econômico da sua família, paralela às mudanças políticas no Estado. Todas essas questões são validadas, uma vez que se pode perceber a relação da escritora com a maneira como esta retrata a sociedade, a paisagem e a política.

Há ainda outras questões pertinentes na obra, como a inquietude de Cíntia com sua própria identidade, questões de autoconhecimento e autoaceitação, que se tornam evidentes quando, no colégio Santa Teresa (onde ela estudava) propagaram-se rumores de que não era filha dos seus pais, mas sim uma filha adotada – temática que vai tomando proporções maiores, posteriormente, com o aparecimento de Luísa, também estudante da mesma escola. Jovem que lhe despertava uma curiosidade gigantesca, por se comportar de

maneira peculiar, ignorando os grupos privilegiados e mantendo-se firme, com personalidade própria e com opiniões singulares.

Como o romance é dotado de simbologias, há no encontro de Cíntia e Luísa a possível interpretação da realidade de ambas, junto às suas personalidades, o que remete Cíntia à significação de cinzas e Luísa a luz, signos retratados na obra e que, segundo Corrêa:

No dialogismo, multiperspectivismo, de um eu narrativo que se desdobra em um eu do passado e em um outro eu do presente, a avaliar esse eu do passado, em uma polifonia de vozes. Não percamos de vista a simbologia que encerram estes dois nomes antitéticos, no “oximoro cinza-luz”: Cíntia a conotar homônima/homofonamente, com cinza (a sugerir o sem brilho, a opacidade do sem cor) e que, no singular define-se como resíduo sólido, resultante da combustão completa de uma substância e, no plural, como restos mortais. Cíntia, que parece formar-se da adição/subtração de Luísa está a conotar com a luz, significante que se incorpora à temática transcendental do olhar. (CORRÊA, 2015, p.115)

Pode-se inferir que, a significação desses nomes, na obra, tem grande relevância, considerando-se que a relação Cíntia e Luísa, juntamente com a busca pela verdadeira identidade, são marcas importantes na narrativa.

Por conseguinte, há outros signos importantes no romance, como a retomada para o próprio título “a parede”, que só é apresentado na metade da história. A parede seria a receptora do imaginário tortuoso de Cíntia. O movimento das mãos, a sombra, o impalpável é também reflexo das disparidades pessoais da

personagem, o que, prosseguindo com a questão indentitária, aqui revela-se a emergência interior de Cíntia, de pertencimento, desde o princípio da narrativa – quando esta não tem certeza a respeito de algo – inventa-se uma possibilidade, como explica Bauman (2005):

[...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, um “objetivo” como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a situação precária e eternamente inconclusa deva ser, e tendo a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p.21-22)

Assim, a respeito dessa necessidade de criar uma possível realidade sobre a própria identidade, têm-se a fala de Cíntia, já no fim da trama, quando coberta pela dúvida de ser ou não ser irmã de Luísa, diz:

[...]. Inventário afinal meu infortúnio: ele é enorme nessa história se concluo que, entre perdas e ganhos, eu perdi a minha alegria, o que equivale a dizer: a minha inocência. Para tanto não há consolo. [...].

[...] Quanto a Luísa: permanece a dúvida de saber se ela é ou não minha irmã. Se for, bem. Se não for, por que não considerá-la como tal? É o que me pergunto, incansavelmente. Aí estaria tudo resolvido e a história, inclusive, acabaria bem. Acontece que, esquecendo a possibilidade dela de invenção minha, sinto-me afinal como criatura sua no rol desta minha surpreendente natalidade. (In: CRUZ, 1994 p.98)

Essa construção simbólica permite que o romance, embora curto, em seus 10 capítulos, suscite, como inferiu Nauro Machado, um leque infundável de interpretações, o que torna a obra ainda mais

rica; o que também, felizmente, uma vez que partindo de uma mulher, faz com que a escrita feminina tenha um espaço marcado na Literatura.

Ademais, os outros nomes de autoras maranhenses, também seguem com narrativas que revelam um conjunto de simbologias, com enfoque em temas pertinentes à sociedade e ao ser, individualmente. Trata-se aqui das questões coletivas que invadem e dão forma à singularidade das personagens, em acordo com quem escreve.

Na sequência dos nomes, têm-se: Lucy Teixeira (Caxiense), que tem, em suas obras, similaridade com as de Clarice Lispector, pelo movimento da narrativa e tipos de escrita, tendo como maior destaque o livro *Um destino provisório*, bem como Conceição Aboud, também romancista maranhense, autora de *Teias do tempo*, um romance de amor que se passa também na cidade de São Luís. Entrelace que retoma questões culturais e geográficas da cidade. Vale ressaltar também que Conceição Aboud é a terceira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Maranhense de Letras (AML).

Outro importante nome é Virgínia Rayol, que aposta em um triângulo amoroso, no romance *Espelho de três faces*. Destaca-se também Angelita Paiva, com *O romance de July*, mantendo a proposta de partir, da personagem para o ambiente que esta transita, aliado às suas lembranças. Rita Ribeiro, destacável pesquisadora que

escreveu seu único romance *Ana Jansen*, que retrata a vida dessa figura lendária, mulher que se destacou na economia e na política do Maranhão: um marco na história da capital do Estado.

Por fim, no constructo desta pesquisa, destaquemos ainda Lucy Teixeira, com *Um destino provisório*, na proposta de renovar as narrativas, trazendo uma protagonista oriunda da zona rural, vítima de abuso sexual, pelo seu próprio padrasto. Frente a sua realidade, a personagem levanta questões particulares à mulher: dor e sofrimento após os traumas do abuso; o silêncio intransferível; os mártires de uma sociedade impregnada pelo machismo.

Este, sendo o segundo romance estudado com afinco, no desenvolvimento da pesquisa (em virtude das impossibilidades do cenário atual).

Um Destino Provisório: literatura como denúncia social

A segunda obra analisada foi escrita pela maranhense Lucy Teixeira, Caxiense, quinta mulher a ocupar uma cadeira na academia Maranhense de Letras e patrona da cadeira 34 da Academia Ludovicense de Letras (ALL). Dentre as obras de sua autoria, analisa-se aqui o romance *Um destino provisório* (2001), que traz, em suas linhas, a narrativa da vida de uma adolescente que, submetida a um determinado contexto social, possui vários desdobramentos que ainda são comuns nos dias de hoje, por se tratar de temáticas como:

violência doméstica, estupro, machismo, por outro lado, religiosidade, regionalismo, crenças locais e ainda, acesso à educação.

Antecedendo o estudo da narrativa, a obra contou com a análise de Lino Moreira (2001), ocupante da cadeira 8 da Academia Maranhense de Letras, sendo este recepcionado na Academia pela própria Lucy Teixeira. Na crítica sobre a obra, Lino diz que:

A prosa deste *Um destino provisório* é enxuta, sem ser seca. Nela apenas se imagina o duro exercício de polimento textual, clara (lembrar da obscuridade da prosa chamada pós-moderna) sem floreios desnecessários, correta, fácil de ler, poética. (aba esquerda de *Um destino provisório*, 2001).

Em sequência, a respeito da representação feminina na obra, considerando este aspecto como primordial para a corrente pesquisa, Lino (2001) tece as seguintes considerações:

Para mostrar a condição da mulher em nossa sociedade, como é o caso aqui, Lucy usou uma estrutura narrativa concentrada, linear, sem flashbacks ou tramas paralelas, e com o aprofundamento psicológico limitado a poucos personagens. O título do livro coaduna muito bem com a temática da condição feminina, chamando a atenção para o caráter social e, portanto, provisório da posição da mulher em nossa sociedade. Vê-se, assim, que Lucy transcende o específico para falar de coisas que têm sido universais e eternas na literatura: a afirmação da dignidade humana e do direito a uma vida livre de opressão (Aba esquerda de *Um destino provisório*, 2001).

Essas considerações são importantes, uma vez que, na construção textual, de sentido e estilística, volta um olhar preciso para a obra citada. Deste modo, o romance *Um destino provisório*, é

ambientado em um espaço rural e trata especificamente do desenrolar da vida da adolescente Raimunda, carinhosamente chamada de Mundoca, que é submetida, desde o início, a situações tortuosas e que, dentro da proposta da autora, sinaliza as limitadas possibilidades que a personagem possui, ao considerar os recursos dispostos para esta, a maneira como é criada e as relações que mantém em um espaço familiar e também, social.

Considerando as abordagens, desde o início da obra, uma delas refere-se aos maus tratos que Mundoca recebia daquele que lhe sustentava e que lhe deveria cuidado, na trama identificado como Diniz. Assim, ao longo da história, Diniz é apresentado como alguém que não possui nenhum afeto por Mundoca e que, constantemente a submete a diversos maus tratos. Lucy Teixeira (retornando aos comentários de Lino Moreira – 2001), retrata essa relação abusiva de forma direta e “sem floreios”, explicitando os sentimentos da adolescente e as crueldades de Diniz, como no trecho a seguir:

Diniz surrava Mundoca. Ela cobria o rosto com as mãos, tentando conter os soluços. Se gritasse, ele surraria com mais força. Tinha vez que ela não aguentava, enquanto Almerinda, no paiol, se danava a cantar, cobrindo o choro[...] Mas já gritava: _ Arreia com força que essa bicha é danada! Diniz tremia, via intumescendo no pescoço, até que Mundoca caía no chão. Vendo a menina se abater, vencida, vinha-lhe aquele alívio por dentro, enquanto Mundoca ficava quieta, quieta, estátua morena que, de repente, estremecia assustando-se com as moscas pelo rosto. (In: TEIXEIRA, 2001, p.10-11).

A crueldade, representada na obra, não se distancia da realidade de milhares de jovens, sobretudo mulheres, que enfrentam, constantemente, essa violência doméstica, oriunda, em sua maioria, de alguma figura masculina, em variados níveis de parentesco ou relação social. Destaca-se assim o machismo, a violência contra a mulher, a naturalização desta violência e o terror que circunda a vítima. Temática de total relevância e emergência, destacada no romance pelo olhar e fazer literário da autora.

Em outro extremo, o romance traz diversos recortes religiosos, a religiosidade é uma forte temática e delinea a atuação de alguns personagens, a própria Mundoca, no texto, deixa explícitas as suas considerações frente a diálogos que envolvem oração e crenças, como no fragmento:

“Nas tardes de domingo ajudava Dudu a colher flores no mato para o santuário onde os santos esperavam as boninas e as rezas, lamparina acesa a velar os pedidos. Dudu ajoelhava, Mundoca ajoelhava – Salve Rainha, Mãe de Misericórdia, vida e doçura, esperança, nossa, salve. E Salve! – repetia Mundoca, a palavra oscilando em sua boca, folha dourada, invisível. Nossa Senhora era muito séria. Ela já pedira para Diniz não surrar tanto, mas até agora, nada. – Salve! Neste vale de lágrimas, gemendo e chorando” (TEIXEIRA, 2001, p.11).

Essa e outras passagens, deixam explícito o contexto religioso e especificamente católico, do qual a jovem fazia parte, o que constrói uma certa contradição em todo o cenário de horror em que a personagem é brutalmente submetida. Em consonância a esse teor

religioso, a autora também retrata, na obra, as crenças locais, aquilo que era tido como verdade, partindo de uma superstição, fato que é destacado, no trecho “Por que o senhor não se benze antes de sair? Assim a friagem não pega! Mas quem benze os outros não pode se benzer. Essa é a desvantagem de fazer o bem por este mundo de meu Deus” (p.19). A maneira como é disposta essa crença, tem relação direta com o cenário local, o que faz uma ligação direta com a sociedade e com a maneira como cada grupo lida e direciona sua visão sobre o mundo e sobre Deus, uma vez que, esse aspecto da crença no divino é próprio da construção de uma sociedade.

Outro ponto destacado são as diferenças entre classes sociais, a separação entre ricos e pobres em consonância com suas posses e possibilidades. A autora destaca essa divisão social através da narrativa, como quando destaca:

Na casa do rico: duas cadeiras; na casa do pobre: dois tamboretos. Paulo, o rico, ia fazer festa e convidar o pobre. Agora estavam riscando o caminhezinho de uma casa para outra, um caminho torto, cheio de curvas pois os pobres vinham de longe” (TEIXEIRA, 2001, p.33).

Ao considerar a relação entre sociedade e Literatura, podemos mais uma vez destacar a preocupação da autora em retratar na obra uma situação real e as diversas leituras que podem ser feitas a partir dessa explanação.

O romance segue com demonstrações duras de temas que assombram milhares de mulheres, por não se tratar apenas de uma

questão literária, mas sim de situações reais, e é deste modo que o ápice da narrativa explicita uma situação de estupro, novamente partindo da personagem Diniz, em relação à jovem Mundoca. A autora trata desse fato com uma escrita dura e direta, o que desperta no leitor os sentimentos de tristeza, repúdio e sofrimento, passados pela personagem. Assim é disposto o fragmento:

E puxou a menina pra cima da esteira, e ela chorava ainda mais, e ele lhe deu um tapa bem forte na boca e berrou: Se continuar a gritar eu te enforco, peste!"[...]. Foi então que a menina teve medo ainda maior, Não pôde gritar não, por mais que quisesse. Sua garganta era de borracha, nenhum lamento abrigaria. Diniz lhe cruzou os braços atrás do corpo e os braços obedeceram como se fosse um mamulengo e o vestido de chita foi levantado e Diniz, violento no desabotoar-se, já estava em cima dela e arfava e penetrou-a. Ele estava grunindo e gemendo e esbravejando pela janela aberta, o sol foi entrando e veio uma borboleta pelo quarto dizendo adeus e o cachorro levantou as orelhas" (TEIXEIRA, 2001, p.58).

A partir dessa situação, há, então, novos desdobramentos sobre Mundoca, já não se trata apenas de uma jovem que sofre maus tratos e que tem poucas oportunidades de estudos e poucas aberturas para seus próprios sonhos; trata-se, agora, de uma menina violentada, expurgada de sua própria liberdade, machucada pela brutalidade de um homem. É partindo deste ponto, que Lucy escancara os efeitos desse estupro sobre a vida de Mundoca, a maneira como a jovem é atingida, a forma como seu corpo e mente reagem com a violência – que se torna um apelo emudecido pela

própria existência. A autora expõe a condição de Mundoca, no fragmento:

Pouco a pouco Raimunda d'Aparecida voltou daquele rompor dolorido. Suas mãos, eis que lhe cobriam o ventre, eis que lhe puxavam o vestido de chita. Ela sentou-se na esteira e quis falar, quis chorar, mas não se encontrava. Só então começou a gemer, baixinho, como o cachorro. Seu olhar de um brilho manso, ferido, encontrou o rosto de padrinho Diniz com os olhos injetados, o lábio inferior pendido e molhado, num rictus (TEIXEIRA, 2001, p.59).

E em outro trecho:

[...] e a morte a rodeava, e ela não ligava porque ela se movia dentro de sua nova recente morte, na esteira o cadáver da menina Mundoca. Ela passava por cima de sua morte e não via e não sentia. Ela era outra, em pausa, ainda por ressurgir, agora não existindo, indiferente à musical das moscas ao redor da rede, em sua pele, zunindo, um velório delicado, fina ladainha ao redor da rede (TEIXEIRA, 2010, p.61).

Destacam-se, assim, os sentimentos despertados na personagem. Após o estupro, Mundoca passa a ser direcionada por uma tristeza e um vazio infundável, efeito tão brutal que faz com que a menina não fale mais nenhuma palavra, sendo dada agora como muda. O estado apático que preenche Raimunda, faz com que tudo desapareça, não há sentimentos positivos, nem grandes reações, nada agora entusiasma a jovem e é desta maneira que Lucy Teixeira escancara e denuncia um problema social, voltado para a objetificação do corpo feminino, do descaso, da dura realidade que entristece, empobrece e fere a vida de muitas mulheres,

independentemente de sua idade, classe social e condições financeiras. Fato que também é evidenciado nesta passagem:

Oh, que esse ódio era um grão de areia, uma pedrinha diante da montanha escura implantada no coração de Raimunda, noturna, soturna como um animal cuja presença escureceria o dia, sempre na retaguarda, pronta ao ataque, estranha, indiferente a grito ou delicadeza (TEIXEIRA, 2010, p.65).

Por fim, o enredo sucede com outros acontecimentos, como a morte de Diniz, causada por Mundoca – após um intenso estado de tristeza causado pelo abuso – o que reforça os efeitos desta violência, assim como justifica o ato de revolta partindo da personagem, uma vez que a ela não é dada assistência, nenhuma possibilidade de acolhida, ou ainda, perspectivas positivas e boas condições para agir diferente. O romance destaca a indiferença de todos, do próprio abusador, o silêncio da vítima, a angústia desencadeada por todos os acontecimentos e a única solução encontrada, frente a tantas faltas.

Todos esses recortes destacados só reforçam a proximidade entre realidade e Literatura, bem como os recursos utilizados pela escritora, para demonstrar com total realismo, o que acontece em sociedades e como o sistema desde, a sua raiz (acesso à educação, recursos básicos), mostra-se ineficiente, não sinalizando assim, sobretudo para pessoas de baixa renda, alternativas positivas. *Um destino provisório* marca, então, as transições da vida de uma mulher jovem, frente a cenários pouco favoráveis, destacando ainda problemas estruturais, sociais, diferenças de classes e gênero e o

enorme descaso para com a vida, o corpo e a liberdade de milhares de mulheres no Brasil e no mundo. A literatura mantém, então, seu papel de demonstração das carências e realidades de uma sociedade, uma época ou um ambiente específico.

A reunião dessas escritas evidencia o protagonismo feminino, na formação da Literatura. Ainda que, no momento de registro dos principais representantes da mesma, haja uma supervalorização, sobretudo dos livros escritos por homens que, naturalmente também compõem o acervo literário de nosso Estado.

CONCLUSÕES

No desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se, através do estudo teórico e bibliográfico, traçar uma análise histórico-social sobre as temáticas aqui propostas, partindo do entendimento do que se constitui a Literatura, bem como da investigação sobre o romance, em sua origem, histórica, processo evolutivo, até chegarmos, precisamente, ao romance maranhense, com atenção especial na produção de mulheres nessa área.

Foi-nos dado observar a carência de fontes que tratam das nuances da Literatura Maranhense, o que confirma, ainda, o baixo interesse de pesquisadores da temática em questão. Por outro lado, os dados que registram a história da criação de uma Literatura genuinamente maranhense, propiciam um maior desdobramento

para pesquisas como esta, que busca aliar o fazer literário com o desenvolvimento cultural do local em referência.

No mais, a partir da leitura e análise dos romances de autoria feminina, foi possível destacar a escrita de mulheres que, no espectro geral, são pouco mencionadas na mídia, bem como, os recursos literários utilizados pelas autoras para tratar de diversos temas relacionados ao “ser mulher” em uma sociedade tão desigual.

REFERÊNCIAS

BARCELLA, L; LOPES, F. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo.** São Paulo, Cultrix, 2018.

BAUMAN, Z. **Identidade. Entrevista a Benecletto Vecchi.** Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL, Assis. **A poesia maranhense no século XX (Antologia).** Rio de Janeiro: Imago; São Luís, 1994.

CITELLI, Adilson. **Romantismo.** 2. ed. São Paulo: Ática 1990.

CORRÊA, Dinacy. **Da Literatura Maranhense: o romance do Século XX.** São Luís-MA., EDUEMA, 2015.

KUNDERA, Milan. **A arte do romance.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TEIXEIRA, Lucy. **Um destino provisório.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2001.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ZOLIN, Lucia Osana. **Crítica Feminista**, 2003.

**ANÁLISE TOPONÍMICA COMPARATIVA:
microrregião do Alto Mearim e Grajaú - Barra do Corda e
entorno e Grajaú e entorno**

Aline Oliveira da Silva¹

Thaís Cauane da Silva Brito²

Maria Célia Dias de Castro³

INTRODUÇÃO

Pode-se entender a língua como uma das principais ferramentas de expressão de ideias do ser humano. Por meio dela é possível estabelecer conexões entre grupos de pessoas, fazendo com que ocorra interação e comunicação. Entende-se ainda a língua como um fator que contribui na unificação dos grupos sociais e como meio para repassar os valores dos seres humanos a seus semelhantes. A partir da interação do homem com seus pares e com o meio ambiente que o circunda surgiu a necessidade da utilização de signos linguísticos capazes de estabelecerem essa conexão entre os indivíduos entre si e com o mundo, acarretando o fenômeno da nomeação. Os nomes próprios individuais são objetos de estudo da

¹ Acadêmica do curso de Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESBA.

² Acadêmica do curso de Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESBA.

³ Doutora em Letras e Linguística. Professora do Departamento de Letras – 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. Pesquisadora FAPEMA. Apoio FAPEMA. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com.

Onomástica, disciplina inserida nos estudos linguísticos, e essa disciplina subdivide-se em outras duas vertentes principais: a Antroponímia, caracterizada como o estudo dos nomes próprios individuais de pessoas; e a Toponímia, caracterizada como o estudo dos nomes próprios de lugares, sendo este o foco de estudo do presente artigo.

A par disso, propõe-se, nesta pesquisa, uma análise toponímica acerca da Mesorregião Centro Maranhense, mais precisamente da microrregião do Alto Mearim e Grajaú, as regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno, compostas pelos municípios de Barra do Corda, Fernando Falcão, Formosa da Serra Negra, Grajaú, Joselândia, Santa Filomena do Maranhão, Sítio Novo e Tuntum. O objetivo é verificar quais são as inter-relações entre os elementos toponímicos encontrados nas duas regiões que compõem a base de dados desta pesquisa. A partir deste trabalho comparativo, busca-se realizar uma reflexão acerca das taxonomias mais recorrentes nas microrregiões em análise, dentre outros fatores levantados durante o percurso da pesquisa e, desse modo, compreender melhor o perfil toponímico dessas localidades.

Por oportuno, ressalta-se que este artigo emergiu a partir dos resultados obtidos com os planos de trabalho *Toponímia na Microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e Entorno* e *Toponímia da Microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e*

Entorno, desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa Atlas Toponímico do Estado do Maranhão – ATEMA, em andamento na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, apresentados nos relatórios finais que foram dados a conhecer no XXXII Seminário de Iniciação Científica da UEMA, em dezembro de 2020. A partir da pesquisa resultante dos dois planos de trabalho mencionados surgiu a necessidade de realizar uma análise comparativa que pudesse ajudar a compreender melhor o processo de nomeação e, por conseguinte, a cultura dos povos dos municípios pertencentes às regiões em análise.

Toponímia e cultura

Segundo Castro (2017, p. 114-115) “o objetivo da Toponímia consiste em discutir e explicar os processos de nomeação dos lugares, a motivação das escolhas, os aspectos de natureza cultural e linguística desses nomes”. Dick (2007b, p. 144 *apud* Castro, 2017) afirma que a Toponímia é muito mais do que um fator que auxilia determinado indivíduo a viver individual ou coletivamente, é um indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população. Assim, deve-se dizer que a Toponímia é uma disciplina que está relacionada às demais disciplinas, gerando uma relação diretamente geográfica, histórica e

memorística, aprioristicamente cultural, já que o processo de nomeação consiste em uma transposição linguística de histórias locais de uma determinada região nomeada.

A cultura pode ser definida como a concepção do homem sobre seu meio, sobre si mesmo com a visão de transformação maior. A cultura de um povo está intimamente relacionada com a linguagem transmitida por cada falante, sabendo que tal indivíduo carrega consigo mesmo sua origem, suas crenças, sua compreensão de mundo, assim como sua história, que acaba por influenciar gradativamente o cotidiano da sociedade. Quando se estuda o léxico africano, por exemplo, resgatam-se os costumes, a arte, a língua, a cultura de um povo de origem distante, mas que passa a ter uma real e próxima significância para a história de outra civilização.

Estudar o léxico implica resgatar a cultura de um povo, tendo em vista ser esse repertório a interface da língua que melhor registra “o modo como um povo vê e representa a realidade em que vive”, podemos entender que o vocabulário de um grupo social atesta seus valores, suas crenças e também a forma como nomeia os referentes do mundo físico e do universo cultural em diferentes épocas de sua história (ISQUERDO, 2003, p. 165).

A nomeação de uma localidade reflete o início e a evolução do local nomeado, levando a cultura do ambiente a tornar-se um aspecto importante e essencial para o processo de identificação de cada elemento genérico que representa os elementos geográficos. Como afirma Biderman (2001, p. 179), “qualquer sistema léxico é a

somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Este sistema léxico-toponímico revela a cultura maranhense e ajuda a constituir a toponímia brasileira.

A toponímia no Brasil

No Brasil, os estudos toponímicos surgiram a partir de investigações etimológicas de línguas indígenas com Theodoro Sampaio (1955 [1901]), Armando Levy Cardoso (1961), Carlos Drumond (1965) e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990). Estes autores foram pioneiros na elaboração de vários estudos voltados para o Tupi e para os aspectos socioculturais e históricos desta língua. Sampaio, mesmo não sendo linguista, abriu caminhos e apontou rumos para os estudos futuros da Toponímia, como afirma Cardoso (1961). Levi Cardoso, por sua vez, propôs-se a estudar a Toponímia brasílica de origem não Tupi, sobretudo o Caribe, o Aruaco e o Bororo, quando esteve em contato direto com esses povos e pesquisou sobre suas línguas, antes não muito investigadas nos estudos indígenas.

Em seguida, Dick realizou pesquisas que trouxeram contribuições seminais para o contexto da Toponímia brasileira baseada nos estudos que a antecederam no Brasil, como os de Theodoro Sampaio e de Levi Cardoso, bem como de autores

americanos como Edward Sapir e George Rippey Stewart e dos franceses Auguste Longnan e Albert Dauzat. Dick (1992) propôs um modelo classificatório de taxonomias, baseando-se:

Na necessidade de se buscar modelos taxonômicos para os vários conjuntos de topônimos, em agrupamentos macro-estruturais, procurou-se, nos ordenamentos sistemáticos das ciências humanas afins à Toponímia, e em algumas poucas obras alienígenas especializadas, os elementos que permitissem a apresentação de um quadro classificatório, de maneira a satisfazer a demanda da pesquisa (DICK, 1992, p. 24).

Nesse modelo por ela proposto, foram definidas 27 (vinte e sete) taxonomias, divididas em dois grandes grupos semântico-conceptuais: Taxonomias de Natureza Física e Taxonomias de Natureza Antropocultural. Essas subdivisões contêm 16 (dezesesseis) taxonomias de natureza antropocultural ou humana, sendo essas classificações conceptuais correspondentes a classificações de topônimos que acionam para sua forma linguística acidentes que sofreram alguma forma de ação do homem; e 11 (onze) taxonomias de natureza física, correspondentes a classificações de topônimos de cunho natural, ou seja, os que acionam para sua forma linguística um elemento do ambiente natural, sem a interferência humana. Este modelo é aplicado em todas as pesquisas realizadas pelo projeto ATEMA.

Nesse sentido, de acordo com Dick (1992), a construção de um atlas toponímicos se mostra relevante a partir do fato de que estes

revelam as características identificadoras mais relevantes dos acidentes físicos e humanos que representam um determinado recorte geográfico.

Contribuições para a formação da toponímia brasileira

O homem é capaz de representar o mundo em que vive a partir do uso da linguagem, e assim como o mundo se transforma com o decorrer dos séculos, a linguagem também sofre modificações e acompanha essa evolução. Como aponta Castro (2016), o homem está inserido no mundo físico, social e mental e essa inter-relação sistêmica fica evidenciada por meio do uso da linguagem. No contexto de diversidade humana e cultural, vale ressaltar a língua Tupi como uma das principais influências para a formação da toponímia brasileira. Segundo Dick (1992), esta já foi a língua mais falada na costa brasileira não apenas pelos índios, mas também pelos europeus que aqui habitavam desde o período colonial. Por meio das expedições de exploração, os brancos aprenderam e portaram consigo o idioma natural da terra, e seus topônimos, a outros pontos do país, transpassando até mesmo os limites dos nativos.

Porém, em decorrência do contato com a cultura europeia e a sobreposição dessa cultura em detrimento da indígena, a toponímia brasileira sofreu progressivamente modificações durante o período colonial, com a supremacia dos portugueses e seus nomes de origem

lusitana. Um dos critérios de maior influência sobre a toponímia de origem lusitana é a religiosidade. Como aponta Dick (1992), os costumes portugueses na época eram muito interligados à exaltação de bens espirituais, inclusive à disseminação do Catolicismo, que era a principal religião entre os europeus durante a era colonial. Em vista disso, a toponímia de origem lusitana referenciava principalmente elementos religiosos, que possuíam a função tanto de exaltar seus valores culturais quanto se prestavam a manifestação de aversão à cultura indígena pagã.

Além das contribuições indígenas e europeias, diversas outras línguas manifestam-se na toponímia brasileira. É o caso das línguas africanas trazidas para o território brasileiro por seus falantes. Os povos africanos foram trazidos para o Brasil como substitutos para os trabalhos escravos realizados pelos povos indígenas, ainda durante o período colonial, os quais não se adaptavam facilmente a essa sistemática social de trabalho. Porém, devido às condições de inferioridade na sociedade, as influências das culturas africanas tiveram uma extensão bem mais limitada na toponímia brasileira. De acordo com Dick (1992), a área de maior concentração de topônimos de origem africana está situada no Nordeste, principalmente na Bahia, onde encontram-se topônimos, como *Cacimba* (BA; PE) e *Cacimba de Pedra* (PB), porém deve-se salientar que a influência

africana se encontra em várias regiões do Brasil, a exemplo de *Muzambo* (MG) e *Cangalhas* (ES).

Durante o século XIX, as migrações se intensificaram em todo o mundo, resultando na entrada de povos de diversas outras origens no Brasil, o que acarretou um grande enriquecimento da toponímia brasileira. Desse modo, a toponímia brasileira não se limita às influências indígenas, portuguesas e africanas, havendo contribuições de povos como os açorianos, suíços, russos, poloneses, ucranianos, japoneses, alemães e italianos, dentre outros. Em suma, compreende-se a Toponímia como uma união de povos, histórias e costumes que proporcionam ao léxico português brasileiro uma riqueza inestimável de vocábulos.

Esses vocábulos estão disponibilizados em textos iconográficos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, conforme apresentado na metodologia da pesquisa.

Caminhos da pesquisa

A metodologia utilizada nos planos e neste trabalho consiste na coleta dos dados em mapas municipais disponibilizados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A partir da recolha dos topônimos encontrados nos municípios é confeccionada uma ficha lexicográfica de cada município, que se baseia no modelo proposto por Dick (1992). Essa ficha contém as informações

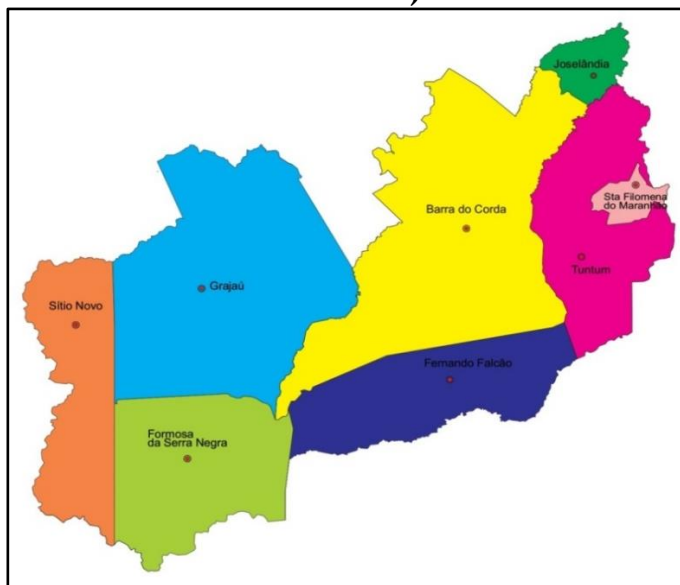
linguísticas que melhor caracterizam os topônimos dos municípios em análise, como elemento geográfico, topônimo, tipo, área, língua de origem, etimologia e descrição etimológica, taxonomia, estrutura morfológica, dentre outras informações. A partir dessa ficha lexicográfico-toponímica é realizada a análise dos dados, a confecção de quadros/tabelas, gráficos e mapas ilustrativos.

A tabulação resulta na confecção de mapas, utilizando-se o Software CorelDRAW X6, com a aplicação de camadas, legendas e layout. Ao final, passa-se a elaborar os mapas temáticos, com sistema de escalas de cores. Esse sistema de mapas de cores baseia-se em cálculos efetuados pela média matemática a partir do levantamento de um quadro quantitativo geral de cada elemento da ficha lexicográfico-toponímica dos municípios, o que torna possível uma visão geral quantitativa das categorias descritas que revelam a constituição desses topônimos.

Análise dos dados

Apresentam-se, neste capítulo, os dados obtidos com as pesquisas realizadas com base nos dois planos de trabalho já citados.

Figura 1: Mapa representativo das microrregiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

A figura 01 é um ilustrativo dos municípios que compõem o *corpus* deste trabalho.

A seguir, apresentam-se quadros ilustrativos acerca da distribuição geral dos topônimos nas regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno. O Quadro 1, disposto logo a seguir, revela que se encontrou um total de 880 topônimos na região de Barra do Corda e entorno, em que aparecem 116 sendo repetidos. Com a exclusão dessas repetições permanecem 764 topônimos, com 177 acionando a natureza física e 587 a natureza antropológica.

Quadro 1 – Topônimos da microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno

Municípios	Total de Topônimos	Exclusão de Topônimos Repetidos	Acidentes de natureza física	Acidentes de natureza humana	Total de topônimos
Barra do Corda	390	74 (18, 97%)	78 (24, 68%)	238 (75, 32%)	316
Joselândia	99	7 (7, 07%)	12 (13, 05%)	80 (86, 95%)	92
Santa Filomena do Maranhão	53	2 (3, 77%)	15 (29, 42%)	36 (70, 58%)	51
Tuntum	338	33 (9, 76%)	72 (23, 60%)	233 (76, 40%)	305
Subtotal	880	116	177	587	764

Fonte: Elaboração das autoras.

Ao longo da coleta de dados, os elementos que se repetem são excluídos até que reste apenas um exemplar para a contagem. Acerca desses 116 topônimos excluídos, percebeu-se que os que apresentaram maior frequência são pertencentes à taxonomia dos hagiotopônimos, topônimos que fazem referência a santos e santas. Dessa taxonomia referida, frequentemente é possível encontrar termos como, por exemplo, *São Francisco*, que ocorre três vezes no município de Barra do Corda, e *São Raimundo*, que ocorre duas vezes no município de Tuntum. Percebe-se, a partir dos dados apresentados no Quadro 1, que a interferência humana é uma das maiores responsáveis pelos elementos geográficos presentes nessa

região, mais precisamente de 587 elementos, que representam 76,84% do total de topônimos.

Quadro 2 – Topônimos da microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno

Municípios	Total de Topônimos	Exclusão de Topônimos Repetidos	Topônimos de natureza física	Topônimos de natureza antropocultural	Total de topônimos
Fernando Falcão	174	25 (17,68%)	101 (23,70%)	48 (6,78%)	149
Formosa da Serra Negra	423	26 (17,80%)	99 (23,23%)	298 (42,14%)	397
Grajaú	472	52 (35,61%)	148 (34,74%)	272 (38,47%)	420
Sítio Novo	210	43 (29,45%)	78 (18,30%)	89 (12,58%)	167
Subtotal	1279	146	426	707	1133

Fonte: Elaboração das autoras.

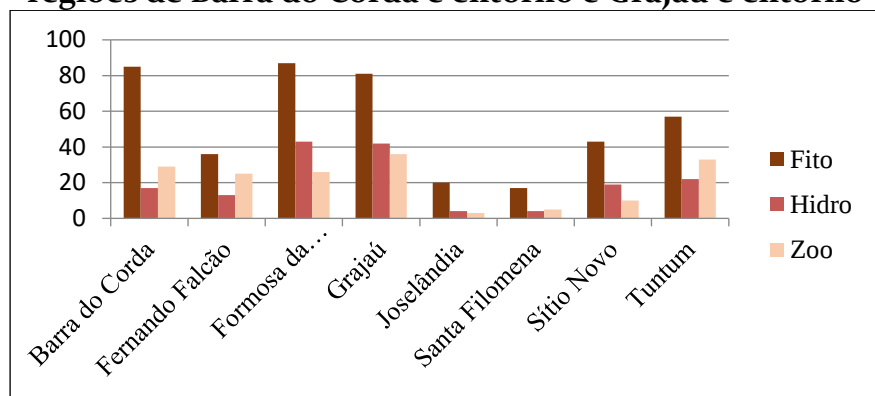
O Quadro 2 revela que se encontra um total de 1279 topônimos nessa região, dos quais 146 elementos encontraram-se repetidos e que, portanto, foram excluídos da contabilização. O total final é de 1133 topônimos na região de Grajaú e entorno. Destes, 426 são elementos que acionam a natureza física e 707 a natureza antropocultural. Vale ressaltar que a maior ocorrência dessas repetições se deu com topônimos de natureza física como, por exemplo, lagoa da *Estiva*, riacho *Pau da Terra*, morro da *Curica*, ribeirão dos *Caboclos* e baixão da *Onça*, riacho do *Gato*, morro *Ponta da Serra*, lagoa do *Frade* e grota do *Jacar*, diferentemente do que ocorreu com os topônimos de Barra do Corda e entorno.

Ao observar o Quadro 2, verifica-se, ainda, que a ocorrência de topônimos de natureza antropocultural se sobressai em relação aos topônimos de natureza física, com um percentual de 62,40% do total de elementos, percentual menor que na região de Barra do Corda e entorno, com 76,84% do total dos topônimos. Temos como exemplo, fazenda *Maravilha*, aldeia do *Brejinho*, povoado *Monte das Oliveiras*, fazenda *Tabuleiro Alto* e vila *La Roque*.

Comparando os dois quadros apresentados é possível perceber que a região de Grajaú e entorno possui muito mais topônimos que a região de Barra do Corda, mais precisamente 369 topônimos a mais, com um município a mais que a região de Barra do Corda, o que pode ajudar a compreender essa diferença entre os dados. Apesar da diferença entre os totais encontrados, a diferença entre os totais de elementos que foram excluídos da contabilização não é tão grande, sendo de apenas 30 topônimos. Mas lembre-se que os cálculos são baseados em percentuais em relação ao total de topônimos de cada município.

Um fator em comum encontrado na análise dos quadros é que os topônimos de natureza antropocultural se sobressaem em ambas as regiões, desse modo, percebe-se que a influência do ser humano está bastante presente em toda a microrregião de Alto Mearim e Grajaú.

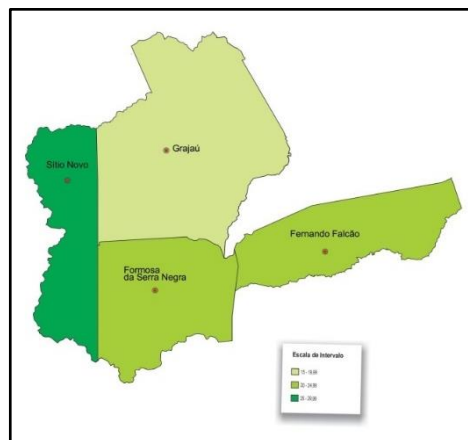
Gráfico 1: Taxonomias de Natureza Física mais recorrentes nas regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

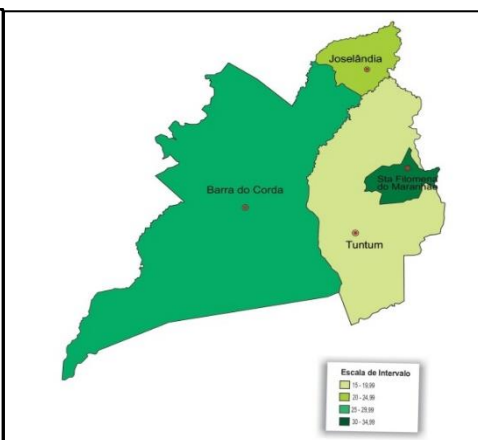
A partir dos dados elencados, pode-se perceber que a taxonomia de maior destaque em todos os municípios nas regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno é a de fitotopônimos, que categoriza os topônimos que acionam elementos vegetais para sua forma. As figuras a seguir ilustram as ocorrências de fitotopônimos nas duas regiões em análise.

Figura 2 - Fitotopônimos da microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 3 – Fitotopônimos da microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno



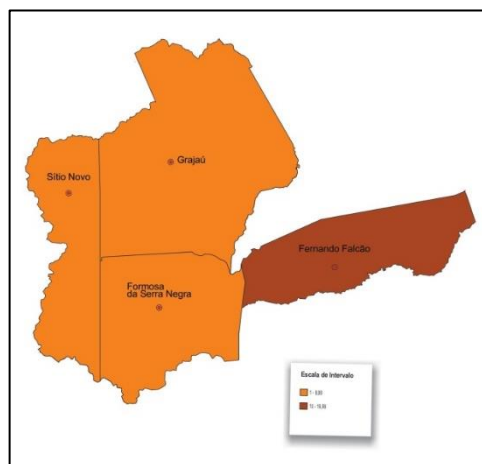
Fonte: Elaboração das autoras.

Observa-se nos mapas que as maiores ocorrências de fitotopônimos na região de Grajaú e entorno ocorre no município de Sítio Novo, onde a escala de intervalo de topônimos pertencentes a esta classificação recorre entre 25% e 29,99%. Já na região de Barra do Corda e entorno, a maior frequência de fitotopônimos encontra-se no município de Santa Filomena do Maranhão, com um intervalo de frequência entre 30% e 34,99%. A exemplo dessa classificação temos fazenda *Capim Fino*, fazenda *Flor do Dia* e centro do *Coquinho*.

Ressalta-se que quanto maior o intervalo de frequência, maior será a recorrência da categoria analisada em tela, o que é representado em uma escala de cores que vai da mais clara (com menor frequência) para a mais escura (com maior frequência). A escala de frequência tem por base os percentuais de cada taxonomia em relação ao total de topônimo em cada município, de forma que um município menor pode ter um índice muito mais denso de uma determinada classificação, como ocorre com São Francisco do Maranhão, na Figura 3.

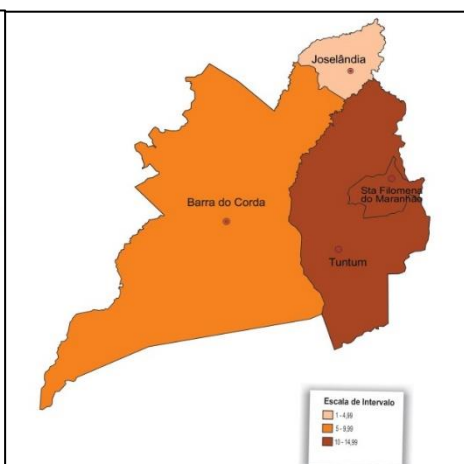
A segunda categoria de destaque nas regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno é a de Zootopônimos, que classifica os elementos toponímicos referentes a animais, e que está sendo representada pelos mapas a seguir.

Figura 4 - Zootopônimos da microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 5 - Zootopônimos da microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno



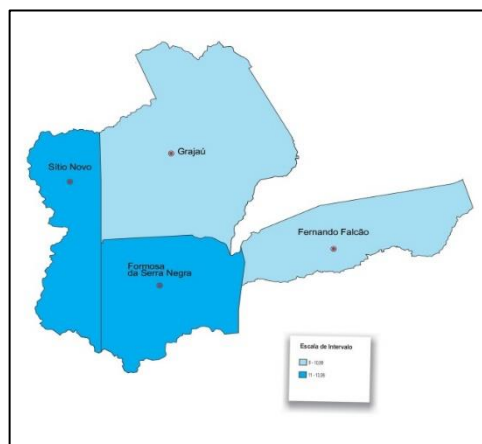
Fonte: Elaboração das autoras

Na região de Grajaú e entorno, Figura 4, a maior frequência de zootopônimos se dá no município de Fernando Falcão, onde encontra-se uma escala de intervalo entre 10% e 19,99%. Observa-se na região de Barra do Corda e entorno, Figura 5, que as maiores ocorrências se encontram nos municípios de Tuntum e Santa Filomena do Maranhão, com uma escala de intervalo entre 10% e 14,99%. Exemplos de zootopônimos nos municípios em destaque são riacho da *Cutia*, baixão do *Morcego* e fazenda *Inhuma*, sendo *Inhuma* o nome de uma espécie de ave. A terceira taxonomia de natureza

física que se destaca nessa microrregião é a de hidrotopônimos, ou seja, de elementos que se referem a acidentes hidrográficos de modo geral.

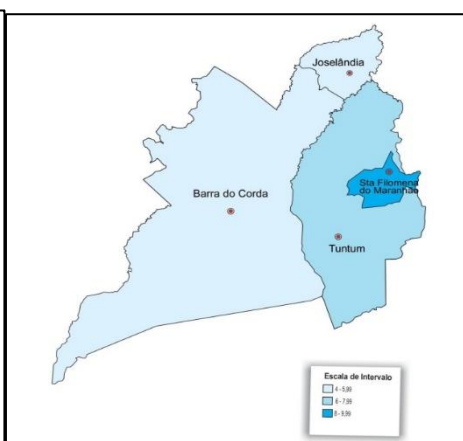
Os animais possuem grande relevância para a vivência dos sertanejos, sejam os domesticados de várias espécies, ou que se inserem na cadeia alimentar desse grupo. Algumas aves e outros animais de pequeno porte ocupam um espaço singular no seio da família dos campesinos, o que os motiva a atribuírem esses nomes aos lugares que habitam. Além de alguns episódios históricos para eles: a cutia que sempre volta a beber água de um determinado riacho, o morcego que vive nos baixões próximos, a Inhuma, com seu canto, que tem lugar marcado em uma determinada árvore.

Figura 6 - Hidrotopônimos da microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 7 – Hidrotopônimos na microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno

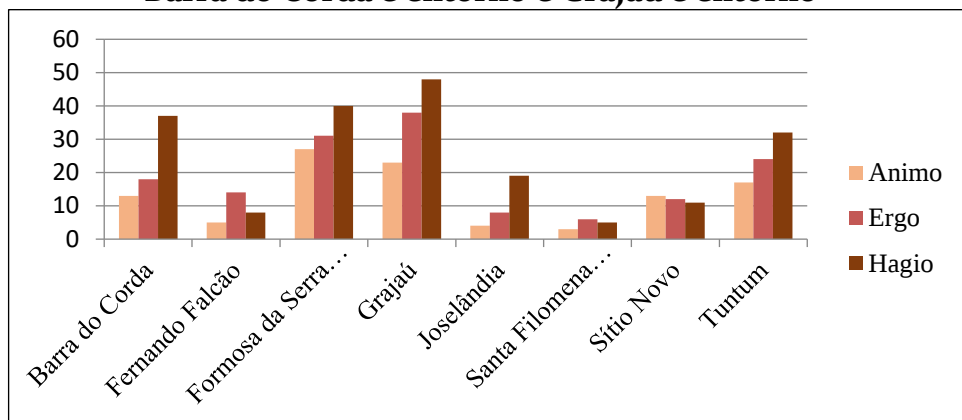


Fonte: Elaboração das autoras.

As maiores ocorrências de hidrotopônimos na região de Grajaú e entorno ocorrem nos municípios de Sítio Novo e Formosa da Serra Negra, com uma escala de intervalo entre 11% e 13,99%. Pode-se observar na região de Barra do Corda e entorno que a maior ocorrência se dá em Santa Filomena do Maranhão, com uma escala de intervalo entre 8% e 9,99%. A exemplo de hidrotopônimos, pode-se apresentar: localidade *Olho-d'Água*, fazenda *Lagoinha do Virgulino*, e baixão do *Açude Velho*. A seguir apresenta-se um gráfico

representativo das três taxonomias de natureza antropocultural mais recorrentes nas regiões em análise.

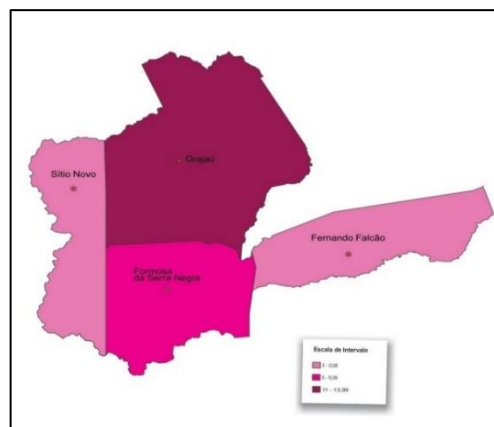
Gráfico 2: Taxonomias de Natureza Antropocultural mais recorrentes nas regiões de Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

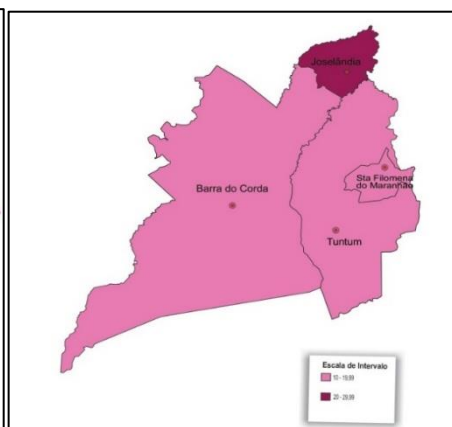
A partir do Gráfico 2, percebe-se que a taxonomia mais recorrente é a classe dos hagiopônimos, ou seja, elementos que fazem referência a santos ou santas.

Figura 8 - HagiTOPônimos na microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

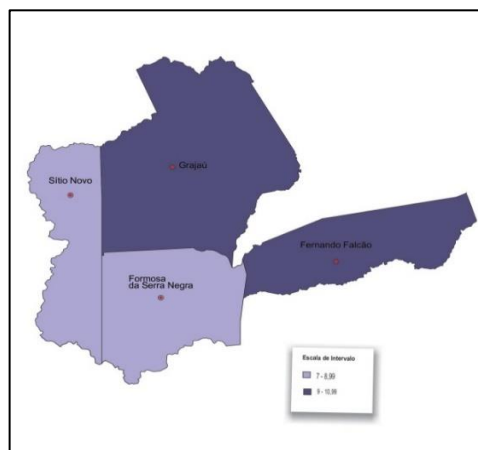
Figura 9 – HagiTOPônimos na microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

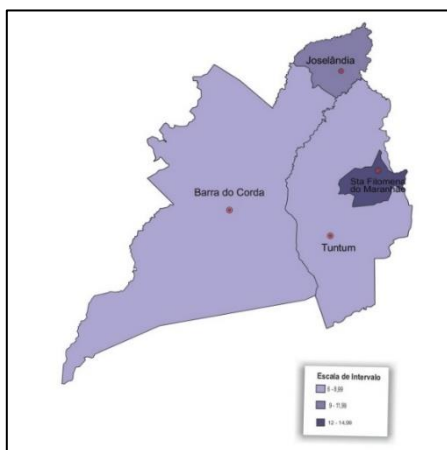
A partir dos mapas anteriores, Figura 8 e Figura 9, observa-se que a maior ocorrência de hagiTOPônimos na região de Grajaú e entorno se dá no município de Grajaú, com uma escala de intervalo entre 11% e 13,99%. Na região de Barra do Corda e entorno, encontra-se a maior frequência no município de Joselândia, com uma escala de intervalo entre 20% e 29,99%. Pode-se exemplificar essa classificação através dos topônimos fazenda *São José*, fazenda *Santa Isabel*, localidade *São Benedito* e povoado *São Francisco*.

Figura 10 - Ergotopônimos da microrregião do Alto Mearim e Grajaú: Grajaú e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 11 – Ergotopônimos na microrregião de Alto Mearim e Grajaú: Barra do Corda e entorno



Fonte: Elaboração das autoras.

A segunda taxonomia de maior recorrência é a de ergotopônimos, que categoriza os topônimos que se referem a elementos da cultura material.

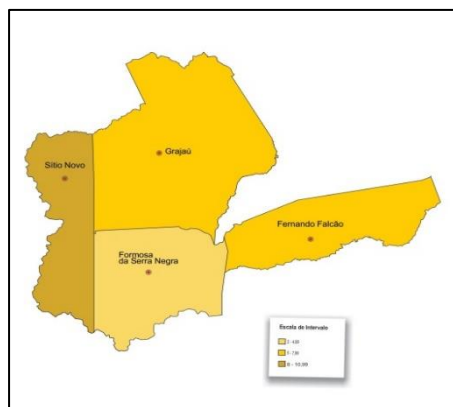
Na região de Grajaú e entorno, Figura 10, a maior ocorrência de ergotopônimos se dá nos municípios de Grajaú e Fernando Falcão, com um intervalo de frequência entre 9% e 10,99%. Observa-se que na região de Barra do Corda e entorno, Figura 11, a maior frequência ocorre no município de Santa Filomena do Maranhão, com um intervalo de frequência entre 12% e 14,99%. Pode-se exemplificar esta

categoria com os topônimos baixão do *Tamboril*, serra do *Caldeirão* e baixão do *Cumbuco*.

Esta classificação revela a cultura material, arte e artesanato, entre outros produtos fabricados para atenderem às necessidades das comunidades, refletidos na superfície da língua, via itens lexicais investidos com atributo toponímico, conforme assinala Dick (1992).

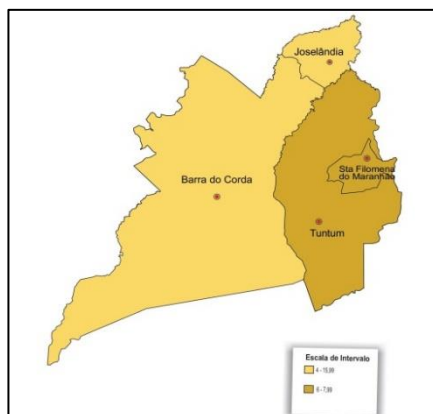
A terceira taxonomia representada no gráfico é a de animotopônimos, que é a classificação que comporta os elementos que referenciam a vida psíquica e espiritual.

**Figura 12 -
Animotopônimos da
microrregião do Alto
Mearim e Grajaú: Grajaú e
entorno**



Fonte: Elaboração das autoras.

**Figura 13 -
Animotopônimos da
microrregião de Alto
Mearim e Grajaú: Barra do
Corda e entorno**



Fonte: Elaboração das autoras.

A partir dos mapas na Figura 12 e na Figura 13, pode-se notar que na região de Grajaú e entorno a maior frequência ocorre no município de Sítio Novo, onde se tem uma escala de intervalo entre 8% e 10,99%. Na região de Barra do Corda e entorno, encontram-se as maiores frequências de animotopônimos nos municípios de Tuntum e Santa Filomena do Maranhão, com uma escala de intervalo entre 6% e 7,99%. A exemplo dessa categoria, apresentam-se os topônimos: povoado *Boa Sorte*, localidade *Alegre* e fazenda *Bela Aurora*.

Vale destacar que, durante a pesquisa, por vezes encontramos topônimos bastante curiosos, como, por exemplo, a localidade *Vaca Morta*, termo classificado como um zootopônimo e a localidade *Pé de Galinha*, um somatotopônimo, ou seja, um elemento referente a uma parte do corpo humano ou animal, ambos localizados no município de Barra do Corda. Esses nomes revelam a influência do meio ambiente rural nas formas de conceber os nomes das fazendas, conforme aponta Castro (2016), ao defender a inserção do homem no mundo físico, social e mental por meio do uso da linguagem.

Pode-se destacar, também, o centro *dos Carecas*, no município de Joselândia; e o centro *da Barriguda*, no município de Tuntum. Encontramos o topônimo fazenda *Atevê* no município de Fernando Falcão, para o qual não se atribuiu uma classificação taxonômica, embora se possa sugerir um ergotopônimo; e riacho

Chupete, um ergotopônimo, ou seja, objeto de cunho material ou cultural; e riacho *do Alto Verde*, que trata da dimensão provável de vegetação que circunda o riacho (dimensiotopônimo), ambos encontrados em Formosa da Serra Negra. A ocorrência de topônimos como esses nos faz perceber que as denominações toponímicas são resultado dos mais diversos tipos de motivação, o que garante um material bastante abrangente aos pesquisadores toponimistas.

RESULTADOS

A partir da seleção e análise dos topônimos da microrregião do Alto Mearim e Grajaú - Barra do Corda e entorno e Grajaú e entorno, perceberam-se alguns fatores pertinentes às motivações predominantes nessas localidades. Primeiramente, que em ambos os trabalhos houve maior ocorrência de topônimos de natureza antropocultural ou humana, apresentando 487 topônimos em Barra do Corda e entorno e 707 em Grajaú e entorno, totalizando 1.194 desses topônimos. A análise comparativa das microrregiões destacou os hagiotoipônimos como os elementos mais recorrentes, valendo ressaltar que Fernando Falcão, Santa Filomena do Maranhão e Sítio Novo sofreram menos influência desta taxonomia. Dick (1992) lembra o quanto a exaltação dos bens espirituais, nos costumes portugueses coloniais, principalmente no âmbito do Catolicismo, levava a referenciar, a exaltar esses valores nas denominações dos

lugares. Subsequentemente, ainda acerca dos elementos de natureza antropocultural, é destacada a presença de ergotopônimos, que apresentam destaque em Fernando Falcão e Santa Filomena do Maranhão, e animotopônimos, muito presentes no município de Sítio Novo. A capacidade inata de o homem criar e transformar as coisas impacta em suas percepções linguísticas, o que o leva a realizar escolhas com os signos linguísticos que têm a função de referenciar o produto dessa criação e transformação, bem como os estados de coisas do mundo. Dentre os topônimos que acionam elementos de natureza antropocultural inserem-se os que representam as coisas imateriais e invisíveis, os quais são objeto dos sentidos exteriores, conforme a representativa ocorrência dos animotopônimos.

Quanto à ocorrência das taxonomias de natureza física, verificou-se a forte presença de fitotopônimos em todos os municípios, seguidos por zootopônimos e hidrotopônimos, como demonstrado no Gráfico 1, ressaltando a presença do meio físico-geográfico interferindo na linguagem dos habitantes dos lugares maranhenses. Esses aspectos geográficos somente interferem no processo cognitivo de nomeação com as escolhas lexicais que os referenciam em função da importância que possuem os elementos da vida natural como os animais, as plantas, a água e os espaços na vida desses sujeitos, estando o homem física e necessariamente ligado à natureza e dela dependente. Assim, o léxico significa essencialmente

as coisas físicas e visíveis que compõem a natureza e, dessa forma, produzem um complexo e rico acervo toponímico.

CONCLUSÃO

Levando-se em conta o estudo realizado com o objetivo de verificar as inter-relações entre os topônimos encontrados na microrregião do Alto Mearim e Grajaú, região de Barra do Corda e entorno e de Grajaú e entorno, que compõem a base de dados desta pesquisa, pode-se concluir que os resultados alcançados pertinentes a essas duas regiões permitiram igualmente uma nova perspectiva sobre a nomeação de lugares: que a atribuição de nomes pelos denominadores da zona rural, os verdadeiros sertanejos, aciona fortemente a cultura, as vivências e emoções desses nomeadores e, conseqüentemente, esses elementos estão muito presentes nos topônimos aqui analisados.

Os resultados revelam que a língua significa uma cultura humana e suas inter-relações de caráter natural, sociocultural e linguístico entrelaçadas numa tríade ambiente geográfico, homem e língua, quaisquer que sejam os espaços e os sujeitos.

Em virtude disto, afirma-se que este trabalho não apresenta somente dados ou estimativas toponímicas, mas um conjunto de informações que compõem a história cultural e ambiental de um povo, o povo sertanejo maranhense da microrregião do Alto Mearim

e Grajaú a partir de um estudo que se propõe a contribuir com a caracterização da linguagem deste estado.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M T. C. Fundamentos da Lexicologia. *In: Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99 – 155.

CARDOSO, Armando Levy. **Toponímia Brasília**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CASTRO, Maria Célia Dias de. Atlas Toponímico do Estado Do Maranhão: Uma Proposta de Análise da Macrotoponímia. **Caderno Seminal Digital**. Rio De Janeiro, v. 28, p. 110 - 147, 2017.

CASTRO, Maria Célia Dias de. Toponímia maranhense: referência e prototipicidade. *In: CASTRO, Maria Célia Dias de; SANTOS, Gisélia Brito; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. Estudos Linguísticos Literários: Reflexões Teóricas e Práticas*. São Luís: Editora UEMA, 2016, p. 19-46.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Motivação Toponímica: Princípios teóricos e modelos Taxeonômicos**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos**. São Paulo, 1992.

DRUMOND, Carlos. **Contribuição do bororo à toponímia brasileira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1965.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de. (Orgs.) **História, região e identidades**. Campo Grande - MS: Editora da UFMS, 2003, p. 165-181.

SAMPAIO, Theodoro. **O Tupi na Geografia Nacional**. 4. ed. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, (1955 [1901]).

**DE ANÔNIMOS E DE HISTÓRIAS: estudo da
experiência urbana em *Passageiro do fim do dia*, de Rubens
Figueiredo**

Gabriela Lages Veloso¹

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro²

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados finais da pesquisa de iniciação científica intitulada “**PASSAGEIRO DO FIM DO DIA, DE RUBENS FIGUEIREDO**: narrativas em trânsito e sujeitos deslocados na grande cidade”, que tem como objetivo principal estudar a construção simbólica da experiência urbana brasileira, a partir da análise de representação da cidade, no referido texto de Rubens Figueiredo. É importante salientar que este trabalho faz parte de um projeto maior denominado “**CIDADE E SUBJETIVIDADE**: representação da experiência urbana pela ficção brasileira contemporânea”³, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bolsista de iniciação científica do CNPq, pesquisadora do Grupo de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino (UEMA) e participante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura – NIELM (CNPq/UFRJ). E-mail: gabriela.1668@gmail.com

² Doutora em Teoria Literária pela UFRJ. Professora adjunta da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Orientadora do projeto “CIDADE E SUBJETIVIDADE: representação da experiência urbana pela ficção brasileira contemporânea” (CNPq). E-mail: iranildecosta@gmail.com

³ Projeto de pesquisa – Edital Nº 11/2019 – PPG/UEMA – PIBIC (CNPQ/FAPEMA/UEMA).

A literatura brasileira contemporânea tem se ocupado, sobretudo, com os modos de figuração da vida urbana, os embates que os sujeitos empreendem diante do lugar que vivem, transitam e, conseqüentemente, elaboram suas frágeis construções identitárias. Desse modo, Patrocínio (2014) propõe a tríade violência, marginalidade e realidade social, enquanto temário recorrente da ficção contemporânea. Nesse sentido, a obra de Rubens Figueiredo, *Passageiro do fim do dia* (2010), “busca narrar formas de filiação do sujeito à cidade, examinando o atrito que se realiza entre a subjetividade e a experiência urbana” (PATROCÍNIO, 2014, p. 92), uma vez que apresenta em uma cidade inespecífica – portanto todas e qualquer uma –, o personagem principal, nominado Pedro, em um trajeto de deslocamento pela urbe tumultuada. O autor narra o trajeto do personagem Pedro dentro de um ônibus que liga o centro de uma grande cidade à periferia, em deslocamento do trabalho para a casa da namorada, em um bairro afastado, evidenciando um trajeto longo. Pedro, não integrado, observa, olha, analisa com certo distanciamento o que ocorre ao seu redor. Seguindo os pensamentos e memórias de Pedro, sentado em um assento elevado do ônibus lotado, somos apresentados à condição periférica e labiríntica da grande cidade, ao encontro de personagens multifacetados, heterogêneos, marginalizados e em situação de vulnerabilidade

social, e à constatação de que espaços invisíveis na cidade revelam que vivemos em cidades partidas, que há muitas cidades na cidade.

Vale ressaltar que o presente artigo percorrerá diversas esferas do conhecimento científico, tais como Teoria Literária, Crítica Literária, História e Sociologia, a fim de identificar na arquitetura narrativa da obra os muitos personagens deslocados, que constituem sua malha humana e a própria subjetividade urbana. Para tanto, utilizaremos como contribuição teórica os estudos de Lefebvre (2001); Patrocínio (2013); Rolnik (1995); Ventura (1994), dentre outros.

Um olhar sobre a cidade

Das antigas civilizações até a metrópole contemporânea, de que modo surgiram e se transformaram as primeiras cidades? Essa longa história é narrada, em parte, pela própria urbe. Graças ao legado deixado por nossos ancestrais, por intermédio de grandes obras arquitetônicas, podemos desvendar os primeiros sinais de existência da cidade. Dessa maneira, “além de continente das experiências humanas, a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história” (ROLNIK, 1995, p. 9).

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, 1995, 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. Desse modo,

os templos se somam a canteiros e obras de irrigação para constituir as primeiras marcas do desejo humano de modelar a natureza. A técnica do tijolo cozido, material de que eram feitos os zigurates, possibilitava esta nova maneira de pensar o habitat. Da justaposição dos materiais tal como eram encontrados na natureza, a arquitetura passava à livre composição de formas. O tijolo, por ser uma unidade geométrica simples e padronizada, possível de ser produzida em escala, permite enorme facilidade na realização física das formas imaginadas, possibilitando que o ambiente

seja fabricado conforme os desígnios humanos. O templo era o ímã que reunia o grupo. Sua edificação consolidava a forma de aliança celebrada no cerimonial periódico ali realizado. Deste modo, a cidade dos deuses e dos mortos precede a cidade dos vivos, anunciando a sedentarização (ROLNIK, 1995, p13-14).

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, 1995, 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, 1995, p. 75). Por isso, de acordo com Lefebvre (2001),

Para apresentar e expor a “problemática urbana”, impõe-se um ponto de partida: o processo de industrialização. Sem possibilidade de contestação, esse processo é, há um século e meio, o motor das transformações na sociedade. Se distinguirmos o indutor e o induzido, pode-se dizer que o processo de industrialização é indutor e que se pode contar entre os induzidos os problemas relativos ao crescimento e à planificação, às questões referentes à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana (LEFEBVRE, 2001, p. 11).

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, 1995). 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 (1995),

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, 1995, p 40-41).

A segregação atinge diversos âmbitos, dentre os quais se sobrepõem: 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, 1995, p. 42). Diante disso, a cidade contemporânea é dividida por “muros visíveis e invisíveis” (ROLNIK, 1995), que são fundamentais à sistematização do território urbano.

Então, a fim de compreender o papel decisivo da segregação em nossas cidades, devemos voltar nossas reflexões para o passado, mais especificamente para a sociedade burguesa, visto que

Do ponto de vista do modelo burguês de morar que se esboça com essas mudanças, “casa” e “rua” são dois termos em oposição: A rua é a terra-de-ninguém perigosa que mistura classes, sexos, idades, funções, posições na hierarquia; a casa é território íntimo e exclusivo. [...] Portanto o que vai caracterizar esta cidade dividida é, por um lado, a privatização da vida burguesa e, por outro, o contraste existente entre este território do poder e do dinheiro e o território popular (ROLNIK, 1995, p. 49-51).

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, 1995, p. 82).

Representação da experiência urbana pela ficção brasileira contemporânea

A cidade tem assumido, nos últimos anos, um protagonismo nas obras de muitos escritores. Esse protagonismo deve-se, principalmente, ao fato de que ela emblemática 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. A cidade hoje – dispersa, fragmentada, despida de horizontes de expectativas elevadas – reclama leituras que percebam os traços babélicos que a megalópole carrega consigo. A literatura contemporânea, fruto de um tempo pós-utópico, também é filha 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.

Na intenção de traduzir a cena pública sobrecarregada de sentido, a ficção contemporânea tem se ocupado, quase sempre, com os temas relacionados à cidade, dentre os quais destacamos: 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 narrativas de Rubens Figueiredo, que de acordo com Chiarelli (2015),

se filia a uma vertente de nossa literatura que busca compreender aspectos da sociedade brasileira em sua faceta mais hostil. Entretanto, à diferença de muitos relatos que adotam tom documental, o autor trabalha intensamente a subjetividade de seus personagens, que interrogam criticamente a realidade ao seu redor (CHIARELLI, 2015, p. 172).

Já para Resende (2014, p. 16), a “estratégia narrativa de Rubens Figueiredo é uma espécie de realismo minucioso, detalhista, olhando cada pequeno objeto, cada figurante com lentes de aumento”. Entretanto esse realismo difere daquele “sanguinolento” – que já foi por tantas vezes debatido em nossa literatura –, ao invés disso, é uma

maneira singular de tratar a realidade, sem recusá-la, contudo, trazendo consigo rasuras, pois metamorfoseia/filtra a realidade sob o olhar subjetivo de seus personagens.

Dentre as principais obras de Rubens Figueiredo, sobreleva-se, no constructo ficcional, o romance *Passageiro do fim do dia* (2010), que, como já foi mencionado, será o objeto de nossas investigações nessa pesquisa. Se pensar a literatura brasileira contemporânea é inevitavelmente nos ocuparmos dos modos de figuração do espaço nessas narrativas que nascem, 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, esse texto de Rubens Figueiredo se impõe como fundamental.

METODOLOGIA

O primeiro passo da pesquisa foi a leitura do romance *Passageiro do fim do dia*, que é o objeto primordial do nosso estudo. No decorrer dos seis primeiros meses de pesquisa – segundo semestre de 2019 – foi realizada uma cautelosa revisão bibliográfica, com o intuito de fundamentar o trabalho, e, assim construir um caminho para chegar à compreensão do romance. Por isso, a orientanda foi munida de materiais teóricos, tais como os livros *Possibilidades da nova escrita literária no Brasil* (2014), organizado por Beatriz Resende e Ettore Finazzi-Agró; *Espaços possíveis na*

literatura contemporânea (2015), organizado por Regina Dalcastagné e Luciene Azevedo, entre outros textos, bem como a respectiva obra *Passageiro do fim do dia* (2010), de Rubens Figueiredo.

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 de *Passageiro do fim do dia*, possibilitando uma análise mais cuidadosa sobre o romance, que será o passo seguinte desse trabalho. Dessa maneira, elencamos os temas mais relevantes a serem estudados e iniciamos uma minuciosa pesquisa analítica sobre o romance em detrimento aos estudos já realizados, com a finalidade de alcançar novos resultados.

RESULTADOS

Para conhecer a cidade, é preciso sair da cidade. Eis uma paráfrase da máxima “É preciso sair da ilha para ver a ilha”, do renomado escritor português José Saramago, em *O Conto da ilha desconhecida* (1998). Diante disso, em consonância com Agamben (2009), a fim de representar o seu tempo, o sujeito contemporâneo deve afastar-se para contemplar o universo urbano em toda a sua complexidade, isso porque vivemos em uma sociedade que “é construída de tal modo que nos obriga, nos força a não enxergar, a não entender. [...] ela protege os mecanismos de exploração que são

o seu fundamento” (FIGUEIREDO, 2012). Rubens Figueiredo proferiu tais palavras em entrevista à TV CULTURA, no programa Livros, em abril de 2012, cujo tema era o seu livro *Passageiro do fim do dia* (2010). E admitiu ainda que sua intenção era “escrever um livro sobre desigualdade social. Mas não [...] para mostrar desigualdade social. Eu concebi o livro como uma forma de conhecimento dos processos que geram, produzem, reproduzem, justificam, legitimam e fazem esquecer a desigualdade” (FIGUEIREDO, 2012).

Dessa maneira, esse livro guarda a intenção de fixar a visão do leitor em um ângulo tal em que ele fosse capaz de notar a existência de um “processo subjacente”, no qual ele está inserido, visto que

a literatura tem essa virtude de permitir, que por meio da imaginação, o leitor experimente ou vivencie a perspectiva de outras pessoas, de outros ângulos e, assim, ele tenha, pelo menos, o caminho para chegar ao conhecimento que os mecanismos que regem a sociedade, o padrão de relações sociais, não quer que ele alcance. Esses padrões, essas relações sociais querem que ele seja assimilado a elas e as adote de ponta a ponta (FIGUEIREDO, 2012).

Apresentamos, a seguir, os resultados de nossas análises sobre o romance *Passageiro do fim do dia*, de Rubens Figueiredo, considerando, em particular, os muitos personagens que, em trânsito e em descontínuo, constituem sua malha humana e a própria subjetividade urbana.

Passageiro do Fim do Dia: o grande quebra-cabeça da vida urbana

A leitura do romance insere o leitor “dentro da narrativa” (RESENDE, 2014, p. 17), visto que tanto a cidade real, quanto a ficcional partilham dores, tensões e problemas – dentre eles, violência, poluição e miséria – que põem os sujeitos em crise. *Passageiro do fim do dia* (2010) é um livro que tem um desenho diferenciado, visto que não há divisão em capítulos. As histórias vão se enredando umas às outras, tendo como eixo principal o personagem Pedro, por isso, a narrativa transita entre Pedro e os demais personagens, dando ao texto um ritmo lento e contínuo, rico em detalhes, que procura montar, peça por peça, o grande quebra-cabeça da vida urbana, permeada pela desigualdade social.

As peças desse quebra-cabeça são as muitas narrativas em trânsito dos sujeitos deslocados, que criam uma malha humana marcada pela vulnerabilidade e integrada a um lugar social definido, visto que os personagens são indivíduos cujas histórias evidenciam violência, invisibilidade, exploração, marginalidade, sofrimento, desencantos e perdas. O narrador centra-se na personagem Pedro. Além deste, apenas outros dois personagens são identificados nominalmente, Rosane, com quem tem um relacionamento afetivo e Júlio, com quem tem sociedade financeira. Os demais personagens,

cujas histórias são reveladas na narrativa, são faces sem nome, sobre as quais nos deteremos mais adiante.

Vale mencionar, ainda, que essas narrativas vão se enredando umas às outras e que, apesar do personagem principal centrar-se na figura de Pedro, ele serve de mote para trazer essas histórias à tona. Diante disso, o narrador assume um papel de destaque nesse texto, visto que conta as histórias em detalhes, como também se comporta de tal modo que, em alguns momentos, insere a voz dos personagens nas histórias que relata, o que explica a alternância dos focos narrativos, ora em 3ª pessoa, ora em 1ª. Tal como na passagem a seguir:

O outro soldado veio por trás e falou: O que está fazendo, ficou maluco? Ele diz que é o major, não está vendo? O Trinta não quis nem saber — o tenente falou que não passa ninguém — e mandou o outro soldado disparar o alarme da guarda. Quando o tenente veio lá de cima, correndo, esbaforido, ficou furioso. Mandou prender o Trinta de novo e dessa vez ele foi a julgamento no dia seguinte (FIGUEIREDO, 2010, p. 123).

A fim de estudar a arquitetura narrativa de *Passageiro do fim do dia*, nos propomos a resumir para observar melhor as histórias e como elas são contadas, por isso, montamos o quadro abaixo que contém 32 narrativas – que são apresentadas no decorrer do livro – separadas por títulos (de nossa autoria), pelos números das páginas nas quais essas narrativas se encontram no romance, bem como breves resumos dessas respectivas histórias, com o intuito de tentar

montar uma panorâmica da experiência urbana, que está sendo apresentada na obra.

Quadro 1: As narrativas em trânsito de *Passageiro do fim do dia*

História	Paginação	Resumo
O corpo e o livro	13 – 15	A história do livro de Darwin, perda e recuperação do livro e do corpo do protagonista.
A locutora da rádio	16 – 17, 145 – 146	Pedro e a suposta vida luxuosa e confortável da locutora da rádio.
Chuva de cacos de vidro	18 – 19	Pedro relata a manifestação política que culminou na violência que o vitimou.
O cachorro e o carro importado	20 – 21	A vida do cachorro que passeia com seu dono no carro importado em detrimento do aglomerado humano no ônibus.
O tirano e a vítima	24 – 25	No livro sobre Darwin, Pedro lê sobre um combate entre uma vespa e uma aranha, tirano e vítima.
O acidente de Pedro	27 – 30	Pedro recorda o dia em que teve o tornozelo pisoteado por um cavalo, em meio a um confronto entre civis e policiais.
A família de Rosane	31 – 34	A história dos pais de Rosane desde a chegada ao Tirol.
A vida no Tirol	36 – 38	Rosane conta para Pedro quais foram as mudanças que ocorreram no Tirol, ao longo dos anos.
Várzea versus Tirol	38 – 39	É narrado o início da rivalidade entre os moradores da Várzea e do Tirol.
Darwin percebe a escravidão	39 – 40	São narradas as memórias de Darwin sobre a escravidão no Brasil.
A mãe de Pedro	42 – 43	A história da mãe de Pedro e seu dia a dia de pobreza remediada.
Pedro e a faculdade	43 – 44	É revelada a razão por que Pedro não conseguiu concluir a universidade.

A história de Júlio	44 - 45	A história de Júlio, amigo de Pedro e sócio na lojinha de livros usados.
O encontro de Pedro e Rosane	45 - 46	A história do início do romance entre Pedro e Rosane.
A rivalidade entre iguais	52 - 54	O porquê da persistência da rivalidade entre os dois bairros vizinhos, Tirol e Várzea.
A menina que virou bicho	57 - 64	A história da vizinha de Rosane e sua incivilidade.
Ao cruzar o rio	65 - 67	A história de Darwin com o homem escravo, o medo do castigo.
João e o esquecimento	67 - 73, 78 - 79	A história de João, um desmemoriado, doente e abandonado num hospital público.
O tornozelo quebrado e a loja	73 - 78	Relato de como a indenização propiciou o negócio dos livros usados.
Menino, fogo e fuzil	90 - 95	A história do menino que perdeu os três dedos da mão direita atirando com um fuzil artesanal.
O pai de Rosane	99 - 105, 117 - 119	Relato da vida de trabalho, desassistência e exploração do pai de Rosane.
Caça ao tesouro	105 - 106	A mulher que catava moedas para não morrer de fome.
A tia e a humilhação	107 - 117	A história da tia de Rosane e inenarrável humilhação no supermercado.
O ex-juiz e seus dramas conjugais	122 - 133, 144 e 171 - 172	É narrada a história do juiz aposentado que se ocupa de aconselhar jovens advogados.
Os meninos de rua	126 - 127, 132 - 144	A história de dois meninos de rua bem sujos e magros e o desejo de jogar videogame.
Sem emprego, sem dignidade: a amiga de Rosane	151 - 154	A história da amiga de Rosane, que, após episódios de exploração no trabalho, perde o emprego e o pouco que havia construído.
O pulso de Rosane	154 - 160	A história da lesão no braço de Rosane, que culmina em muita humilhação e na sua demissão.
“Flávia, minha vida”	163 - 165	A história da mulher tatuada no ônibus.

A cicatriz	165 – 171	A história da amiga de Rosane, que teve o corpo perfurado por bala perdida e perdeu o filho.
Atrás de uma vidraça	172 – 174	São contadas e contrapostas as histórias do rico advogado e dos ex-presidiários que dividem o mesmo espaço, separados por uma janela de vidro.
Atrás das grades	175 – 177	A história do jovem do Tirol e seu encaminhar-se para o crime.
O ex-militar, a ditadura e o fogo	183 – 193	A história do ex-militar, preso pela ditadura, e de suas cicatrizes.

Fonte: VELOSO & COSTA (2020)

Todas essas histórias são contadas por um narrador que permite intromissões de fala, mas também que está fora e, ao mesmo tempo, dentro da narrativa, isso porque, ao longo do romance, podemos perceber quadros designativos espaço-temporais, tais como, “lá” e “agora”, respectivamente. Assim, a passagem do tempo é emblemática, ao longo do romance, pois no presente da narrativa, quando Pedro está em um ônibus lotado, pequenos detalhes evocam diferentes memórias, de tempos diversos, que são contadas por um narrador onisciente, assim como no recorte a seguir:

Duas moedas escaparam da sua mão, caíram no piso de aço. O baque metálico, mesmo com seu tilintar abafado pelos fones que tinha nos ouvidos, fez vibrar uma sonoridade mais ou menos parecida com o spatifar do para-brisa que tinha acabado de ouvir no anúncio do rádio. Por isso, por causa desse som, quando Pedro se abaixou para pegar com a ponta dos dedos as moedas no chão e viu, ao nível dos olhos, os pés dos passageiros metidos em sapatos e em sandálias — passou de repente pela sua cabeça, e com toda a vivacidade, aquela memória, a antiga sensação, a cena muitas vezes

repetida em pensamento: enquanto Pedro olhava, atento, seu livro ser pisado e chutado várias vezes pela rua, a larga vidraça de uma loja explodiu inteira bem em cima dele. Num jato, caquinhos de vidro se derramaram sobre suas costas (FIGUEIREDO, 2010, p 11-12).

Na passagem supracitada, o simples ruído da queda de uma moeda no piso do ônibus trouxe à tona a memória do acidente sofrido por Pedro. Podemos notar, ainda, que cada história vai ganhando relevo dentro da outra história, formando, por fim, o panorama de uma cidade escondida, negligenciada, esquecida e paralela à cidade oficial. Diante disso, *Passageiro do fim do dia* (2010) centra-se na tensão entre os inúmeros locais da mesma cidade – as cidades que existem dentro da cidade. A seguir, veremos algumas das construções simbólicas presentes no referido romance.

As construções simbólicas presentes no romance de Figueiredo

O nome do protagonista Pedro é muito emblemático, pois remete à uma pluralidade de significados. O primeiro sentido ativado pela memória coletiva é pedra, que alude à frieza e severidade experimentadas, cotidianamente, pelo personagem, que o levam à perda da sensibilidade, marca da sociedade egocêntrica na qual vivemos. Podemos notar essa alusão do nome Pedro à ideia de pedra, na seguinte passagem: “Pedro sabia o que tinha de fazer: tinha de se levantar, não podia ficar ali deitado no meio do caminho” (FIGUEIREDO, 2010, p. 12). Nesse fragmento encontramos uma

referência ao poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, nos versos “No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho / Nunca me esquecerei desse acontecimento / Na vida de minhas retinas tão fatigadas / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / Tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho”.

Pedro remete, ainda, a uma extensão do termo pedra: alicerce. É recorrente, ao longo do romance, a denúncia às condições sub-humanas encaradas pelos trabalhadores, em detrimento do bem-estar das classes mais abastadas. Essas narrativas evidenciam que há uma exploração, pois, constantemente, os ricos se apoiam e beneficiam às custas da exploração dos pobres. Outra alusão possível a partir do nome Pedro é o pó, que se refere à imagem de algo fugaz, passageiro. Inclusive, “passageiro” é outro termo muito significativo, pois assim como pode significar um indivíduo que está sendo transportado por um veículo, um viajante; pode também significar algo efêmero, fugaz, insignificante, descrição muito apropriada para os personagens do romance, que são invisíveis aos olhos da sociedade e estão às margens da cidade. Ser passageiro é ser efêmero, errante no tempo e espaço, que se encontra em um constante deslocamento, sem, ao menos, comandar o seu itinerário/destino. Portanto, ao longo da narrativa, o trânsito dos personagens dá-se tanto por lugares sociais e quanto psicológicos.

Aliás, o romance *Passageiro do fim do dia* é repleto de deslocamentos, de todas as ordens. Deslocamentos geográficos, que metamorfoseiam a grande cidade; temporais, que nos transportam entre o presente da narrativa e as memórias de Pedro, e, sobretudo sociais, pois somos apresentados à condição segregante da urbe tumultuada, levando-nos à constatação de que existem várias cidades na cidade (VENTURA, 1994), divididas por muros visíveis e invisíveis (ROLNIK, 1995). Estar à margem é estar deslocado geograficamente e socialmente do centro, onde se encontram as melhores oportunidades e esperanças.

Outra expressão que merece destaque é o “fim do dia”, que pode ser entendido como um alento ou um desconsolo, de acordo com a realidade enfrentada pelo sujeito. Após um longo dia de trabalho, as derradeiras horas do dia são um alívio, um descanso, entretanto, para um indivíduo em situação de rua é o momento mais desolador, a ausência do sol deixa em evidência os perigos e intempéries da vida noturna, desprotegida e vulnerável. Além disso, o fim do dia remete aos períodos cíclicos, a saber, manhã, tarde e noite, momentos que se repetem continuamente, tal como as ações da nossa sociedade mecanizada, sejam elas individuais ou coletivas.

As faces sem nome de *Passageiro do Fim do Dia*

Como já foi mencionado, ao longo do romance em estudo, apenas três personagens são identificados nominalmente, Pedro, o protagonista; Rosane, com quem tem um relacionamento afetivo e Júlio, com quem tem sociedade financeira. Os demais personagens, cujas histórias são reveladas na narrativa, por sua vez, são o que denominamos, nessa pesquisa, de faces sem nome. Mas o que é nome? De acordo com o psicólogo Antônio Ciampa,

[...] um nome nos identifica e nós com ele nos identificamos. Por isso dizemos “eu me chamo...” então nós nos chamamos, mas isto só depois de uma certa idade, pois inicialmente somos chamados por um nome que nos foi dado. [...] O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica a nossa identidade (CIAMPA, 2005, p. 131).

Nesse sentido, o nome está intimamente ligado com a identidade, portanto, a ausência de um nome demonstra que esse indivíduo e/ou personagem encontra-se à margem das relações oficiais, e, assim, é destituído de uma identidade una e constante, visto que, conforme o sociólogo Zygmunt Bauman (2008), a identidade do indivíduo contemporâneo é fragmentada, deslocada, volúvel e, acima de tudo, líquida. Por isso, ao estudarmos o romance *Passageiro do fim do dia* (2010) identificamos que grande parte dos personagens é constituída por sujeitos com frágeis construções identitárias e em situação de vulnerabilidade social. A seguir,

analisaremos algumas das narrativas nas quais figuram esses personagens inominados.

“Não maltrata o João”, ele dizia. “O João é um homem bom”. Referia-se a si mesmo na terceira pessoa — uma forma hábil, um último recurso para tentar separar-se da sua presença no hospital e de tudo o que havia acontecido. Um acordo que tentava fazer com sua perda de memória, um meio engenhoso de mostrar que havia uma distância entre chamar o nome e responder ao nome. Ele queria ficar nesse intervalo, tentava abrigar-se ali (FIGUEIREDO, 2010, p. 56)

Nesse trecho é narrada a história de um personagem que sofre de amnésia, após ser atropelado por um caminhão. Esse personagem se autodenomina “João”, apesar de não se lembrar do seu real nome. João é a própria indistinção do sujeito. Esse nome não agrega identidade a esse personagem, pelo contrário, demarca a falta dela. João é qualquer um e ninguém, portanto indiferenciado, anônimo, ninguém. Ser denominado por um nome que não distingue é um paradoxo que define esse personagem. Outro aspecto relevante trata-se das rivalidades existentes ao longo da obra, como demonstra a passagem a seguir:

Sem notar, as crianças começaram a aprender aquela raiva desde pequenas. Educavam-se com ela, tomavam gosto e se alimentavam daquela rivalidade. Cresciam para a raiva: aquilo lhes dava um peso, enchia seu horizonte quase vazio – nada senão aquilo fazia delas alguém mais presente” (FIGUEIREDO, 2010, p. 54).

Assim, somos apresentados a um cenário periférico e marginalizado, no qual os sujeitos, desde a tenra infância, aprendem

a cultura da violência. Nesse fragmento o narrador está descrevendo a rivalidade existente entre dois bairros vizinhos (Tirol e Várzea). A eleição do inimigo se faz pela semelhança em que ambos vivem, não pela diferença, tal como a vespa e a aranha observados por Darwin, o tirano e a vítima são iguais. Como são semelhantes, não podem habitar o mesmo espaço. Esses indivíduos quando se assemelham e têm a mesma face inominada, iniciam um processo de disputa e extinção do outro, pela garantia do espaço de sobrevivência. Um outro inimigo desses personagens trata-se da própria cidade, tal como podemos perceber no seguinte trecho:

Em suma, tudo aquilo – o trabalho, a escola, saber ler e escrever, o centro da cidade, a cidade propriamente dita, com seus bairros e suas atividades oficiais – , tudo pertencia ao mundo que as deixara para trás, que as empurrara para o fundo: era o mundo de seus inimigos (FIGUEIREDO, 2010, p. 56).

No recorte acima, o narrador apresenta a visão das amigas de Rosane, que encaram a cidade e todas as suas atividades e oportunidades como inimigos. Esse sentimento é resultado do abandono e desamparo experimentados pelas personagens. A pobreza, a invisibilidade, essas negativas todas criaram nelas um sentimento de não pertencimento ao meio mais privilegiado e, por isso, de antagonismo. No livro, o ódio que aparentam nutrir pelo meio social que não as comporta, é resultado da marginalidade em que estiveram mergulhadas a vida toda. Entretanto, vale ressaltar que os personagens assumem diferentes comportamentos perante as

injustiças sofridas diariamente, tal como podemos notar nos trechos a seguir, nos quais são evidenciados, respectivamente, comodismo e revolta:

Os dois empurravam devagar o carrinho, mais pesado agora. Pareciam subir uma ladeira. Uma das rodas da frente meio torta soltava guinchos num ritmo que entorpecia. Achar um produto no meio daquelas sacolas de plástico, todas iguais — todas chiando com o mesmo barulho quando eles mexiam —, era tão difícil quanto localizar a prateleira onde o produto tinha sido apanhado. Tentavam lembrar, davam voltas, passavam várias vezes nos mesmos lugares. E um por um foram todos retirados do carrinho e colocados nas prateleiras certas (FIGUEIREDO, 2010, p. 116).

Aconteceu que ali no escritório, entre as paredes limpas e pintadas em tom pastel, com reproduções de pinturas abstratas penduradas [...] ali, sua vizinha e amiga de infância tomou, na mesma hora, um aspecto incômodo, impertinente e quase aberrante aos olhos de Rosane, como aos olhos dos outros. [...] Uma doida, um bicho, disse Rosane para Pedro em voz baixa — com vergonha, com susto de estar dizendo aquilo: um bicho” (FIGUEIREDO, 2010, pp. 61 – 62).

No primeiro recorte é narrada a história do pai e da tia de Rosane, que ganham um cartão do governo para comprarem mantimentos para sua casa. Entretanto, esse benefício é cortado e o cartão fica sem crédito. Os dois personagens têm essa descoberta somente no caixa do supermercado, e ficam desolados ao perceberem que não terão condições de levar nenhum daqueles produtos que ocupam completamente o carrinho de compras. O agravante dessa embaraçosa cena foi o modo como foram tratados, pois foram obrigados a devolver todos os objetos às suas devidas

prateleiras. Esses personagens que tiveram uma vida preenchida por negativas e pobreza, se conformam, e chegam a achar razoável o modo como estão sendo tratados, não questionam e obedecem, calados e cabisbaixos. O conformismo com as injustiças vividas diariamente define esses personagens.

No segundo fragmento é narrada a história de uma amiga de infância de Rosane. Essa mulher assume comportamentos que destoam do ambiente. Ri e fala alto, vociferando cada palavra, deliberadamente assume comportamentos anti-higiênicos, se nega a refazer seus serviços de faxina que estão incompletos, e, após apenas 3 horas de trabalho no escritório de advocacia no qual se empregou, saiu aos gritos, e não voltou mais, e, por isso, é chamada de louca. Entretanto, essas atitudes da personagem são justificadas pela marginalidade em que ela esteve mergulhada a vida inteira. Ela assume uma postura de revolta, ao observar o ambiente luxuoso e ao constatar que jamais terá acesso ao conforto e aos privilégios daquele lugar. A pobreza e a invisibilidade resultam no sentimento de revolta, que define essa personagem. Por fim, vale destacar a massificação e automatismo das vidas e rotinas dos trabalhadores em *Passageiro do fim do dia* (2010), tal como podemos notar no trecho a seguir:

E o movimento do ônibus, por caminhos tão bem marcados, as pistas abertas entre o casario pobre e sem fim – desde a fila no ponto final, em companhia de passageiros que ele já conhecia de vista – para não falar do esforço do motorista em conduzir o veículo, que se somava ao esforço do próprio motor barulhento e

maltratado para carregar aquela gente, aquele peso, até o fim da linha – tudo isso sublinhava e confirmava toda semana o mesmo impulso. Assim, através das sextas-feiras, as semanas corriam sem parar, uma a uma, para dentro de outras semanas (FIGUEIREDO, 2010, p. 149).

Nesse fragmento, a exaustiva rotina de trabalhadores é trazida à tona. Esses indivíduos vivem vidas iguais, sofrem as mesmas injustiças, ganham os mesmos salários medíocres, têm a mesma face sem nome, e, como diria o filósofo e sociólogo Lefebvre (2001) estão “mergulhados no cotidiano”, e, por isso, não têm tempo para refletir sobre a pobreza, a invisibilidade e o desamparo que enfrentam, semana após semana, por todos os dias de suas vidas.

CONCLUSÕES

Passageiro do fim do dia (2010), de Rubens Figueiredo, se trata de uma obra rica em detalhes que aborda, sobretudo, as desigualdades sociais – apresentando como pano de fundo a urbe contemporânea – a fim de desencadear, no leitor, a consciência crítica, que tende a ser ofuscada pela agitação da vida cotidiana. Por isso, a experiência urbana é traduzida, nesse livro, através de um grande quebra-cabeça, cujas peças são as várias narrativas de personagens que, moventes e indiferenciados, configuram-se em sujeitos periféricos, deslocados, marginais à (e da) cidade, geográfica e socialmente. Assim, é a reunião dessas histórias que procura

montar, peça por peça, a malha humana e urbana que compõe a cidade contemporânea.

Dessa maneira, notamos que essas narrativas vão se enredando umas nas outras, mas também que, apesar do personagem principal centrar-se na figura de Pedro, ele serve de mote para trazer essas histórias à tona. Diante disso, o narrador assume um papel de destaque nesse texto, visto que conta as histórias em detalhes, como também se comporta de tal modo que, em alguns momentos, insere a voz dos personagens nas histórias que relata, o que explica a alternância dos focos narrativos, ora em 3ª pessoa, ora em 1ª. Em *Passageiro do fim do dia* conseguimos perceber a tensão existente entre os muitos locais da mesma cidade, isto é, que vivemos em cidades partidas – que há muitas cidades na cidade. Essas narrativas nos revelam, ainda, que os personagens que figuram nessa obra são os degredados da cidade, invisíveis e desamparados, indivíduos esses que são o resultado das desigualdades sociais. Aliás, é relevante notar como esses sujeitos não representam um indivíduo em específico, mas simbolizam categorias sociais, por isso, não são nominados.

Desse modo, no referido texto de Rubens Figueiredo encontramos temáticas de uma difícil e dolorosa representação, que são essenciais à construção do conhecimento crítico dos leitores, pois tal como diria Eliana Yunes (2009, p. 38), “se não nos afeta, a leitura nada nos acrescenta”. Entretanto, é importante enfatizar que “a

leitura, por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem noção do que se passa à sua volta” (YUNES, 2009, p. 58). Portanto, a leitura é um caminho, que abre novos horizontes de expectativas e traz consigo a possibilidade de mudança.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada. Vidas Contadas e Histórias Vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIARELLI, S. Entre o corpo e o livro: Passageiro do fim do dia, de Rubens Figueiredo. In: DALCASTAGNÊ, R.; AZEVEDO, L. **Espaços possíveis na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FIGUEIREDO, R. **Passageiro do fim do dia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

PATROCÍNIO, P. C. T. Os (não) adaptados: a experiência urbana na obra de Rubens Figueiredo. In: RESENDE, B; FINAZZI-AGRÔ, E.

Possibilidades da nova escrita literária no Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

RESENDE, B. **Possibilidades da nova escrita literária no Brasil** / organização Beatriz Resende, Ettore Finazzi-Agró. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Revan, 2014.

ROLNIK, R. **O que é cidade.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SARAMAGO, J. **O conto da Ilha Desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VENTURA, Z. **Cidade Partida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

YUNES, E. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ESTRATÉGIAS EDITORIAIS E AS ILUSTRAÇÕES NA TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO DE *O PEQUENO PRÍNCIPE*, POR FERREIRA GULLAR

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino¹

Jeanne Ferreira de Silva da Sousa²

INTRODUÇÃO

O campo de pesquisa sobre a tradução e adaptação recebe grande destaque nos estudos acadêmicos pela sua importância na democratização da leitura e, por consequência, na formação do leitor infantojuvenil. Nesse cenário, destaca-se a produção de Ferreira Gullar e de sua mais atual tradução/adaptada, ou seja, *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry.

Para compreender o processo de editoração e ilustração da tradução/adaptada por Gullar, este estudo voltou-se para o objeto livro. Desse modo, focou-se sobre os aspectos relacionados a composição gráfica da adaptação gullariana, tendo como objetivo verificar de que modo os recursos gráficos colaboram para a recepção do texto adaptado. Para isso, considerou-se imprescindível analisar os elementos editoriais (paratextos) e as ilustrações.

Dessa forma, foi necessário trilhar o caminho de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, já que ambas permitem uma maior

¹ Graduanda em Letras-Português/Inglês, Bolsista em Iniciação Científica pela FAPEMA e integrante do Grupo de Pesquisa TECER da UEMA.

² Doutoranda em Educação (ULHT), Mestre em Literatura (UESPI), professora do Curso de Letras – UEMA, coordenadora do grupo de pesquisa TECER-UEMA.

reflexão acerca das temáticas apresentadas, tal como aporte teórico acerca da figura do tradutor, das estratégias mercadológicas e da atualização da obra visando um novo público-alvo. Assim, foram utilizados autores como Jauss (1994), Silva (2014) e Zilberman (1989), bem como teóricos que traçam a presença das ilustrações em livros infantojuvenis.

Ferreira Gullar: além da poesia

O escritor José de Ribamar Ferreira, mais conhecido pelo pseudônimo Ferreira Gullar, é amplamente reconhecido na literatura devido à sua produção artística, principalmente no que se refere ao experimentalismo e ao movimento do Concretismo. Além disso, é o “sétimo ocupante da cadeira nº 37, eleito em 9 de outubro de 2014, na sucessão de Ivan Junqueira”, assim, de acordo com o site da Academia Brasileira de Letras – ABL³, Gullar, depois de se aventurar pelo Neoconcretismo, buscou produzir uma literatura caracterizada por poemas de representação popular e de cunho partidarista, pois na época era membro atuante do Partido Comunista.

Percebe-se, contudo, que na página da ABL, que deveria apresentar uma biografia mais ampla sobre o autor e sua produção, não há referências ao seu trabalho como tradutor, o qual não se

³ Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ferreira-gullar>. Acesso em: 20 jan, 2021.

limitou à adaptação de *Le Petit Prince*, mas também traduziu outros clássicos como *Dom Quixote*, *As fábulas, de la Fontaine*, dentre outros.

Por conseguinte, é notória a escassez de trabalhos que pesquisem sobre Gullar na sua faceta como tradutor de clássicos. Tal fato foi evidenciado quando, ao fazer o levantamento da fortuna crítica sobre essa vertente do trabalho de Gullar, verificou-se que apenas uma dissertação, intitulada *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, para leitores juvenis”, de Jeanne Sousa da Silva, tratava sobre o tema.

No ano de 2014, Gullar foi convidado pela Editora Agir para traduzir *O Pequeno Príncipe*. O convite, possivelmente, se deu não somente por intenções estéticas, mas também mercadológicas, uma vez que a obra estaria em domínio público no ano posterior. Dessa forma, tornou-se necessário convocar um escritor brasileiro reconhecido a fim de manter a atenção de um público específico, ou seja, os jovens leitores. Além disso, é notório o cuidado linguístico e artístico que a obra recebe, dada a competência do escritor.

Em entrevista realizada por Úrsula Passos, em 2014 ao Jornal Folha, Gullar tece comentários sobre a desafio de sobre o projeto de traduzir/adaptar *O Pequeno Príncipe*, e afirma que “Foi um convite da editora [Agir], nunca tinha pensado em traduzir este livro porque já tem uma tradução, que eu li quando era jovem”. Além disso,

destacou objetivo de “atualizar a história, ‘para que o leitor de hoje se sinta mais identificado com o modo de narrar do livro e das falas’”.

As palavras de Gullar, reforçam o papel desempenhado pelas editoras, as quais, segundo Castro (2007, p.14):

Costumam priorizar a fluência nas traduções para atender ao gosto e à expectativa dos consumidores, os leitores, e incluem também as instituições responsáveis por recomendar traduções, [...] porém, têm sempre interesse mercadológico, querem vender e, por isso, não raro determinam ou exigem uma superfluência, ou seja, pesadas intervenções para atingir este fim. (CASTRO, 2007 *apud* BARBOZA, 2018, p.27).

Nesse sentido, observa-se que a Editora Agir exerceu forte influência na adaptação do livro, uma vez que decidiu por Ferreira Gullar, possivelmente, com a intenção de atender às expectativas estéticas de seu público e colaborou com a manutenção da presença, ordem e estruturação das ilustrações, como será mais bem analisado no tópico seguinte.

Análise das estratégias editoriais e mercadológicas

Neste ponto, realizou-se análises dos aspectos paratextuais, buscando compreender as estratégias pelas quais Gullar adapta o clássico *Le Petit Prince*, especialmente no que tange aos quesitos editoriais e mercadológicos, a fim de atender às necessidades do público receptor, nesse caso, o infantojuvenil.

De acordo com Zilberman (1989), a obra adaptada pode ser analisada em relação ao meio, isto é, as características e

peculiaridades modificadas relacionadas a capa, folha de rosto, ilustrações, em suma, à estrutura do livro como objeto. Nesse sentido, utiliza-se como obra adaptada o livro *O Pequeno Príncipe*, publicado no ano de 2015 pela Editora Agir, em sua segunda edição. No que se refere à obra-fonte, usa-se a edição americana, na língua francesa, impressa nos Estados Unidos em 1943⁴.

A obra adaptada é composta por um acabamento⁵ de brochura, noventa e seis páginas, altura de 17cm x 24cm com comprimento de 0,10cm, papel do miolo offset 90g/m² - cuja fonte é Electra LH - e papel cartão 250g/m² para a capa. Além disso, existem detalhes em dourado. Dentro do texto, há páginas brancas e azuis. Essa conjuntura demonstra o apreço pela estrutura física do livro a fim de agradar o leitor de forma estética e expressar o teor especial e de “luxo”, dado que o “premiado” Ferreira Gullar estava envolvido com a publicação da obra.

Outrossim, tanto a obra original como a obra adaptada possuem vinte e sete capítulos, contudo, no primeiro caso, cada nova unidade da narrativa é apresentada por “CHAPITRE” junto ao

⁴ O autor Saint-Exupéry fugiu da Segunda Guerra Mundial ao viajar para a França, dessa forma, ao intentar a publicação de *O Pequeno Príncipe*, não tinha meios para conversar com seu editor francês, por isso, inaugura a obra nos E.U.A. em ambos os idiomas (Inglês e Francês) e, somente em 1945, após sua morte, aquela é publicada no seu país de origem, isto é, a França.

⁵ Informações retiradas do colofão do livro.

número romano correspondente⁶. No segundo caso, o tradutor exclui o nome “capítulo” e mantém somente os algarismos romanos para indicar a numeração dos capítulos.

Le Petit Prince possui 106 páginas, enquanto a obra adaptada foi reduzida para 96, isso pode ser justificado pela formatação do texto com imagem, visto que Gullar mescla de forma mais dinâmica as ilustrações com a narrativa, por exemplo, ao colocar diálogos dentro das aquarelas. Também, para estimular uma leitura mais fluida, não existem notas de rodapé, o que destaca o teor adaptativo da obra, visto que diversos termos dentro dela passaram por uma tradução cultural a fim de levar a obra até o leitor.

É basilar, por conseguinte, o papel do tradutor/adaptador que, por meio do conhecimento linguístico, literário, estético e do público-alvo, consegue atualizar a obra para os novos leitores do século XXI, visto que Gullar

Co-participa da elaboração da obra, não só como leitor descompromissado como também no papel de leitor crítico, aquele que vai selecionar, cortar, atualizar a linguagem...Enfim, que vai vestir à nacional a obra canônica, dando-lhe uma “roupagem” moderna. Ele faz o movimento de autoradaptador, pois transita entre o dado (a obra original-integral) e o novo (a adaptação). (OLIVEIRA, 2007, p. 2003).

⁶ Exceto pelo primeiro capítulo que é apresentado por “PREMIER CHAPITRE”, isto é, “PRIMEIRO CAPÍTULO” (Tradução nossa), o que não é mantido na obra adaptada.

Ademais, é necessário ressaltar a importância da capa ao considerar a atração do leitor pelo conteúdo e, conseqüentemente, a comercialização do texto impresso. Por isso, segundo Ramos e Panoozo (2005, p.166)

A capa e a contracapa são limites materiais das histórias ou poemas contidos no interior do livro, ambas desencadeiam informações e fazem emergir hipóteses do que se pode esperar do texto. O efeito desta apresentação é semelhante ao de uma embalagem que, por suas características suscita o desejo da posse, guarda um mistério, ativa a curiosidade e, ao mesmo tempo, sinaliza algumas possibilidades à mente de quem se aproxima desse objeto. (RAMOS E PANOOZO, 2005 *apud* SILVA, 2014, p.117).

Ainda que ambas as editoras mantenham a ilustração na capa e as fontes de texto do título sejam extremamente parecidas, percebem-se alterações na Figura 1 e 2 em relação à cor de fundo da capa, uma vez que a publicação americana possui o fundo branco, enquanto a brasileira de 2015 prefere a tonalidade azul-escuro. Assim, busca-se, pela permanência da mesma aquarela na capa, a consumação da “primeira identificação do leitor com o *objeto-livro*.” (LÔBO, 1999, p.85). Ademais, de acordo com Jauss (1994):

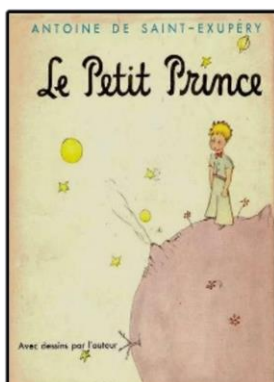
Assim como toda experiência real, também na experiência literária dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um ‘saber prévio’, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo do que tomamos conhecimento faz-se experiencial. (JAUSS, 1994, p.28).

Ou seja, para que o leitor infantojuvenil possuisse certa familiaridade com o clássico assim como conhecimento prévio,

mantém-se a capa para não alterar completamente essa habituação, ainda que ocorra troca de cores, visto que a obra literária “é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada pela leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p.25).

Dessa forma, em ambas as capas, o Pequeno Príncipe está no topo do Asteroide B612, próximo de flores e cercado por estrelas, além disso, a da Lua está presente na imagem. Uma importante característica da ilustração é o vulcão que, “por sua vez, pode exprimir a ideia de imutabilidade, estabilidade e, inclusive, de pureza” (FREITAS, ALVES, 2017, p.888), portanto representa uma das possíveis significações da obra: a busca humana por “estabilidade, pureza e, até mesmo dos valores noturnos e do inconsciente”. (FREITAS, ALVES, 2017, p.888).

Figura 1 - Capa do livro *Le Petit Prince*



Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/o-pequeno-principe-de-saint-exupery-completa-70-anos,a8a2b99cecbdd310VgnVCM5000009ccceboaRCRD.html>

Figura 2 – Capa do livro *O Pequeno Príncipe*

Fonte: (EXUPÉRY, 2015). Elaborada pelo autor.

Além disso, é notória a preferência pelo destaque do nome de Ferreira Gullar, o qual predomina na capa, enquanto o nome do autor, mesmo que apareça duas vezes – no início da capa e no canto direito –, não recebe tratamento estético excepcional. Isso é explicado pela estratégia do editorial de incentivar a curiosidade e o interesse do leitor pelo nome do conhecido escritor brasileiro. Também, o tradutor é caracterizado por “premiado escritor”, o que confere mais prestígio e foco nele em detrimento do escritor da obra original.

Observa-se também a troca da paleta de cores, uma vez que a capa original é permeada pelo branco e amarelo, enquanto a adaptada se destaca pelo azul e dourado, levando em conta, portanto, que a “cor azul está relacionada com a nobreza e costuma ser usada

para transmitir harmonia, tranquilidade e serenidade” (SIGNIFICADOS, 2019, n.p). Analisa-se que a intenção nessa publicação corresponde tanto ao seu caráter de edição especial quanto às próprias características de *O Pequeno Príncipe*.

O capricho com a capa da obra adaptada fica evidente ao colocar nesta o fundo azul, estrelas e círculos dourados – em vez de amarelo, que poderia ser considerado simplório –, assim como o selo no qual há a seguinte frase: “EDITORA ORIGINAL DA VERSÃO BRASILEIRA EM 1952”. Isso pode ser justificado pelo propósito da editora em destacar seu papel essencial na divulgação desse clássico no Brasil, citando a ficha catalográfica: “A Agir orgulha-se de ter sido a editora original da versão brasileira de *O Pequeno Príncipe*, de 1952 até 2014.”

Figura 3 – Contracapa do livro *O Pequeno Príncipe*



Fonte: (EXUPÉRY, 2015). Elaborada pelo autor.

Na contracapa, a obra adaptada aborda um curto comentário do tradutor Ferreira Gullar sobre sua experiência como leitor da obra, portanto simboliza o duplo percurso tomado pelo tradutor, isto é, por uma via ele é leitor e receptor da obra e, em seguida, deve “reescrever” a obra lida. Além disso, apresenta uma imagem – presente no Capítulo V - cercada por estrelas douradas, ambientando, assim, o leitor no espaço da imaginação e da fantasia.

Na primeira orelha da obra adaptada, tem-se um breve comentário de Amélia Lacombe, que escreve:

Livro de criança? Com certeza.

Livro de adulto também, pois todo homem traz dentro de si o menino que foi.

Como explicar a adoção deste livro por povos tão variados, com tantos países de todos os continentes? Como explicar que ele seja lido sempre por tantos milhões e milhões de pessoas? Como explicar a atualidade deste livro traduzido em oitenta línguas diferentes?

Como compreender que uma história aparentemente tão ingênua seja comumente para tantas pessoas?

O pequeno príncipe devolve a cada um o mistério da infância. De repente retornam os sonhos. Reaparece a lembrança de questionamentos, desvelam-se incoerências acomodadas, quase já imperceptíveis na pressa do dia a dia. Voltam ao coração escondidas recordações. O reencontro, o homem-menino. (LACOMBE, 2015 apud EXUPÉRY, 2015)

Nesse sentido, a jornalista destaca a essência filosófica e poética presentes no texto, logo, também destaca a importância dele no contexto literário, visto que é o terceiro livro mais traduzido no

mundo e o mais lido na França. Além disso, demarca a importância desse clássico - pois permanece sendo lido e atualizado ao longo dos anos - na vida de todo jovem leitor.

Na segunda orelha, há uma breve contextualização histórica sobre a primeira publicação do livro nos E.U.A. e explicações sobre a escolha da Editora Agir em publicar o livro, baseando-se na versão norte-americana de 1943, devido às diferenças entre a reprodução das ilustrações na edição estadunidense e francesa, assim, como anteriormente explicado, Ferreira Gullar utiliza a primeira versão.

Não obstante, depois da falsa folha de rosto - a qual contém somente o nome do livro em página de cor azul -, aparecem fotos de François d'Agay, sobrinho de Saint-Exupéry, no casamento de Exupéry, e em São Paulo, quando Exupéry plantou um baobá - fato marcante no enredo de *O Pequeno Príncipe*. Assim, a página posterior inicia uma carta dele explicitando a profunda relação entre seu tio e sua obra prima tal qual opiniões próprias acerca do lirismo presente na obra, como se pode observar neste trecho: "Escrito em linguagem simples e fácil de entender, com palavras penetrantes que nos emocionam, o Pequeno Príncipe criou laços entre as pessoas grandes e as crianças, entre todos os habitantes do planeta e entre todas as línguas do mundo." (D'AGAY, 2015, n.p).

Dessa forma, é perceptível que as variantes na estrutura do livro, como estrutura física, estão relacionadas com o objetivo de

aproximar um texto de 1943 de outro de 2015, o que é ainda mais justificável devido à distância estética presente, isto é, “aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova” no público-alvo, o qual não foi modificado apenas historicamente, mas também no campo sociocultural, visto que a obra é adaptada do francês para o português. Logo, para corresponder às percepções estéticas atuais, o texto está mais dinâmico, inclusive para captar a atenção do jovem leitor.

Em relação às ilustrações, é importante ressaltar que *O Pequeno Príncipe* é um dos casos nos quais o próprio escritor da obra também é o ilustrador, o que permite uma transposição entre conteúdo e imagem de forma mais direta e fiel. Também é essencial a presença de imagens na obra para o público infantil, pois “a imagem pictórica plasma-se com muito mais vigor na mente do receptor, já que tem natureza distinta da existente na verbal (...) uma é dinâmica, a outra é estática.” (CAMBOIM, 1998, p.6), e, por conseguinte

Se perante o texto havia apenas um leitor, com inclusão do desenho tem-se um leitor-observador, que associa a visão gerada pela palavra com a visão gerada pela ilustração (...) certas situações ou personagens que, sem os desenhos. Seriam apenas visualizados passam a ser vistos. (CAMBOIM, 1998, p.6).

Além disso, texto e imagem estabelecem uma relação “intersemiótica, ou seja, são dois códigos (palavra e imagem) que, juntos, convergem para dar significação ao texto.” (FREITAS, 2017, p.2). Portanto, as imagens não estão isoladas do conteúdo, mas

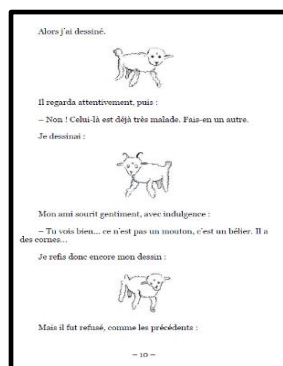
intenta “simbolizar, representar, descrever, narrar e expressar, ou seja, ela complementa o texto reafirmando seu significado” (CAMARGO, 1998, p. 58 *apud* FREITAS, 2017, p. 2).

De acordo com Danilo Lôbo, o posicionamento das ilustrações em relação ao texto pode-se dar em três situações:

Na primeira, a ilustração antecipa os fatos, se for colocada antes do trecho a que se refere; na segunda, ela reitera os fatos, se posta depois da passagem a que diz respeito; pode ainda, na terceira situação, ser inserida no texto, de modo a evidenciar a concomitância das palavras e da imagem.” (LÔBO, 1999, p.84).

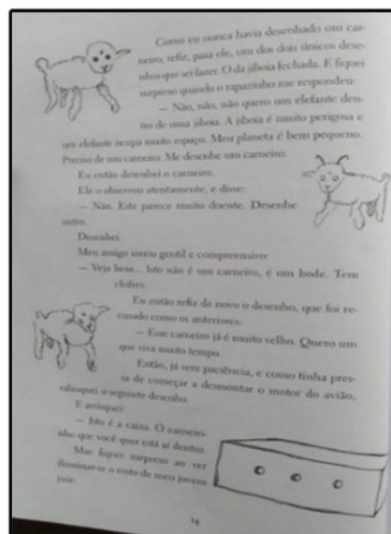
Tendo isso em vista, a adaptação de 2014 abarca algumas ilustrações com sua posição alterada não somente na relação com o parágrafo, como também na ordem. Assim, pode-se afirmar que Ferreira Gullar optou por essa estratégia de adaptação a fim de dinamizar o texto literário e simplificar a narrativa. Como exemplo de adaptação na relação texto-imagem, tem-se:

Figura 4 – Desenho dos carneiros (obra-fonte)



Fonte: (EXUPÉRY, 1943, p.10)

Figura 5 – Desenho dos carneiros (obra adaptada)



Fonte: (EXUPÉRY, 2014). Elaborada pelo autor.

No que está relacionado aos casos de alteração na ordem, a figura 6 faz parte do capítulo XX, no qual o pequeno príncipe conversa com algumas rosas durante sua passagem no jardim. A figura 7, está dentro do capítulo XXI que contém um dos diálogos mais conhecidos e reproduzidos no mundo, isto é, a conversa entre a príncipe a raposa. Somente nele a aquarela do capítulo anterior é apresentada, a qual mostra o contexto de tristeza do jovem e retoma à mesma parte da narrativa que pertencia ao texto-fonte.

Ainda que o teórico Carvalho (2006) afirme que “as narrativas, neste sentido devem constituir-se de enredos, cujo desenvolvimento apresente uma linearidade (começo, meio e fim), sem a presença de

flashbacks ou grandes descrições” (CARVALHO, 2006, p.50), no caso da adaptação e da tradução de *O Pequeno Príncipe*, foi necessário resgatar a narrativa pelo uso das ilustrações, uma vez que a obra, além de atender ao público leitor comum, considera a aplicação desta na sala de aula – como já foi explicado, o clássico foi escolhido pela PNBE, por isso, o emprego das gravuras como forma de recuperar a narrativa pode ter sido motivado para o auxílio do professor.

Figura 6 – O pequeno príncipe chora



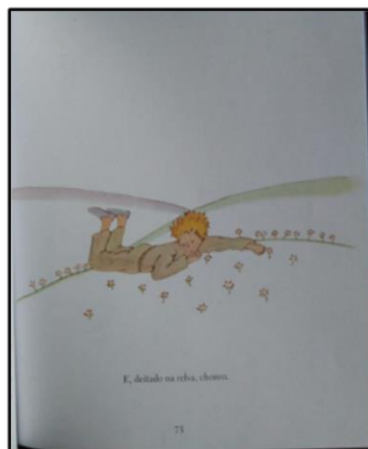
Et il se sentit très malheureux. Sa fleur lui avait raconté qu'elle était seule de son espèce dans l'univers. Et voici qu'il en était cinq mille, toutes semblables, dans un seul jardin !

« Elle serait bien vexée, se dit-il, si elle voyait ça... elle mourrait énormément et ferait semblant de mourir pour échapper au ridicule. Et je serais bien obligé de faire semblant de la soigner, car, sinon, pour m'humilier moi aussi, elle se laisserait vraiment mourir... »

Puis il se dit encore : « Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire. Ça et mes trois volcans qui m'arrivent au genou, et dont l'un, peut-être, est éteint pour toujours, ça ne fait pas de moi un bien grand prince... » Et, couché dans l'herbe, il pleura.

Fonte: (EXUPÉRY, 1943, p.76).

Figura 7 – O pequeno príncipe chora



Fonte: (EXUPÉRY, 2015). Elaborada pelo autor.

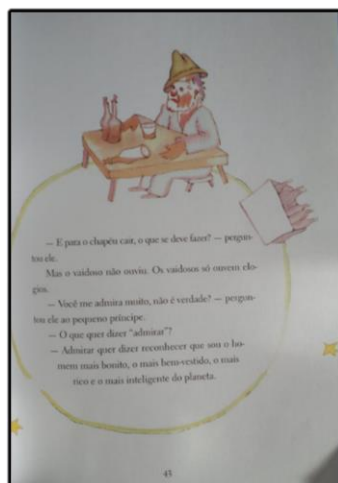
Observando-se as imagens abaixo, percebe-se que o texto foi colocado dentro das ilustrações, o que não ocorre na obra-fonte. Além disso, a figura foi retirada do capítulo XXI para o final do capítulo X. Assim, intensifica a simbiose entre texto e imagem.

Figura 8 – Beberrão (obra-fonte)



Fonte: (EXUPÉRY, 1943, p.76).

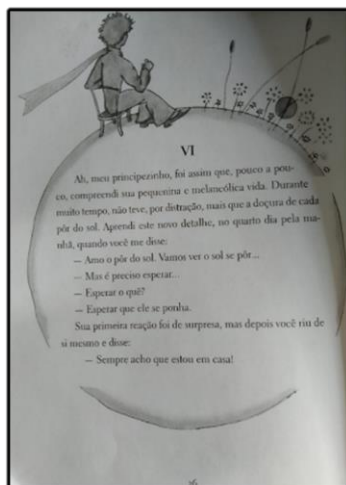
Figura 9 - Beberrão (obra adaptada)



Fonte: (EXUPÉRY, 2015, p.43). Elaborada pelo autor.

O mesmo ocorre em outra parte da narrativa, como se pode ver abaixo:

Figura 10 – O pequeno príncipe espera o pôr do sol



Fonte: (EXUPÉRY, 2015, p.26). Elaborada pelo autor.

O único caso no qual alguma ilustração foi retirada ocorre no capítulo IX, cuja imagem não é reproduzida na obra adaptada, somente aparece na folha de rosto do livro.

Dessa forma, existem 46 ilustrações na obra adaptada e 47 na obra-fonte. No que tange à obra adaptada, 13 aquarelas estão isoladas em uma página, assim, dá-se destaque para diálogos, personagens ou partes do enredo que são centrais na narrativa, além de retomar essas para o leitor.

Nesse sentido, tem-se somente um desenho que dá início ao livro, no entanto ele será explicado somente na terceira linha do primeiro parágrafo, que relata: “essa imagem representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho” (EXUPÉRY, 2015, p.9). Portanto, o leitor tem uma “previsão” breve sobre o que acontecerá no capítulo pela imagem inicial.

Também, na conexão entre enredo e figuras, em algumas partes, uma imagem que antes, isto é, na obra original, estava junto ao texto, é isolada em uma única página e embaixo se coloca uma parte da narrativa que representa a ilustração, o que, portanto, facilita o entendimento do leitor sobre como o desenho está relacionado com a história.

Como exemplo para o caso citado acima, tem-se a figura 13, a qual transporta uma parte da fala da personagem de forma reduzida, ela diz “Enfrento um trabalho árduo” ao invés de “Enfrento um

trabalho árduo. Antigamente era razoável. Eu apagava de manhã e o acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e o resto da noite para dormir.” (EXUPÉRY, 2015, p.50) como está presente na página anterior. Portanto, a ilustração também possibilita a reiteração para o leitor do que estava acontecendo, assim,

O leitor a cada instante só percebe um de seus aspectos, mas relaciona tudo o que viu, graças à sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de seu grau de atenção (...), a leitura caminha ao mesmo tempo para frente, recolhendo novos indícios, e para trás, reinterpretando todos os índices arquivados até então.” (COMPAGNON, 2010, p.150)

Figura 11 – Acendedor de lampiões



Fonte: (EXUPÉRY, 2015, p.51). Elaborada pelo autor.

No último capítulo do livro, há no original o término do enredo com uma ilustração, contudo, na obra-adaptada, essa ilustração é colocada na página 95, assim, causa um efeito mais

dramático e, inclusive, explicativo sobre as reflexões finais do aviador.

Em suma, as adaptações realizadas no que tange à estrutura externa do livro e ao acréscimo de explicações editoriais, alterações na posição e ordem das ilustrações ao longo dos capítulos, bem como as cores escolhidas para a edição de 2014, servem à atualização da obra a fim de alcançar o público-alvo infantojuvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises apresentadas, pode-se tecer alguns comentários sobre a pesquisa:

A Editora Agir, ao escolher Ferreira Gullar como tradutor da obra clássica *O Pequeno Príncipe*, demonstra uma preocupação relacionada à atualização da obra, não somente pelo âmbito linguístico, como também para a manutenção do teor estético e lírico da obra a fim de atender ao público-alvo infantojuvenil. Importante dizer também que essa escolha não é arbitrária, pois escolher um autor renomado como Gullar garantiria à tradução /adaptada uma chancela de qualidade estética, visto o alto padrão artístico e literário que o imortal conquistara em sua trajetória.

A maioria das ilustrações são mantidas na obra adaptada, ainda que a ordem dessas ao longo do enredo seja modificada a fim de destacar as imagens e atrair os jovens leitores para a leitura e ao

mesmo tempo preservar as marcas da obra original. Além disso, a presença das “aquarelas do autor” são características marcantes nesse clássico. Dessa forma, não seria viável retirá-las tanto pela importância delas como pela diminuição de interesse literário por parte dos jovens leitores, visto que nos primeiros anos de formação é basilar a presença de figuras, especialmente, uma vez que “a imagem proporciona ao leitor o suporte, a pausa e o devaneio tão importantes em uma leitura criativa”. (LÔBO, 1999, p.82).

Gullar reduz a obra no número de páginas e reorganiza a estrutura de parágrafos e a relação de sentido entre texto e imagem. Portanto, todas essas estratégias são utilizadas a fim de modernizar a obra-fonte de 1943 para o público infantojuvenil do Brasil de 2014, dado que, de acordo com Paul Ricoeur (2002, p.22): “traduzir, ele diz é servir a dois mestres: o estrangeiro em sua obra e o leitor em seu desejo de apropriação”. Assim, o tradutor altera questões culturais para tornar esse livro mais próximo do leitor ao diminuir a distância estética existente assim como para atender ao horizonte de expectativa dos jovens leitores.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Lara Suênia Santa Cruz. O Pequeno príncipe—uma análise sobre o papel do tradutor. **Anais Eletrônicos do IV SEFELI**, v. 4, 2018, 2018.

CAMBOIM, J. Afonso. O texto e as ilustrações. **Cerrados**, Brasília, nº7, 1998.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robson Crusoe no Brasil**. 2006. 539 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FREITAS, Emanuele; ALVES, Márcio. Uma análise semiótica das ilustrações das capas de O Pequeno príncipe, de Antoine de SAINT-Exupéry. **V Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG - III Salão de Extensão**. Caxias do Sul, outubro, p. 885-893.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

LÔBO, Danilo. O inter-relacionamento entre textos e ilustrações nos livros de literatura infanto-juvenil. **Itinerários**, Araraquara, n.14, p.81-90, 1999.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. Dom Quixote na pena de Gullar. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n.20, jan./jun. 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Le Petit Prince**. Nova Iorque: Reynal & Hitchcock, 1943.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Denise Battermann. São Paulo: Novo Século Editora, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SILVA, Jeanne. **EL QUIJOTE EN LA PROEZA DE FERREIRA GULLAR**: uma leitura da adaptação literária de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, para leitores juvenis. Teresina, 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Letras), UFPI. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SINIGNIFICADOS das cores. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cores-2/>. > . Acesso em: 27 dez. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

FÁBULAS, DE LA FONTAINE SOB A PENA DE GULLAR: Uma leitura da adaptação literária para leitores infanto-juvenis

Thaynarlison da Costa Ferreira¹

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva²

INTRODUÇÃO

Com o advento da modernidade e com a compreensão da importância do papel do leitor na (re) significação da obra literária, o ato de formar novos leitores e de democratizar o acesso aos clássicos da literatura universal passou a ser um grande desafio, para escritores, editores e para o Estado. Essa realidade apresenta sua maior expansão no fim do século XIX, quando, segundo Nelly Novaes Coelho (2000), as obras literárias estrangeiras que não tinham tradução em Língua Portuguesa passaram a ser traduzidas e adaptadas por inúmeros escritores, que na época receberam incentivo financeiro do Estado para o público escolar e para serem distribuídos em Bibliotecas Públicas.

Essa divulgação tornou as obras literárias mais acessíveis ao público infantojuvenil, por diversos motivos, dentre os quais Carvalho (2006) destaca o baixo custo, reedições modernizadas, contendo com ilustrações, linguagem atualizada e mais próxima do

¹ Graduanda em Letras-Português/Inglês, Bolsista em Iniciação Científica pela FAPEMA e integrante do Grupo de Pesquisa TECER da UEMA.

² Doutoranda em Educação (ULHT), Mestre em Literatura (UESPI), professora do Curso de Letras – UEMA, coordenadora do grupo de pesquisa TECER-UEMA.

português falado no Brasil. Dentre as produções que marcaram o início dessa fase pode-se destacar: *Peter Pan* (1930); *O Minotauro* (1939); *D. Quixote para crianças* (1936), *Fábulas* (1939), de La Fontaine, dentre outros trabalhos.

Nos anos seguintes, o número de adaptações cresceu e passou a ser uma vertente de produção literária interessante para autores brasileiros, visto ser um mercado rentável, incentivado pelas editoras, dada a demanda advinda da implantação de projetos governamentais como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Entre os escritores que se dedicaram a adaptar os grandes clássicos, destaca-se Ferreira Gullar, que traduziu e adaptou *Dom Quixote de Mancha*, de Miguel de Cervantes; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry e *Fábulas*, de La Fontaine.

Neste estudo, buscou-se analisar, sob o viés da teoria da tradução cultural e da teoria da Estética da Recepção, as estratégias utilizadas pelo tradutor e adaptador Ferreira Gullar para tornar *Fábulas*, de La Fontaine mais próximo do leitor infantojuvenil. Para tanto utilizar-se-á como aporte teórico alguns estudos como: John Milton. O poder da tradução. (1993); Anthony Pym. Explorando teorias da tradução. (2017); Susan Basnnett. Estudos de tradução. (2005); Walter Benjamin. A tarefa do tradutor. (2008). Além de outros estudos já realizados sobre o assunto.

Com base no exposto, este estudo pretende dialogar com outros, que vêm ao longo dos anos expressando a importância das traduções e adaptações, enquanto material de pesquisa, dado seu valor estético-literário e sua circulação entre muitos leitores, sendo por vezes a responsável pelo primeiro contato destes com o universo da arte literária.

Leitura, estilo e ilustração em Fábulas: cruzamento de horizontes pelo viés da adaptação

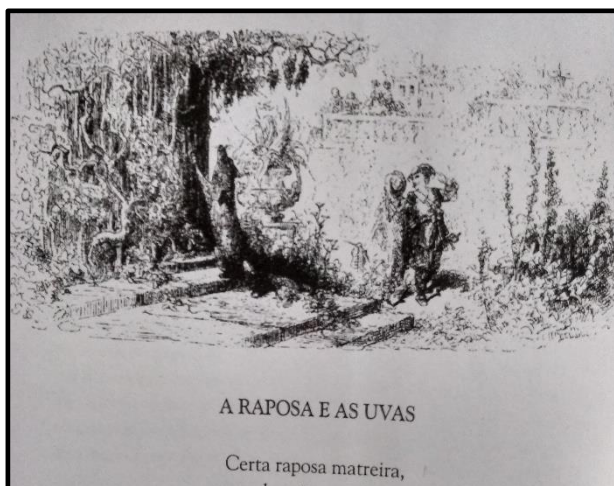
Assim como o adaptador, outra instância importante no processo de adaptação é o ilustrador. As ilustrações não podem ser vistas apenas como elementos que auxiliam na estética, pois aumentam o interesse do leitor com o texto, já que conceber a imagem a este proporciona uma inserção mais plena ao próprio texto. Aliado a isto, na literatura infantojuvenil, a ilustração amiúde reflete um momento essencial do que está sendo narrado, é o que Pym (2012, p. 280) destaca sobre o teórico Roman Jakobson e a tradução intersemiótica, que “é a interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais”; e sobre Umberto Eco que “um signo equivalente em outro sistema semiótico (o desenho de um cão corresponde à palavra “cão”(PYM, 2012, p. 280).

Há casos no processo de ilustração que o tradutor deve atentar para as possíveis palavras que estejam na língua de partida, em outros

casos as informações que são repassadas no texto se tornam incoerentes se colocadas em paralelo com as ilustrações. No caso de *Fábulas* (2002), como as ilustrações se mantiveram fiéis aos originais por estratégia da editora, ou do próprio tradutor/adaptador, é imprescindível que todos os textos dialoguem com as ilustrações. Além do artifício da ilustração, *Fábulas* (2012) conta com estruturas poéticas garantidas pelo poeta e adaptador Ferreira Gullar. Mesmo mantendo a estrutura das fábulas originais, Gullar consegue adaptá-las sem alterar o contexto e adicionando rimas suscetíveis de serem compreendidas na língua portuguesa sem grandes dificuldades. O estilo, aliado ao tom humorístico e às ilustrações, tornam as fábulas atrativas para o público-alvo.

Como já citado anteriormente, a obra em questão mantém as ilustrações originais das fábulas, que foram feitas pelo ilustrador Gustave Doré (1832-1883). De acordo com Junqueira (2002) o ilustrador Doré, concebia dois tipos de ilustrações para as fábulas: o primeiro tipo era a explicação moral por meio de representações humanas; o segundo tipo, era a representação dos animais tal qual como são. Na fábula *A Raposa e as Uvas*, há os dois tipos de ilustração.

Figura 1 - Raposa desejando as uvas



Fonte: GULLAR, 2002, p. 8

Figura 2 - Fidalgo desejando estar entre os nobres



Fonte: GULLAR, 2002, p. 9.

Na primeira ilustração, que está logo acima da fábula, há a representação do animal desejando as uvas, entretanto, ao fundo, há

peessoas que demonstram ser nobres reunidas em uma espécie de festa. Na segunda ilustração, que está ao lado da fábula, há um homem com a aparência de um fidalgo observando as pessoas nobres, como na primeira ilustração. É como se a metáfora houvesse, da primeira para a segunda ilustração, sido desconstruída, e o que antes era o animal (raposa) se torna um homem com o sentimento de ambição, almejando algo que por não poder ter, menospreza.

Algo que chama atenção em algumas fábulas é a moral, parte essencial neste gênero de texto. A moral, como desfecho do texto, é na maioria das vezes simplificada a fim de que não haja ruído e o humor seja garantido. Gullar então, faz o uso do que Pym (2017) chama de “redução”, que é um artifício da tradução usado para trazer um menor número de palavras do que o texto de partida.

A fábula *O Asno carregado de relíquias*, sendo representada por meio de humanos, assim como *A Cigarra e a Formiga* é uma das poucas que só possuem um tipo de ilustração. Na imagem há um tipo de empregado carregando relíquias. Pela roupa que ele usa dá para ter noção de que trabalha em uma corte.

Moral do texto original (tradução literal)	Moral do texto adaptado
É costume de muitos desfazer naquilo que não podem possuir. A cobiça consola-se, deprimindo o que não pode alcançar (ROCHA, 2001, p.68).	Como não cabem quatro mãos em uma luva, há quem prefira desdenhar a lamentar (Gullar, 2002, p. 8).

Figura 3 – homem carregando relíquias



Fonte: GULLAR, 2002, p. 15.

Como o começo da fábula aborda um tipo de “reverência” das pessoas quando o empregado da corte passa, e a reverência é algo próprio da realeza, a estratégia de Gullar aqui é seguir a ilustração para não causar um choque de época se desvinculando do contexto em que a ilustração foi feita. Gullar ainda, para equilibrar a diacronia e a sincronia da obra e aproximá-la do leitor, traz uma autoridade atual na moral da fábula: o juiz. “Também ao mau juiz não se respeita, e sim, a toga que o enfeita” (GULLAR, 2002, p. 15).

Em *O Carvalho e o Caniço* embora haja duas ilustrações, a que mais chama atenção é a segunda, que visa trazer a supremacia do

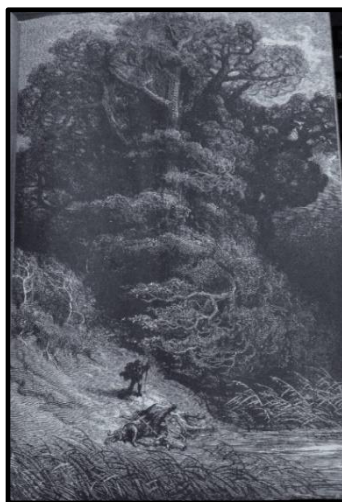
Carvalho em relação ao Caniço. A imagem apresenta uma predominância da cor preta, dando a ideia de que quase toda a sombra ali, vem do Carvalho.

Figura 4 – homem e cavalo



Fonte: GULLAR, 2002, p. 18

Figura 5 – Carvalho e Caniço



Fonte: GULLAR, 2002, p. 19

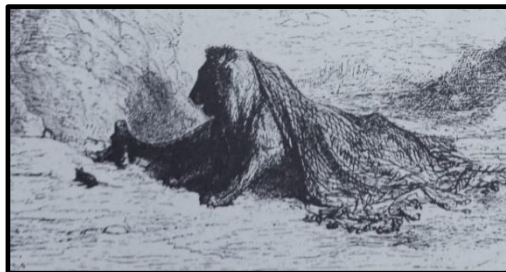
Além da predominância do contraste em preto, é possível perceber mais dois elementos que destacam a supremacia do Carvalho: um homem no canto inferior esquerdo e um cavalo, animal de grande porte. Na primeira ilustração o cavalo está vivo caminhando com seu dono, já na segunda está morto devido ao porte da ventania abordado no texto.

Tal fábula é umas das que mais aumentam o horizonte de expectativa do leitor, conceito importante implementado por Jauss (1994), pois a ilustração permite observar como a expectativa do leitor é rompida. O Carvalho apesar de grande e maior que o homem e o cavalo, não aguenta e uma de suas partes vai ao chão com o vento, já o caniço verga (como é possível perceber no canto inferior direito da imagem) e se mantém inteiro.

A moral, trazendo a expressão típica brasileiro “jogo de cintura” e fazendo alusão ao vergamento do caniço, busca rimar com “musculatura”, e ao mesmo tempo trazer a ideia de que ser pequeno não é sinal de fraqueza. “Às vezes ter bom jogo de cintura é mais vantagem que musculatura” (GULLAR, 2002, p. 20).

Da mesma forma que a ilustração busca acentuar o tamanho do Carvalho em relação ao Caniço, em *o Leão e o Rato*, as ilustrações também destacam esse tamanho. Além disso, a palavra rato é colocada no diminutivo algumas vezes com o objetivo de sustentar as rimas.

Figura 6 – Leão sendo solto pelo Rato



Fonte: GULLAR, 2002, p. 26

Figura 7– Leão soltando Rato



Fonte: GULLAR, 2002, p. 27

Assim como os textos, a moral aqui é trazida através de rimas. As fábulas do Carvalho e do Caniço seguidas da do Leão e o Rato foram postas estrategicamente, pois a moral de ambas se entrelaça, mostrando que “a força nem sempre ajuda”. Embora seja essa a ideia trazida pela moral original de O Leão e o Rato, ela é modificada na adaptação, se tornando mais simples. Na fábula seguinte, *O Homem*

e a *Serpente*, as ilustrações de representação humana e animal se fundem em uma só história. As ilustrações são colocadas na ordem inversa, ou seja, do desfecho da fábula para o início. Isso porque a ilustração encaixa com o final da página em que a serpente é cortada.

Moral original	Tradução Literal	Adaptação
Patience et longueur de temps Font plus que force ni que rage (LA FONTAINE, 1875, p. 9).	Paciência e tempo fazem mais do que força e raiva	Pode alguém que a gente ajude um dia nos dar mão. Dá até lucro a virtude! (GULLAR, 2002, p. 28).

Figura 8- homem matando a serpente



Fonte: GULLAR, 2002, p. 29

Na primeira ilustração o homem usa uma machadinha. Gullar opta por modificar, na adaptação, a arma usada pelo camponês colocando-a como um “facão”. Isso se deve ao fato de que no Brasil é mais comum que se use um facão para cortar coisas que não sejam alimentos por ser maior do que a faca. A segunda ilustração, que mostra o homem aquecendo a serpente para salvá-la, está uma

página depois do final da fábula. Nessa ilustração o homem aparenta não só estar aquecendo a cobra como também ensinando aos filhos a ajudarem quem está necessitando.

Figura 9- homem aquecendo a serpente



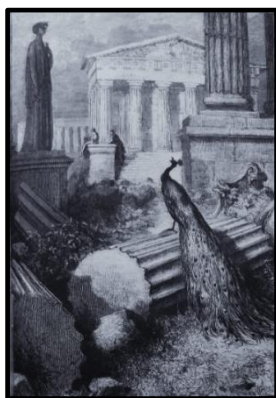
Fonte: GULLAR, 2002, p. 31

A fábula apresenta algo inédito na obra, duas morais. Além de darem suporte ao humor do texto e manterem as rimas constantes até o fim, é possível ligá-las à fala do pai que sabiamente alerta os filhos. Tais morais rompem completamente o horizonte de expectativas do leitor, uma vez que o objetivo das morais é repassar valores, mas não é comum que esses valores sejam questionados.

A fábula *O Pavão invejoso* possui duas ilustrações que remetem a um possível diálogo do Pavão com a deusa Juno, diálogo esse que é a essência da fábula.

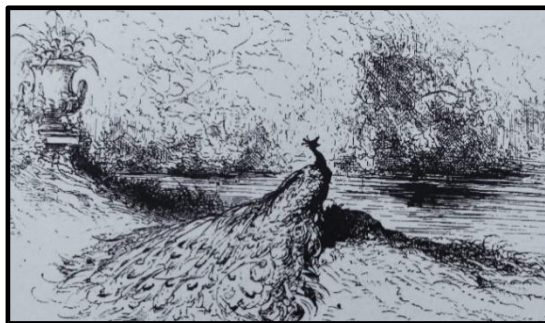
Moral 1	Moral 2
É certo fazer o bem mesmo sem olhar a quem? Ou (LA FONTAINE, 2002, p.30)	Fazer o bem está certo mas tendo um facão por perto! (LA FONTAINE, 2002, p.30)

Figura 10 – Pavão à beira do lago



Fonte: GULLAR, 2002, p. 35

Figura 11 – Pavão e a estátua de Juno



Fonte: GULLAR, 2002, p. 37

Como já relatado anteriormente, La Fontaine assumidamente se inspirou na escrita greco-latina, isso pode ser percebido na fábula *O pavão invejoso* com a presença da deusa romana Juno, equivalente

à deusa grega Hera, que, juntamente com Júpiter, eram soberanos em relação a todos os outros deuses.

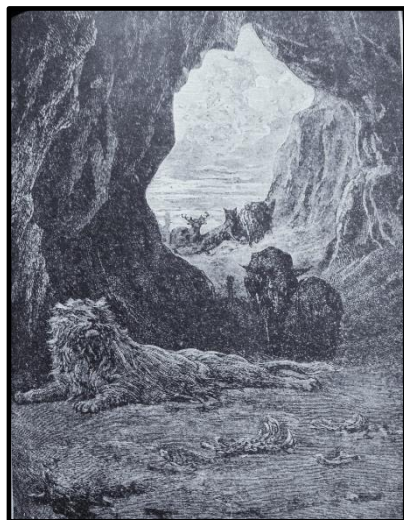
Ainda que o Brasil seja um país majoritariamente cristão, há outras religiões com grandes números de seguidores. Gullar então mantém a deusa original, pois se substituísse por “Deus” poderia haver a aproximação de alguns leitores, entretanto, outros se afastariam, pois nem todas as religiões no Brasil reconhecem “Deus” como o criador de tudo. Além disso, alterar a divindade da fábula causaria uma incoerência com a ilustração original, já que uma delas apresenta a estátua da deusa Juno.

Na última fábula *O Leão doente e a Raposa*, as ilustrações confirmam a hipótese da Raposa de que o Leão poderia não estar de fato doente, e que o convite para o visitar na caverna fosse apenas uma armadilha.

Figura 12 – Raposa alertando outros animais



Fonte: GULLAR, 2002, p. 39

Figura 13- Animais entrando na caverna

Fonte: GULLAR, 2002, p. 41

Na primeira ilustração, a raposa com sua perspicácia parece alertar aos animais a não entrarem na caverna. Já na segunda, é possível ver alguns animais já dentro da caverna, como o burro, por exemplo. O burro é o elemento que contrasta com o que a raposa representa. Os elementos que provam que a hipótese da Raposa de que tudo não passava de uma armadilha são os ossos no chão, próximos ao Leão. Todos os animais que estavam entrando estavam sendo comidos.

As análises da obra *Fábulas* (2002) representam o processo árduo da tradução e mais especificamente da adaptação. Todo esse processo é pensado até que se chegue na execução. De acordo com Mundt (2008), várias instâncias participam deste trabalho, como

leitores, críticos, editores, revisores, ilustradores, distribuidores, educadores, pais, professores etc., e não somente o tradutor/adaptador.

METODOLOGIA

A presente pesquisa desenvolveu-se com base nos preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008. P. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos.”

1ª Etapa – Corpus de pesquisa

Obras selecionadas para análise do processo de tradução e adaptação sob a perspectiva da Estética da Recepção.

a) Foi selecionada a obra traduzida e adaptada por Ferreira Gullar voltada para o público infanto-juvenil: *Fábulas*, de La Fontaine.

b) Foram eleitas três categorias de análise:

- Verificar os horizontes de leitura do leitor infanto-juvenil e assim realizar o cruzamento de horizontes entre a obra fonte e a obra adaptada;
- Distância Estética
- Verificar a lógica da pergunta e resposta;

A seguir estão descritas as fontes que fornecerão as respostas adequadas à solução do problema proposto:

Serão utilizados livros e artigos sobre Teoria da Tradução dentre eles: André Lefevere, intitulado Tradução, Reescrita e manipulação da fama literária. (2007); John Milton. O poder da tradução (1993); Lauro Maia Amorim Tradução e adaptação: Encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, Kipling (2005) Mounin (2013). Os problemas teóricos da tradução. (1975); Campos. O que é tradução. (2004); Paulo Britto. A tradução literária. (2012); Susan Basnnett. Estudos da tradução. (2005), dentre outros. Com relação aos estudos da adaptação literária cita-se previamente os autores Ceccantini. A Adaptações dos clássicos. (1997); Diógenes Buenos Aires de Carvalho. Adaptação Literária para crianças e jovens: Robinson Crusóé no Brasil. (2006). No que diz respeito à análise recepcional das obras utiliza-se dos pressupostos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1994) e de autores que dialogam com essa teoria, tais como Regina Zilberman. Estética da recepção e história da literatura. (1989).

Além desses livros recorreremos a artigos, dissertações e teses sobre a temática proposta.

2ª Etapa – Coleta de dados

A coleta de dados seguirá a premissa, assim definida:

- a) Leitura exploratória de todo material selecionado (leitura rápida que objetiva verificar se a obra consultada é de interesse para o trabalho);
- b) Leitura seletiva (leitura mais aprofundada e detalhada das obras eleitas para serem analisadas – com objetivo de verificar as estratégias tradutórias e adaptativas feitas por Gullar;
- c) Leitura de textos teóricos sobre tradução;

3ª Etapa – Análise e Interpretação dos Resultados

Nesta etapa será realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa.

4ª Etapa – Discussão dos Resultados

Nesta etapa a produção do texto volta-se para a dialética que envolve os textos fontes e os textos adaptados, fase na qual apresenta-se as análises sobre o processo de tradução realizados por Gullar.

RESULTADOS

A distância estética

Traçando uma linha entre a obra *Fábulas* (2002) e o possível horizonte de expectativas baseado nas análises é possível discorrer acerca da distância estética.

Do projeto da obra em questão até sua execução, percebeu-se que foram seguidas inúmeras estratégias narrativas, que vão da capa ao último texto, a fim de trazerem discursos intencionais aos leitores, entretanto, o leitor não está totalmente à mercê desses discursos, principalmente no que se refere aos discursos das fábulas e as interpretações delas. O autor, e neste caso o adaptador do texto, não têm o poder de influenciar a interpretação de seus leitores, pois estes já vão para o texto com suas experiências e saberes prévios.

Yunes (2009) afirma que quando a leitura não causa estranhamento ou surpresa no leitor, o texto não provoca diferença. Mas quando ocorre o contrário e a leitura desconcerta ou desarruma o sistema de referência do leitor, algo acontece. Essa afirmação dialoga com o conceito de Jauss (1994) sobre a distância estética.

A fábula, como um gênero conhecido, em especial pelo público infantojuvenil, pode, em maioria, apresentar conteúdos em que os leitores já deduzam o desfecho, mantendo assim o horizonte de expectativas inalterado e prejudicando a distância estética. Mostrou-se que Gullar configura as fábulas adaptadas, atualizando-as para torná-las mais atrativas, e nesse processo ele buscou transferir novas ideias aos leitores. As estratégias utilizadas por Gullar não só tornam os textos mais atrativos como os renovam, fugindo do que Jauss (1994) chama de esfera da arte “culinária” ou ligeira, aquela que não provoca mudanças no que o leitor já conhece. Gullar reconstrói

a experiência prévia que o leitor tem sobre o gênero fábulas para em seguida destruí-la passo a passo. Isso ocorre por alguns fatores como os descritos abaixo.

Verificou-se que ele traz a narrativa quase como o enredo original, fundindo o gênero fábula com o gênero poesia, sua área de maior destaque. As rimas, naturais da poesia, auxiliam no humor e tornam as fábulas mais lúdicas.

A fábula do *Homem e a Serpente*, por exemplo, apresenta duas morais. Isso torna evidente a brincadeira do adaptador com o leitor sobre o que se sabe sobre o gênero textual em questão. Além disso as duas morais não apresentam respostas habituais, pois uma lança um questionamento ao leitor “É certo fazer o bem sem olhar a quem?” (GULLAR, 2002, p. 30); e a outra apresenta a metáfora do facão para representar a virtude da prudência “Fazer o bem é certo, mas tendo um facão por perto” (GULLAR, 2002, p. 30). Ambas as morais exigem a ação do leitor, tirando-o do lugar de passivo e exigindo resposta e criticidade.

Enquanto na fábula do *Homem e a Serpente* há duas morais, as fábulas “O Pavão invejoso” e “Leão doente e a Raposa” não possuem morais, o que deixa uma lacuna para o próprio leitor preencher, baseado nas informações repassadas pela narrativa, deixando o leitor agir por si só, trabalhando os possíveis cenários construídos em sua mente durante a leitura. Yunes (2009) afirma que

as metáforas e as imagens devem instigá-las (as crianças) a ativar seu imaginário para descobrirem cenários e desenhar personagens, descobrir palavras novas e construir sentido. Essa prática [...] pode ampliar muito a prontidão mental, estender as expectativas, animar a improvisação mental para o novo, elaborando a capacidade de visualização do que está ausente aos olhos (YUNES, 2009, p. 14).

Pode-se perceber que tais estratégias adotadas por Gullar rompem o horizonte de expectativas do leitor e dão à obra seu devido valor estético. Isso só se torna possível uma vez que o leitor já tenha conhecimento prévio sobre as fábulas, e esse conhecimento aliado às experiências formam pontes com os textos e dessa maneira ocorre o rompimento do horizonte de expectativas. Gullar familiariza o leitor com o texto e distância no sentido de moldar o gênero à sua maneira, ao passo que responde sobre problemas morais e lança-os também para que o próprio leitor responda. Deste modo, pode-se afirmar que *Fábulas* (2002) atende ou supera a expectativa de seu público, pois busca a formação da pessoa como sujeito do mundo levando em conta os acervos que possui, as experiências de vivência e de leitura que elegem como suas, incluindo o modo como se expressa, levando em conta a sua capacidade de pensar por si só, com a singularidade necessária para se colocar como indivíduo crítico e não apenas como um mero receptor.

A lógica da pergunta e da resposta

Mostrou-se que a historicidade literária necessita de que, além da obra e do autor, o leitor também seja levado em conta. O papel do leitor é fundamental na atualização da obra, pois é somente a partir do olhar deste e de suas novas exigências é que se sabe quais são as novas demandas.

O método da estética da recepção é necessário para que se compreendam as intenções de um autor ao criar uma obra. Jauss (1994) propõe que se aplique a lógica da pergunta e resposta para que se compreendam tais intenções frente às demandas do contexto de determinada obra, assim, só se pode entender um texto quando se entende qual a pergunta (demanda) o originou como resposta.

A obra literária deve ser avaliada a partir da fusão dos horizontes do passado e do presente, pois se for avaliada do ponto de vista apenas do passado, as respostas adquiridas seriam pobres, se levada em consideração sua história de efeito; e se for avaliada somente do ponto de vista do presente, as obras modernas mostrariam vantagem em relação às do passado e os impactos da obra passada não seriam mais os mesmos com as demandas atuais. Já a fusão dos dois horizontes, chamada por Jauss (1994) de “juízo dos séculos” é não somente o juízo acumulado de vários leitores e espectadores, mas, também, o sentido presente na obra atualizado através da história em sua recepção.

Levando isso em consideração, o gênero fábulas se mantém como clássico devido à sua capacidade de se revelar como resposta às demandas dos contextos em que surge. Em uma linha do tempo, surge na antiguidade greco-latina, com Esopo, passando por Fedro, La Fontaine no século XVII e chegando a Ferreira Gullar no século XXI. Balanceado o passado e o presente das fábulas, tem-se no contexto de La Fontaine uma valorização da “infância”, ainda que não se conhecesse exatamente o conceito dessa palavra. Essa valorização influenciou diretamente nos textos que se destinavam a esse público para que se atualizassem de acordo com a demanda daquele momento, dessa forma os textos repassavam valores de interesse da burguesia com o objetivo de ensinar negócios às crianças.

No contexto de Ferreira Gullar tem-se as tecnologias como ferramentas atrativas e a constante luta para inserir criança e jovens no universo da leitura, além da correria diária deixando as crianças e jovens sem a prática do diálogo. As leituras devem ser atrativas o suficiente para prender a atenção a ponto de competir com as tecnologias. Gullar utiliza estratégias para que seu leitor redimensione as fábulas para o contexto do século XXI, Yunes (2009) afirma que

a vida moderna tem deixado ao espaço familiar pouca oportunidade de trocas verbais que não sejam as mais ordinárias, em meio a ordens, gritos, recriminações: nenhum tempo é destinado para a escuta e a pronúncia - as crianças andam como fome de ouvir e sede de falar (YUNES, 2009, p. 17).

Gullar busca, por meio da adaptação, simplificar a leitura tornando-a mais dinâmica. Essa dinamicidade é permitida graças à estruturação da fábula em forma de poesia, a visão organizada (separação em estrofes) e a combinação de palavras fazem o texto aparentar ser menor e, conseqüentemente, ter uma leitura mais rápida, algo essencial para os leitores infantis e juvenis que buscam respostas rápidas.

As ilustrações dão suporte ao texto, uma vez que trazem o congelamento de um importante momento da narrativa, e a tornam mais simples de mentalizar. Os leitores aos quais a obra se destina necessitam da imagem, pois isso muitas vezes é o fator determinante entre livro e os celulares, computadores etc. Do contexto de La Fontaine ao de Ferreira Gullar os objetivos do texto mudam em certas perspectivas, mas não em outras. Mudam no sentido de que o primeiro contexto visa repassar valores burgueses, e o segundo repassar a prática de leitura e o diálogo. Permanecem a mesma no sentido de que ambas ainda visam, de alguma forma, educar frente às necessidades de seu tempo. É aí que se encontra a “história do efeito” ou a intenção do autor.

Aplicando a lógica da pergunta e resposta, acredita-se, então, que a obra *Fábulas* (2002) adaptada por Gullar, é uma resposta para as demandas (pergunta) da atualidade relacionadas às tecnologias, às

relações entre o público infantojuvenil e adultos e ao incentivo à leitura, por ser uma leitura atrativa e de fácil entendimento.

CONCLUSÃO

Visando trazer à tona os critérios da recepção e do efeito de uma obra Jauss (1994) coloca de lado as condições históricas, biográficas e do contexto ao qual uma determinada obra pertenceu. Em seus estudos Jauss (1994) analisa as estéticas literárias que mais impactaram sua época, marxistas e formalistas, e aponta uma lacuna deixando por ambas: veem a literatura sem levar em consideração o responsável pela recepção da obra: o leitor.

O leitor também nos estudos de tradução ocupa seu espaço de relevância, pois é baseado nele que o tradutor é influenciado em seu processo. Processo esse que gerou por muito tempo debates entre “tradução literal” e “tradução livre”, texto “fiel” e “infel”.

O século XX testemunhou a virada cultural nos estudos de tradução. O indiano Homi Babha (1994/2004) apresenta de maneira mais clara a ideia de tradução cultural, dando um passo à frente para o rompimento da discussão entre tradução literal e livre. Babha (1994/2004) fala em um tipo de tradução que não foca apenas nos processos tradutológicos em si, mas em processos culturais em geral. Deste modo, a cultura apresenta impacto nas escolhas do tradutor.

Sendo esclarecido o problema entre a tradução “fiel” e “infidel”, apresenta-se o debate entre tradução e a adaptação. De acordo com Amorim (2005), alguns autores não consideram a adaptação como tradução pois agride a integridade do texto original. Entretanto, as adaptações devem ser consideradas como tal, pois são apenas um dos tipos de tradução. Campos (1986) define a adaptação como o “limite extremo” da tradução.

Assim como na Estética da Recepção sustentada por Jauss (1994), a adaptação é influenciada pelo ponto de vista de seus receptores, os leitores. Lefevere (2007) fala em “refração”, as traduções direcionadas para um público específico. As adaptações são flexíveis pois estão à mercê das vontades do tradutor/adaptador. Essa flexibilidade permite uma maior aproximação com o público alvo.

Deve-se reconhecer as adaptações como um gênero dotado de valor estético literário, pois as mudanças que ocorrem no processo de adaptação são essenciais para que se garanta a aproximação do texto com a realidade do leitor.

Essas mudanças no texto original é o que Gullar faz nas fábulas de La Fontaine para aproximá-las do público infantojuvenil. Juntamente com a Editora Revan, Gullar utiliza estratégias desde a capa até as últimas páginas a fim de tornar a obra adaptada mais atrativa para o público em questão.

Gullar usa sua habilidade como poeta para modificar as fábulas, algumas mudanças podem ser justificadas como uma forma de sustentar as rimas acarretando no humor das fábulas. Entretanto, não se pode descartar que as adaptações como um tipo de tradução necessitam de mudanças que não se limitem apenas ao nível das rimas, mas mudanças que abranjam também o eixo cultural do público alvo para que o leitor se aproprie da leitura.

Vale destacar brevemente algumas das estratégias utilizadas pelo adaptador, e que fazem toda diferença na compreensão e aproximação do texto. Como exemplo a utilização de alimentos tipicamente brasileiros como o arroz, a farinha e o feijão, na fábula *A Cigarra e a Formiga*; ainda nesta fábula, e na fábula do *Carvalho e o Caniço* são utilizadas expressões como “dançar” para se referir a alguém que se deu mal, e “jogo de cintura”, como alguém que se adapta a diversas situações.

Algumas fábulas não apresentam morais, o que torna o texto convidativo ao leitor, que tem a possibilidade de refletir sobre uma possível moral baseado na narrativa lida, e consequentemente exercitar sua capacidade de se colocar em uma situação em que possivelmente precisará provar sua índole.

Em compensação as fábulas que não possuem morais, as fábulas do *Homem e a Serpente* possui duas morais. Uma delas exige uma resposta do leitor, e o faz pensar na pergunta feita “é certo fazer

o bem sem olhar a quem?” (GULLAR, 2002, p.30), a outra traz de forma humorada e comumente não utilizada a ideia de estar sempre alerta “fazer o bem está certo, mas tendo um facão por perto!” (GULLAR, 2002, p.30).

Além das estratégias destacadas, há várias outras, o que se faz pensar que o processo de adaptar um texto não é tarefa simples, cada passo dado no processo é pensado para que a recepção faça o leitor refletir, e traga indagações.

O próprio fato de Gullar fazer o seu leitor refletir lançando-os perguntas, ou fazendo-os preencher lacunas deixadas propositalmente, rompe o padrão que se repete na literatura infantojuvenil em achar que tal público é menos capaz do que realmente são. Tal pensamento traz também a ideia de que a escrita infantojuvenil é “mais fácil”, ou “mais simples”, e que os escritores/adaptadores podem se permitir ser menos cuidadosos pelo público ser “menos sabedor”.

Nem sempre a escolha de um tradutor de sucesso da literatura adulta obterá êxito também na literatura infantojuvenil, pois para isso é necessário, como pré-requisito que se entenda as fases de desenvolvimento desse público e suas vivências, ou que já se tenha uma experiência nesse tipo de literatura. Gullar por mais que não seja reconhecido no meio, possui experiência na literatura infantil tanto como criador como adaptador.

Verificou-se então que o trabalho de Gullar no eixo da adaptação ainda que não seja reconhecido e pesquisado no meio acadêmico, merece uma maior atenção pois como observado em *Fábulas* (2002) é possível, por meio de suas adaptações, que o público ao qual se direcione, expanda ou rompa seus horizontes de expectativas, já que as estratégias adotadas no processo são intencionalmente pensadas para tornar seus textos mais atrativos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e Adaptação. Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BENJAMIN, W. **Die Aufgabe des Übersetzers, illuminationen:** Ausgewählte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp. (1923/1977).

CAMPOS, Geir. **O que é tradução.** São Paulo: Brasiliense S.a., 1986.

CARDOSO, Ana Cristina Bezzeril. **La Fontaine no Brasil:** história, descrição e análise paratextual de suas traduções. 2015. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil:** visão histórica e crítica. 5.ed. São Paulo: Global, 1987.

CARVALHO, D. B. A. de. **Adaptação Literária para crianças e jovens:** Robinson Crusoe no Brasil. Porto Alegre, 2006. 539 p. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS. Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DUQUE, Nathalia. Diferença em cobra, serpente e víbora. **Estudo prático**, 2018. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/diferenca-em-cobra-serpente-e-vibora/>. Acesso em: 26 de jul, 2020.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008. 132 p.

FONTAINE, La. **Fables**. França: Pellerin & cie, 1875. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/14237/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GULLAR, F. **Entrevista sobre literatura infantil**: fábulas. 2018. Entrevista concedida a Rodney Caetano.

GULLAR, Ferreira. **Fábulas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. 44 p.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEFEVERE, André. **Tradução, Reescrita e manipulação da fama literária**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

MILTON, John. **O poder da tradução**. São Paulo: Ars Poetica, 1993.

MUNDT, Renata de Souza Dias. A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação? **XI Congresso Internacional da ABRALIC**, São Paulo, p. 1-10, 13 jul. 2008.

PYM, Anthony, 1956 – **Explorando as teorias da tradução**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1987.

GONÇALVES DIAS: a etnografia indianista presente em cartas

Amaury Damasceno Soares¹

Solange Santana Guimarães Moraes²

INTRODUÇÃO

O presente artigo torna públicas as primeiras conclusões de uma investigação mais ampla empreendida no Núcleo de Pesquisas da Literatura Maranhense (NUPLIM)³, do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC-UEMA) e tem como objetivo evidenciar o papel da produção de relatos indianistas, feitos pelo poeta caxiense Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), em epístolas, destinadas a familiares e amigos. Para este artigo⁴, foram consideradas, como objeto de investigação, parte das correspondências ativas registradas pelo escritor maranhense, nas quais ele relata suas peripécias em viagens entre a América e Europa e narrativas de acontecimentos presentes que abordam a temática indianista.

A investigação teve como problemática inicial a necessidade de ampliação do conhecimento, no âmbito indianista, através do

¹Acadêmico do Curso de Letras do CESC/UEMA e membro do NUPLIM.

² Diretora e professora do Curso de Letras e coordenadora do NUPLIM.

³Criado em 2015, no Centro de Estudos Superiores de Caxias-UEMA, ligado ao CNPQ, tem como linhas de pesquisas Literatura e outras linguagens. Memória e História, com 9 pesquisadores; e, Poesia e prosa maranhense, com 6 pesquisadores.

⁴No tocante às informações propriamente da área de História, foi fundamental a colaboração do professor Me. Francinaldo de Jesus Moraes.

epistolário de Gonçalves Dias (1964), na tentativa de compreender os processos informacionais de Memória e Identidade contidos em suas correspondências, através de recordações fragmentárias registradas, de contemplações da natureza, os costumes indígenas e suas tradições, transpassados na narrativa epistolar, no cotidiano do autor da *Canção do Exílio*⁵.

O crítico literário Cassiano Nunes (1967), referindo-se aos estudos sobre Gonçalves Dias, fala do desconhecimento sobre o íntimo do autor, uma vez que se privilegia entender as obras do poeta, pois há fontes abundantes para pesquisas, mas que há carência nos estudos sobre sua vida pessoal, o homem por trás das estrofes em versos, o que impossibilita maior aprofundamento. Conforme Cassiano Nunes (1967):

Foi Gonçalves Dias maior como homem ou como poeta? As avaliações baseadas em tão brusca dicotomia parecem-me sempre perigosas, porque conhecemos quase sempre muito mais a respeito do artista do que a respeito do homem privado, secreto. Para julgarmos um artista, geralmente dispomos de sua obra, mas para julgarmos um homem, na maioria das vezes, só contamos com as opiniões dos seus amigos e inimigos, que não se conciliam, e nos deixam pirandelianamente perplexos (NUNES, 1967, p. 35).

Depreende-se que Dias, maior representante do Romantismo no Brasil, conhecido por seus belos poemas e pela eterna *Canção do*

⁵O poema *Canção do Exílio* foi publicado no livro *Primeiros Cantos* (1846) e é, com certeza, o trabalho mais conhecido do poeta Gonçalves Dias.

Exílio, foi também um etnógrafo participante da Comissão Científica de Exploração⁶, composta apenas por brasileiros, condição que lhe permitiu pesquisar, coletar material e escrever sobre os índios.

A historiadora Kaori Kodama (2009) fez pesquisas relacionadas ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, no momento da discussão política em torno dos projetos nacionais para o Brasil Imperial, entre as décadas de 1840 e 1860. Sobre os esforços etnográficos de Dias, Kodama (2009) destaca as viagens que o poeta-etnólogo fez.

Em 1850, sendo membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o poeta maranhense estava interessado em compreender a História do Brasil pelo ângulo dos primeiros nativos e habitantes. No mesmo ano, o imperador Dom Pedro II (1825-1891), o encarregou de um estudo no qual compararia os índios nacionais com os da Oceania. O trabalho realizado pelo poeta era científico, embora a etnografia que ele praticou não seja igual ao que se passou a ver depois por antropólogos e etnólogos, com suas observações diretas com povos originários, mas por meio de leituras e comparações dos relatos de naturalistas e viajantes. Dias, dedicando-se à sua tarefa, produziu *Brasil e Oceania* (1909), assim como o seu *Dicionário da Língua Tupi* (1858) e vastas poesias indianistas.

⁶Para mais informações sobre a Comissão Científica, ver Braga (2004).

Diante disso, percebe-se que o poeta maranhense apresenta fundamentais reflexões, com seu estudo etnográfico, em torno do índio como símbolo e ferramenta de construção da identidade nacional brasileira. A partir de leituras das cartas e da obra póstuma *Brasil e Oceania* (1909) é possível analisar e compreender as particularidades e percepções do índio como símbolo de formação de nacionalidade, utilizando estudo etnográfico.

A vida em cartas

Sabe-se que a carta foi o principal instrumento de comunicação à distância durante muito tempo, constituindo-se como único meio de correspondência entre familiares, relações de trabalho e diálogos entre amigos distantes. As cartas demoravam muito no percurso até chegar ao seu destinatário, uma vez que atravessavam imensidões oceânicas em navios a vela ou longas distâncias percorridas a cavalo para chegar ao seu destino. A carta foi utilizada com frequência até meados do final do século XX, quando a era da tecnologia digital dava seus primeiros passos.

O gênero textual carta não é considerado um gênero literário, em virtude do seu surgimento ter sido ocasionado pela necessidade de comunicação entre indivíduos⁷.

⁷Nesse sentido, ver as reflexões de Marcuschi (2002).

Este gênero, porém, tem sido amplamente utilizado na literatura por conter informações pessoais de literatos prestigiados, esclarecimentos, fatos peculiares, segredos reservados apenas a confidentes, além de ser um método de escrita para publicação de livros que tem sido usado abundantemente, como se pode citar os seguintes exemplos: *Cartas chilenas*(1845), de Tomás António Gonzaga; *Nas tuas mãos*(2006), de Inês Pedrosa; *Uma vida em cartas* (2013), por George Orwell; *Cartas na rua* (1971), de Charles Bukowski; *Carta ao pai*(1919), de Franz Kafka, dentre outras obras que se destacam no cenário da Literatura Epistolar.

A escritora portuguesa Andréa Crabbé Rocha, responsável pela organização do livro *A epistolografia em Portugal*, afirma que:

A carta é um meio de comunicar por escrito com o semelhante. Compartilhado por todos os homens, quer sejam ou não escritores, corresponde a uma necessidade profunda do ser humano. Comunicare não implica apenas uma intenção noticiosa: significa ainda “pôr em comum”, “comungar”. Lição de fraternidade, em que as palavras substituem actos ou gestos, vale no plano afectivo como no plano espiritual, e participa, embrionária ou pujantemente, do mecanismo íntimo da literatura – dádiva generosa e apelo desesperado, ao mesmo tempo (ROCHA, 1965, p. 13).

Pode-se notar a importância que Rocha dá ao gênero textual, sua função de comunicação é utilizada em diversos sentidos, como para diversos fins e, dentre esses, a Literatura a engloba como temática, trazendo à tona um método em que o autor utiliza da *escrita de si* para narrar suas peripécias.

Em artigo denominado *A construção da memória e a representação literária através das cartas do Romance Nas Tuas Mãos*, de Inês Pedrosa, publicado no ano de 2010, pela Revista Literatura em debate e escrito por Fernanda Trein, a escritora assevera que, através da carta busca-se uma forma para expressar a existência. Com essa afirmação, a então mestrande declara que o emissor de uma carta busca expressar seus sentimentos, construir seu “eu”, sua subjetividade, e a forma epistolar, neste caso, mostra-se muito adequada para esse fim, já que no decorrer da carta, o autor é livre para escrever o que lhe vem à mente. O que altera o sentido e circunstâncias emocionais presentes na carta será o destinatário e a relação que o emissor tem com o receptor.

Nessa busca pela construção do “eu”, Gonçalves Dias, em suas missivas, discorre sobre sua rotina e as mudanças que decorrem em sua vida, desde a descrição de seu estado de saúde, as viagens que ele fez, tanto pela Comissão quanto em estudos, as dores pela perda da filha e pelo amor impossível por Ana Amélia⁸; a sua vivência refletida na evolução, na escrita e estilística de obras literárias, assim como se

⁸Ana Amélia Ferreira do Vale (1831-1905) foi o grande amor do poeta Gonçalves Dias, que ele não pode desposar, por questões relacionadas ao preconceito à sua condição de pobre e mestiço. Ana era prima e cunhada de Teófilo Leal, grande amigo do poeta.

pode perceber o sentimentalismo com que ele narra seus fatos do cotidiano a amigos próximos como Teófilo e Henriques Leal⁹.

A emoção em relatar fatos ocorridos na Floresta Amazônica, a exuberância e abundância das belezas naturais, a satisfação em aprender novas línguas indígenas, o descontentamento com a situação de maus tratos que passavam os índios, dentre outras ações registradas nas cartas por Antônio Gonçalves Dias, o apresentam como um homem comum.

A epístola proporciona uma aproximação ao “eu” do emissor e, assim, a missiva conta a história de quem a escreveu, palavras tornam-se cenas na imaginação do leitor.

Como historiador, Gonçalves Dias demonstra vivamente os fatos narrados, as peculiaridades observadas, os detalhes que compunham a descrição dos locais que visitou. Uma das cartas com mais descrições a respeito da Floresta Amazônica é ricamente detalhada, e isso enobrece um texto, como pode ser observado no trecho a seguir:

[...] Um dia, em viagem do Pará para o Rio Negro, navegávamos com mar um pouco picado no magnífico vapor Manaus da companhia do Alto-Amazonas. Seriam duas horas da tarde, e estávamos todos sobre a tolda, quando de repente brada uma voz não sei donde: — “homem no mar!” Inquietos e sobressaltados, corremos todos à amurada, tripulação e passageiros, e viu-se uma

⁹Alexandre Teófilo Carvalho Leal (1822-1879) e Antonio Henriques Leal (1828-1885), dois primos que foram grandes amigos de Gonçalves Dias. Foi através de Teófilo, amigo e confidente, que Dias conheceu a amada Ana Amélia.

cabeça de preto, que fugia, rápida como uma seta, pela popa do barco fora [...] (DIAS, 1971, p. 312).

A epístola, quando escrita com detalhes, sendo estes relacionados ao assunto que está sendo tratado ou ao ambiente em que o autor se encontra, torna-a um meio de imaginação para o leitor, que passa a vislumbrar o cenário. Assim acontece em muitas cartas escritas por Dias. A abundância em detalhes faz com que o leitor “viaje” no tempo. E, ao detalhar a Amazônia recém desbravada pelo homem branco, traz ao leitor uma memória que não o pertence, mas o detalhamento o proporciona esse vislumbre de uma Amazônia abundante em riquezas naturais e sem o desmatamento que nos dias atuais assola a floresta, prejudicando principalmente os povos originários.

O índio gonçalvino

Remonta ao início da Literatura no Brasil a temática indígena, fato que possibilitou diversas visões sobre ele, como “selvagem” ou um “ser bárbaro”. Mas, durante o século XIX, com o alvoroço que o Romantismo causou, o indígena teve um novo papel aos olhos dos autores. Agora, ele seria abordado como herói nacional. Quem melhor para desempenhar tal papel, senão aquele que era nativo legítimo do Brasil, que desde a descoberta já vivia nesta terra.

Na *Carta de Pedro Vaz de Caminha* (1990), ao chegar à América do Sul, já descrevia o índio como alguém “ingênuo”, que não via

maldade nem mesmo em expor suas “vergonhas”: “Andam nus sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas, e estão, acerca disso, com tanta inocência como tem em mostrar o rosto” (CAMINHA, 1990, p. 28). Visão europeia que foi se modificando devido às constantes batalhas por disputa de território, a resistência dos indígenas em não ceder o local onde moravam, as lutas para não serem escravizados ou levados contra sua vontade à Europa:

No Brasil, o cavaleiro não existia, pois não houve Idade Média. Então, o índio passou a representar a pureza, a inocência do homem não corrompido pela sociedade. O próprio Brasil, recém-independente, passou a ser visto como uma espécie de “paraíso americano” a salvo da decadência cultural da civilização européia em geral (MARTINS, 2018, p. 19).

O Romantismo estava em ascensão no Brasil no início do século XIX e devido à esse movimento se buscava uma nacionalidade na qual pudesse representar a figura original da nação, conforme o nacionalismo na Europa. Enquanto no continente europeu os românticos idealizavam o cavaleiro medieval, nesta nação não restava alternativa senão divinizar o indígena, já que o Brasil não vivenciou historicamente a Idade Média. Assim, buscou-se elevar o índio, desmistificando do termo “selvagem”, levando aos leitores uma nova visão sobre ele. O Romance Indianista, tipicamente brasileiro, foi uma das principais tendências do Romantismo.

Na visão literária europeia, o cavaleiro medieval era visto como símbolo nacional por ser demonstrado na literatura como homem bom, honesto e sempre pronto a ajudar a quem necessitava. Para a literatura brasileira a representação indígena não deveria ser inferior à visão europeia. Então, o típico indígena foi descrito como homem ou mulher de bom coração, honesto, sem maldades com os “civilizados da Corte”, provido de sentimentos, tornando-se herói por ações benevolentes.

Segundo o filósofo, teórico, político e escritor Jean-Jacques Rousseau (1989), o homem originalmente é puro, mas é corrompido ao entrar em contato com a civilização. O mito do “bom selvagem” tem sua origem na obra do filósofo Rousseau e consiste na tese de que o ser humano era puro e inocente em seu estado natural, sendo a sociedade responsável por suscitar nele valores e hábitos que o conduziriam ao conflito e aos problemas que, na visão do franco-suíço, marcavam a sociedade. Portanto, Rousseau (1989) via no homem primitivo o modelo de ser humano, pois sua essência natural ainda permanecia, antes de entrar em contato com ideologias, regras e conceitos do que é correto ou não para o homem civilizado. Assim se configura o índio brasileiro.

A natureza brasileira encontra um lugar privilegiado nesse momento da Literatura. Seu exotismo e sua fartura são retratados em inúmeras obras românticas, os autores desse período procuravam

valorizar tudo o que era típico do Brasil, como a natureza, o nativo, o pitoresco, ou seja, aquilo que lhes parecia grandioso e original.

O crítico literário Massaud Moisés (2007), em sua obra *A Literatura brasileira através dos textos*, faz comentários sobre Antônio Gonçalves Dias como poeta, o etnógrafo que elevou o indianismo a um outro nível ainda não visto na sua época:

Pelo primeiro aspecto, Gonçalves Dias tornou-se mestre de muitos poetas posteriores, graças à elaboração de autênticas obras-primas de lirismo-amoroso, como “Ainda uma vez – adeus”; e pelo outro, atualizou a temática indígena, conferindo-lhe a grandeza que desconhecia antes e que jamais atingiu depois, decerto porque lhe inoculou alta dose de confissão (MOISÉS, 2007, p. 133).

É perceptível como Moisés aprecia as composições de Gonçalves Dias, exaltando suas formas estilísticas na construção poética e lírica em suas obras. O crítico literário informa ainda como Dias se destaca em meio a outros escritores da sua época, considerado cânone para outros, posteriores, quando se trata da vertente Indianista pela qual ele recebeu muitos reconhecimentos.

O Indianismo em Dias

Diversos críticos literários têm como cânone indianista, o poeta Antônio Gonçalves Dias. Para esses críticos o maranhense é tido como inaugurador da segunda fase do Romantismo brasileiro, juntamente com José de Alencar (1829-1867). Eles defendiam um

projeto de literatura nacional, desvinculada dos moldes portugueses, mas isso seria complicado para a época, pois a literatura geralmente partia dos preceitos portugueses.

O Brasil lutava por um nacionalismo. Tornava-se ainda mais complexo para o etnógrafo Gonçalves Dias, por ser mestiço, filho de português, ter estudado em Coimbra, Portugal, por muitos anos. Tais fatos fizeram com que Dias absorvesse muito da vivência sociocultural lusitana. Mas isso não o impossibilitou de desenvolver a nacionalidade literária brasileira.

Silvio Romero (1953) relata em um capítulo dedicado ao poeta maranhense, nomeado de “Segunda fase do romantismo e seu momento culminante: o indianismo de Gonçalves Dias”:

Nosso poeta aos africanos, [...] deveu aquela expansibilidade de que era dotado, aquela ponta de alegria que não o deixou jamais e que especialmente noto em suas cartas.

Aos indígenas, as melancolias súbitas, a resignação, a passividade em que suportava os fatos e acontecimentos, deixando-se ir ao sabor deles.

Aos portugueses deveu o bom-senso, a nitidez e clareza das idéias, a religiosidade que o não abandonou jamais, a energia da vontade, as preocupações fantasiosas, um certo idealismo mórbido e impalpável (ROMERO, 1953, p. 1001).

A mestiçagem de Dias, segundo Romero (1953), seria deslocada para suas produções, que se destacam por apresentarem características africanas, indígenas e portuguesas, ou seja, as três raças que compõem a sociedade brasileira da época. A aculturação

do Brasil não impediu que Gonçalves Dias trouxesse à tona a vivência indígena e africana. Suas culturas faziam parte do cotidiano brasileiro, mesmo o poeta sendo muito religioso. Com relação ao seu cristianismo, o preconceito não frustrou sua vontade de aprender sobre outras crenças e hábitos, pelo contrário, o caxiense trazia harmonia em suas composições. Seus versos são compostos melodicamente, o canibalismo é retratado por um viés religioso e não por ato selvagem, assim como outras práticas adotadas pelos índios e hábitos africanos, que não faziam parte da cultura portuguesa.

Na perspectiva de Antônio Candido (1975), Dias remete o índio brasileiro às formas de construção do herói no medievalismo português, o seu índio é pacificado, ignorando as particularidades existentes no meio indígena. Mas, assim como o crítico aponta essa falta de originalidade, para ele isso não desmerece sua obra:

Sendo recurso ideológico e estético, elaborado no seio de um grupo europeizado, o indianismo, longe de ficar desmerecido pela imprecisão etnográfica, vale justamente pelo caráter convencional; pela possibilidade de enriquecer processos literários europeus com um temário e imagens exóticas, incorporados deste modo à nossa sensibilidade (CANDIDO, 1975, p. 85).

Para Candido (1975) e, também, para Romero (1953), há em Dias um teor europeu, suas produções transparecem essa união social, cultural e histórica. Mas tanto um quanto o outro crítico não

desfavorece ou apequena as obras do etnógrafo, pelo contrário, o engrandece pelas suas composições, métrica e poética.

As relações de Gonçalves Dias com os índios decorrem da sua juventude, pois quando criança já havia os contatos no lugar Caxias, onde morava com diversas aldeias indígenas pela região¹⁰. Por ser descendente de índia com português, teve admiração pela raça indígena muito cedo. E no decorrer da sua vida, essa proximidade permaneceu, o fascínio pelos naturais o fez escrever sob a vertente indianista antes mesmo do contato com os índios amazonenses:

A coleção de 1861 e o seu relatório, minucioso, objetivo, estão muito longe das intuições admiráveis, mas livrescas e algum tanto generalizadoras, do *Brasil e Oceania*. O pesquisador nascera no poeta, o seu senso científico apurava-se, o seu conhecimento dos índios era real, direto (PEREIRA, 2016, p. 388).

Vale a pena observar, nesse sentido, que desde antes da Comissão, Gonçalves Dias já se posicionava a favor dos índios, e quanto mais se aproximava deles, aprendia mais e sua genialidade indianista crescia, assim como sua cientificidade, senso crítico e moral.

METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa, iniciou-se a leitura das correspondências de Gonçalves Dias (1971), em princípio para o

¹⁰Sobre os povos originários de Caxias, ver Coutinho (2005).

reconhecimento dos seus conteúdos e, logo, consequentemente, para a compreensão das histórias contadas. Outras leituras também foram feitas relacionadas à corrente literária indianista, suas principais características, críticas sobre as criações do autor em questão, o impacto que a temática trouxe para a época e as principais diferenças na formação de escrita e abordagem de autores indianistas.

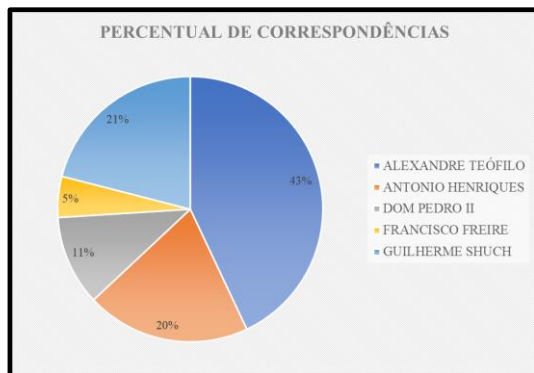
Deu-se atenção para os relatos indianistas e de que forma essas narrativas comporiam uma antologia na qual o leitor desperte o interesse pela escrita de si, objetivando a afeição de outros estudantes pela vida e obras de um dos grandes escritores de época.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O poeta e etnógrafo Antônio Gonçalves Dias, diante da necessidade de comunicar-se com outros indivíduos, usufruiu por diversas vezes de cartas para sentir-se presente mesmo à distância, e assim aproximar-se dos amigos e de sua esposa. O gênero possibilitou ainda comunicar detalhes de suas pesquisas para o IHGB, ou mesmo relatar suas aventuras aos confidentes, que na maioria das vezes remetia esses assuntos a Teófilo e Antônio Henriques. Logo abaixo se apresenta um gráfico com um percentual de correspondências com os entes do qual o poeta mais escreveu no decorrer da sua vida, os citados são apenas pessoas com mais cartas

emitidas, pessoas com quem Dias menos trocou correspondência não estão inseridas no gráfico:

Gráfico 1.



Fonte: Dados obtidos através da Correspondência ativa de Gonçalves Dias, excludentes suas missivas em unidades menores.

Gonçalves Dias, em suas cartas, levou aos destinatários um pouco de si e o que acontecia ao seu redor, e em alguns desses relatos pode-se notar a riqueza de detalhes com o qual o etnógrafo descreve cenários e mais minuciosa ainda torna-se quando narra sua estadia em florestas ou em meio aos indígenas, fazendo transparecer o indianismo em sua escrita, como se pode perceber no seguinte fragmento retirado da carta datada de 20 de dezembro de 1881 destinada a Antônio Henriques Leal:

Lá eu porém tratando das suas ilhas. São elas no meu entender uma das maravilhas do Pará. Multiplica o curso dos rios pela extensão da suas margens, toma o circuito (!) destes milhares de ilhas; considera quantos rios há ainda de curso menos conhecido, os quais todos com raras exceções corre por um declive suave, os furos

que encurtam as distâncias, os igarapés que em diferentes alturas comunicam os grandes rios entre si (ANAIS, 1971, p. 312).

O autor transparece a grandeza dos rios brasileiros, suas formas e ramificações, das quais algumas ainda mesmo inexploradas, mas que possui consciência da existência. Ainda sobre os flumens, Dias fala sobre as águas que desaguam em rios de outras nacionalidades, sua dependência na torrente brasileira para fluírem em seus afluxos, na qual esgotariam se deixassem de receber os fluviais do Norte do Brasil. Em sua narrativa faz referência à fertilidade da terra boa para plantio e colheita, graças também ao clima favorável a prosperidade agrícola. No pequeno trecho é perceptível a graça com a qual Gonçalves Dias relata sua visão ao percorrer a flora nortista.

Dias em suas correspondências ativas, utilizou o termo “caboclo” diversas vezes para aludir ao Índio, o termo foi utilizado inicialmente pelo poeta quando se referiu a Brasil e Oceania (“memória” apresentada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), Gonçalves Dias em carta destinada a Teófilo em 6 de novembro de 1853, chegou a empregar o termo “Memória dos Caboclos” (ANAIS..., 1971, p. 144). Ao complemento desta, o Dicionário da Língua Tupi usou a mesma denominação no fragmento a seguir, quando remetia a D. Pedro II: “O dicionário caboclo está pronto, e na mão do livreiro: em dois meses ficará pronto. [...]”

(ANAIIS, 1971, p. 222). Renata Ribeiro Lima em seu artigo faz menção a essa peculiaridade na escrita de Gonçalves Dias:

A utilização do termo, como adjetivo e substantivo, chama a atenção pela recorrência em sua correspondência, principalmente no período em que se dedicou mais às pesquisas do IHGB. Tal escolha lexical se torna relevante também pelo fato de não ser utilizada em seus textos destinados à publicação, nos quais adotava geralmente o termo “índio” e seus derivados [...] (LIMA, 2019, p. 12-13).

Pode-se notar a pouca frequência com que o poeta caxiense escrevia sobre os índios ou com outras características indianistas, a maior ocorrência dessas cartas acontece no ano de 1861, no qual foi o ano em que Gonçalves Dias estava no Amazonas, a serviço do IHGB, D. Pedro o encarregou dessa viagem, e Dias aproveitando da oportunidade pode obter mais informações sobre os índios que ali moravam, sua cultura, detalhes nas matas e rios a qual o favoreceram no momento em que deixa de ser etnógrafo para dedicar-se a escritor e poeta, e assim floresceu ainda mais seu espírito indianista.

Ali ele pode obter mais sobre a língua Tupi, o que acrescentara ao seu “dicionário caboclo” e a aprendizagem da língua dos Mahules, índios bolivianos, que o historiador aproximou-se aproveitando da presença deles no Amazonas, com paciência eles ensinaram seu dialeto, e segundo o depoimento de Dias, eles gostaram do poeta e tiveram um bom convívio juntos, o afeiçoamento do caxiense com os indígenas pode ser notado ao se indignar com a forma de pagamento

pelos serviços que prestam para aos seus senhores. Ao realizar as leituras das missivas, pode-se constatar a frequência com que Gonçalves Dias registrava sobre os índios. Em regra, só escrevia uma carta por ano, independente de quem fosse o receptor.

Dias sempre teve carisma pelos indígenas, tanto pela presença deles em sua infância, quanto pela sua descendência mestiça. Embora na condição de filho de uma relação considerada ilegítima, entre um comerciante português e uma filha de índia com negro (cujo grau de mestiçagem era indefinido, mas que costuma ser associado mais a uma origem indígena), Dias apresentou respeito aos menos favorecidos, por serem de raça diferente à dos colonizadores. Isso pode ser notado em suas publicações, onde não usava de terminologias pejorativas para se referir a essas etnias.

CONCLUSÕES

O “selvagem romântico”, representante legítimo do nacionalismo brasileiro, é dotado de qualidades como força, coragem, honra, inteligência, poder de sedução; de coração e atitudes puras, tornando-se, assim, o símbolo do herói nacional na literatura brasileira indianista, com consciência e valores.

Antônio Gonçalves Dias foi mestre na arte de transferir tais dotes ao índio como personagem inserido em poemas e romances. Assim como também não deixou a desejar ao repassar essa

identidade ao índio quando se referiu a eles em suas correspondências ativas, abordando-os com rigor e beleza ao descrevê-los em meio a paisagens naturais, procurando valorizar tudo o que era típico do Brasil, como a natureza e o nativo, ou seja, aquilo que na época atraía a atenção dos românticos.

O maranhense já se via envolvido com os indígenas desde sua infância, graças à sua origem e ao local onde residia, Caxias das Aldeias Altas, zona rural do estado do Maranhão, com aldeias indígenas ainda bem próximas. Tais contatos fizeram com que o poeta desenvolvesse curiosidades sobre os índios. Passado o tempo, já adulto, Dias torna-se professor, advogado, historiador, etnógrafo, poeta, cronista, teatrólogo e ainda atuou em jornais. Mas, ainda assim, seu fascínio pelos índios permanecia.

A partir do IHGB, ele buscou encontrar o índio original brasileiro, livre das mestiçagens. Foi ao Ceará, mas não encontrou o que buscava apenas índios mestiços. Ao surgir a possibilidade de conhecer o Pará e o Amazonas, o poeta aceitou com entusiasmo, e pode conhecer o que buscava, os “índios puros”. Coletou informações, analisou os hábitos indígenas, aprendeu outras línguas e fortificou seu Dicionário da Língua Tupi (1858). Descreveu os cenários por onde passou nos mínimos detalhes. Ele escreveu no seu diário de viagem, assim como fez em suas correspondências, o objeto de estudo do trabalho desenvolvido.

Gonçalves Dias foi um dos maiores representantes do Romantismo Brasileiro, e se não o maior dentre os poetas da vertente romântica indianista. Sua trajetória e evolução da primeira fase à segunda no movimento literário mostra seu progresso na construção de poesias e crônicas. A musicalidade como compunha seus versos assim como a métrica são bem construídas. Seu índio civilizado, apesar da semelhança com o herói cavaleiresco medieval, possui suas peculiaridades, novas temáticas abordadas, além da riqueza em detalhes nos cenários. Tudo isso é prova de que o poeta maranhense apenas teve inspiração no medievalismo europeu, mas não possibilita afirmar que Dias fez uma “cópia europeia” retratando o índio brasileiro. Isto pode ser notado em suas correspondências, pelo seu interesse em estudar os indígenas brasileiros “puros”, sua constante preocupação em analisar suas crenças, hábitos, língua e *habitat*.

Assim, o estudo aqui realizado poderá auxiliar futuras pesquisas sobre o etnógrafo maranhense, tanto a respeito da temática indianista, suas características e peculiaridades, com informações sobre literatura em cartas, como também poderá buscar aqui informações sobre as correspondências ativas do poeta. O lado pessoal de Gonçalves Dias, suas relações com pessoas próximas, parentes e amigos, com as quais ele sentia-se à vontade para socializar sobre os indígenas e seu aprendizado com estes.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Renato. **Correspondência ativa de Gonçalves Dias**. Rio de Janeiro: Divisão de Publicações e Divulgação, 1971, v. 84 dos Anais da Biblioteca Nacional.

BRAGA, Renato. **Dicionário da Língua Tupi**. Leipzig: Brockhaus, 1958.

BRAGA, Renato. **História da Comissão Científica de Exploração**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2004.

BRAGA, Renato. **O Governo de si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAMINHA, P. V. **A carta de Pedro Vaz Caminha**. Rio de Janeiro: Agir, 4 ed. 1990.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

COUTINHO, Milson. **Caxias das Aldeias Altas: subsídios para sua história**. Prefeitura Municipal de Caxias, 2005.

DIAS, A. G. **Brasil e Oceania**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 1909.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Tipos e Aspectos do Brasil**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: IBGE, 1975.

KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil: A etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela *et al* (orgs)l. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Rodrigo Nóbrega. Romantismo no Brasil: O indianismo poético de Gonçalves Dias. **Revista discente**, 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caboclo/>. Acesso em 10.04. 2020.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix. 26ª ed. 2007.

MORAIS, Francinaldo de Jesus. **Ecos da Escravidão: história e “imagens identitárias” de indivíduos negros em Caxias-MA (1980-2000)**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

NUNES, Cassiano. Gonçalves Dias e a Estética do Indianismo. **Revista Luso-brasileira**. Vol. 04, Nº 01, p. 35 – 49. Spring: 1967. Publicado por: Universityof Wisconsin Press.

PEREIRA, L. M. **A vida de Gonçalves Dias**. Brasília: Senado Federal, 2016.

ROCHA, Andréecrabbé. **A epistolografia em Portugal**. Coimbra: Livraria Almedina, 1965.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens**. Brasília: Universitária de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

TREIN, Fernanda. A construção da memória e a representação literária através das cartas de Romance Nas tuas mãos, de Inês Pedrosa. **Revisa Literatura em Debate**. V. 04, p. 01 – 15, jan. 2010.

LINGUAGEM E DISCURSO NAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: uma abordagem crítico discursiva

Ana Maria Sá Martins¹

Camila Alves Rocha²

Carlos Eduardo de Paula Santos³

Welistony Câmara Lima⁴

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre as representações identitárias dos/as novos/as professores/as de Língua(gem), através de análises discursivas dos Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes dos Curso de Letras Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, situada na capital do estado.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa “Linguagem e discurso nas práticas identitárias: uma abordagem crítico discursiva”, contou com três planos de trabalho, a saber: o plano de trabalho um (1), investigou os discursos contidos nos relatórios produzidos por estudantes do Curso de Letras-Português; o plano de trabalho dois (2), os do Curso de Letras-inglês e, o plano de trabalho três (3), os do

¹ Professora Dra. Adjunta II do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão

² Graduanda do Curso de Letras/Português da Universidade estadual do Maranhão; Voluntária PIBIC/UEMA

³ Graduado do Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA

⁴ Graduando do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Maranhão; Bolsista PIBIC/FAPEMA

Curso de Letras-Espanhol. O referido projeto buscou examinar como são constituídos os perfis dos/as novos/as professores/as de Letras, nas redes de práticas discursivas articuladas nesses documentos.

METODOLOGIA

A corpora desta pesquisa foi composta, a partir dos Relatórios produzidos durante o primeiro semestre letivo de 2019, no âmbito do Ensino Médio (EM), tendo como campo de atuação a escola de aplicação da referida IES, o Centro de Ensino Paulo VI, delimitando, assim, o espaço-tempo de investigação. A título de amostra, para este artigo, foram selecionados três (3) fragmentos de relatório de cada um dos Cursos citados anteriormente, somando nove (9) extratos que compõem um corpus relativamente homogêneo de estudo.

Para análises, buscamos suporte teórico e metodológico na Análise de Discurso Crítica (ADC) britânica que se caracteriza, principalmente, pelo fornecimento de subsídios científicos para estudos qualitativos, valendo-se do texto como material de pesquisa fundamental (RAMALHO; & RESENDE, 2011, p. 09). Na ADC, de acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 11), “as análises discursivas precisam articular análise linguística do texto e explanações de caráter social”, fazendo necessária a inclusão de noções e conceitos

de “discurso⁵”, “hegemonia⁶” e “ideologia⁷”, que adquirem relevo pelo fato de fundamentarem a concepção de linguagem como prática social.

Conforme Vieira e Resende (2016, p. 14) “a Análise de Discurso Crítica, em sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”. Uma relação conceitual/procedimental relevante para essa abordagem, é a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday, que “defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, pois se constroem na interseção das macrofunções da linguagem” (MAGALHÃES, 2005, p. 234).

Em Fairclough (2003) as macrofunções são revisadas para a composição dos significados acional (discurso como modos de ação); representacional (discurso como modos de representação) e identificacional (discurso como modos de identificação), que utilizaremos neste estudo como recursos analíticos, assim como as categorias⁸ intertextualidade (diálogo entre textos);

⁵ Fairclough (2003) apud (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 28) “define discurso como forma de prática social, como modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um momento da vida social interconectado a outros momentos”.

⁶ Ao retomar o conceito de Gramsci, Fairclough (2001) caracteriza “hegemonia” como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força.

⁷ Para Thompson (2011, p. 76), são “maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

⁸ Categorias de análise textual são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-

interdiscursividade (heterogeneidade discursiva); modalidade (o grau de comprometimento envolvido no que diz) e avaliação (critério de valor).

Partindo destes significados e categorias de análise, foram examinados os enunciados contidos nos documentos que se encaminham para representações identitárias de novos/as professores/as que se pretendem críticos a antigas maneiras de lecionar, em uma dicotomia novo/antigo, apresentando-se como uma identidade transitiva e essencialmente ideológica. É possível realçar, também, que o estudo identitário em ADC se revela importante não só por possibilitar a percepção de um *modus operandi* do ensino de línguas na atualidade, mas também de como esse ensino já foi e para onde se encaminha, bem como suas fragilidades e potencialidades. Foi nessa perspectiva que esta pesquisa se realizou.

Análise de Discurso Crítica: significados e categorias de análises

A ADC pode ser definida como uma abordagem teórica e metodológica que considera a prática discursiva como um momento de prática social, dentre outros momentos possíveis, com vistas ao

se) em práticas sociais situadas. Por meio delas podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discurso e o não discurso, tendo em vista seus efeitos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 163).

desvelamento de relações hegemônicas de dominação. Esta pode ser um instrumento de investigação das relações sociodiscursivas, colaborando com a tomada de consciência e favorecendo transformações sociais. Dessa maneira, a teoria/método nos indica significados e categorias de análise textual que instrumentalizam esta investigação, são elas:

Significado Acional: Intertextualidade

A ADC entende a linguagem como prática social, o que implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Neste significado leva-se em consideração o conceito de gênero de Bakhtin (2016) como “maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social”, (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 46). Gênero está relacionado à dialogicidade, à historicidade, às formações discursivas⁹, ao poder¹⁰.

É, nesse sentido, que surge o conceito de intertextualidade que para Fairclough (2003) é basicamente a capacidade que os textos

⁹ Para Foucault (1999) estão relacionadas ao que pode e o que não pode ser dito em exercícios linguísticos de controle e coação.

¹⁰ Conforme Vieira e Resende (2016, p. 26) “[...] para a ADC o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável. Por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação. No cerne de tal entendimento está o conceito de poder como hegemonia, de Gramsci (1988; 1995)”.

têm de ser cheios de fragmentos de outros textos e vozes. Para Bessa e Sato (2018, p. 142) “interessa em termos de intertextualidade, que sua utilização estabeleça uma relação entre o texto e outros textos, discursos, práticas, ideologias, sentidos, imagens e assim por diante”.

Significado Representacional: Interdiscursividade

Fairclough (2003, p. 124) indica que o significado representacional está relacionado ao conceito de discurso “como modo de representar aspectos do mundo”. O discurso, conforme Fairclough (1989), molda-se pela estrutura social, havendo uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade. Para Vieira e Ramalho (2016, p. 172), a interdiscursividade está relacionada à “heterogeneidade de textos em termos da articulação de diferentes discursos”. Desse modo, a “articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nomeada afirmação de outro” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.71).

Significado Identificacional: Modalidade e Avaliação

O significado identificacional está relacionado ao conceito de estilo. Estilos constituem o aspecto discursivo das formas de ser e estão ligados à identidade de atores sociais em textos, assim como às formas em que as pessoas se identificam e são identificadas. A modalidade e a avaliação, nesse sentido, são categorias discursivas

que, através de alguns aspectos estruturais, analisam o quanto, ou em que frequência, o autor do discurso se identifica com o que se diz.

Dessa maneira, em trocas de conhecimento configura-se a modalidade epistêmica (refere-se ao comprometimento com a verdade), já em trocas de atividade, a modalidade é deôntica (refere-se ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade). A avaliação materializa-se nos textos através de afirmações avaliativas, que apresentam juízo de valor; de afirmações com verbos de processo mental afetivo (tais como detestar, gostar, amar...) e de presunções valorativas (sobre o que é bom ou ruim desejável ou indesejável).

Identidade em (dis)curso

Os estudos em identidade são amplos e complexos. Neste estudo levamos em consideração os estudos de Castells (2018, p. 20) que entende que “existem três formas principais de identidade coletiva: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto”. A legitimadora “é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78); a de resistência é, geralmente, construída por materiais herdados da história (Deus, Nação, etnicidade) e é constituída por sujeitos desprivilegiados na estrutura de dominação, sendo foco de resistência; e a identidade de projeto é aquela que visa modificar a sociedade, introduzindo novos valores.

Além disso, Hall (2006, p. 13), afirma que a identidade é celebração móvel, sendo “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Identidades, nesse sentido, são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p.112). Entendendo que, “a identidade [...] não é o oposto da diferença, [mas que] depende da diferença”, (WOODWARD, 2014, p. 40), Silva (2014, p. 76) afirma que, “além de serem independentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”.

Análises dos relatórios sob a ótica da adc

Para este trabalho, as análises se sucederam da seguinte forma: em primeiro lugar foram analisados três (3) fragmentos dos relatórios contidos no plano de trabalho um (1) – focado no Curso de Letras Português; em segundo lugar foram analisados os três (3) excertos selecionados do plano de trabalho dois (2) – focado no Curso de Letras Inglês; por fim, foram analisados os extratos colhidos do plano de trabalho três (3) – focados no Curso de Letras Espanhol. Os nove (9) fragmentos selecionados foram analisados a partir dos significados e categorias supracitados.

Excertos do Plano de Trabalho um (1): curso de Letras Português

(1) “Todas as atividades foram atribuídas pontos para somar com a nota final, a fim de incentivar a participação dos alunos e avaliar seus desempenhos” (Informante 4, p. 6); (2) “Especialmente no período de regência, pude enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras, entretanto, da mesma forma, pude sentir o sabor gratificante de ser professor” (Informante 4, p. 8); (3) “Sendo um retrato vivo da prática docente, nesse processo de participação ele encontra possibilidade de ressignificar sua identidade profissional, visando os resultados para si e para a sociedade” (Informante 5, p. 8).

Análise do significado acional: intertextualidade

No excerto um (1), a voz da locutora admite que em “todas as atividades foram atribuídas pontos para somar com a nota final, afim de incentivar a participação dos alunos e avaliar seus desempenhos”. Essa afirmativa pode desvelar que muitos discentes não fazem as atividades em sala de aula com o objetivo maior de aprender, mas com o intuito específico de passar de ano. Outros informantes já nos indicaram que, na escola de aplicação, os estudantes não fazem as atividades que os professores direcionam para serem feitas em casa. Nesse sentido, a informante quatro (4) apenas corrobora o que foi dito.

Tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas da informante quatro e, de fato, ela utilizou muitos recursos que vão

além do livro didático. Em muitas aulas, textos com temáticas diversas foram levados, através de fotocópias e outros recursos audiovisuais, o que motivou a curiosidade dos discentes, fato que se filia às Tendências Pedagógicas Progressistas¹¹. Com essa análise, é possível observar através de recorrências no discurso dos estudantes/estagiários/professores, um *modus operandi* da escola-campo. Na construção deste projeto de dizer, a representação do professor que julga, avalia e atribui nota é representada positivamente, sendo excluída a representação do professor que não utiliza desses instrumentos avaliativos como forma de fazer-se profissionalmente.

Há a hegemonização de uma forma de ser em detrimento de outras formas possíveis. É importante notar que a própria escola cobra dos professores que façam avaliações formais e atribuam notas que devem ser adicionadas ao sistema, sendo a soma dessas notas a “responsável” pela aprovação ou reprovação dos alunos. Isso mostra, como assevera Foucault (1999), que a escola é um ambiente

¹¹ Conforme Miguel (2007, p. 74), por “tendência pedagógica compreende-se a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação que, provenientes do desenvolvimento social, conformam-se e se traduzem em políticas educacionais [...]”. As Tendências Progressistas, são aquelas que inserem professores e estudantes em contextos sociais situados, buscando a liberdade e a criticidade destes indivíduos e destacam a função sociopolítica da escola com o agente de transformação.

altamente disciplinador. Dessa forma, o que deve ser questionado é a eficiência desses poderes disciplinadores.

No fragmento seguinte, o dois (2), a locutora afirma que durante sua atuação pode “enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras, entretanto, da mesma forma, pude sentir o sabor gratificante de ser professor”, a conjunção adversativa “entretanto” aponta para a existência de dois argumentos controversos, isso significa dizer que, ao falar da realidade das escolas brasileiras, pretende-se dizer que não é uma realidade “doce” ou “saborosa”, pelo contrário. Não obstante, mesmo com essa “amargueza” da realidade escolar, a locutora afirma que pode sentir o sabor gratificante de ser professor. Novamente, observa-se uma ambiguidade de sentimentos por parte dos novos docentes que representam lados desfavoráveis da profissão e que a encaram como uma tarefa social.

No fragmento três (3), a informante cinco (5) diz que o Estágio Supervisionado é “um retrato vivo da prática docente” e que “nesse processo de participação ele encontra possibilidade de ressignificar sua identidade profissional, visando os resultados para si e para a sociedade”. Ao dizer que é um retrato vivo, a locutora utiliza uma metáfora que nos possibilita perceber que o estágio é um dos momentos mais próximos do exercício da docência. Em seguida, a locutora afirma que no estágio encontra-se a possibilidade de

ressignificar sua identidade profissional. Essa afirmativa é especialmente importante por dois motivos: o primeiro, que se existe uma identidade para ser ressignificada, pressupõe-se que existe uma identidade docente, o que corrobora nossas hipóteses iniciais; a segunda é que essa identidade profissional construída e delimitada pode gerar resultados positivos não só para o professor, mas para a sociedade, o que evidencia a relevância deste estudo.

Análise do significado representacional: interdiscursividade

No excerto um (1), do informante quatro (4), em um *discurso de estratégias pedagógicas*¹², a locutora afirma que atribui notas a todas às atividades dos alunos com o intuito de incentivar a participação dos mesmos. Isso pode significar, em um primeiro momento, a desmotivação do aluno em aprender LP na escola de aplicação, sendo necessária a atribuição de notas (requisito para aprovação final) em todas as atividades propostas. Pode significar, em articulação com outros discursos já analisados, a parte de uma cultura escolar em que alunos não entendem a importância das atividades, o que recai no problema de não as fazer em casa.

Da mesma forma, para que essas atividades sejam realizadas na escola, precisam ser incentivados através dos pontos que

¹² Discurso de estratégias pedagógicas se refere a didática e as metodologias de ensino de Língua.

ganhariam para compor a nota, o que desvela que esses alunos se preocupam muito mais em passar de ano que em aprender os conteúdos propostos. Ao analisar essa prática, podemos perceber que ela vai de encontro ao que orienta a Escola Progressista, a qual pleiteia muito mais o incentivo de alunos pesquisadores, interessados e ativos, que caçadores de notas, conteudistas e memorialísticos, o que conversa muito mais com o *discurso Tradicional da educação*¹³. Assim sendo, observa-se uma dissonância entre os discursos e as práticas desses novos professores de língua portuguesa.

No excerto dois (2), é notório um *discurso de avaliação* – discursos que trazem afirmações avaliativas, juízos de valor - da escola-campo (“*pude enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras*”) e de *autoavaliação* (“*da mesma forma, pude sentir o sabor gratificante de ser professor*”). No primeiro discurso, não só se pressupõe que pode haver em algum momento idealizações sobre como será sua futura profissão, mas que o estágio é o ambiente de amostragem de experimentação da realidade e, em seguida, interligando-se a um *discurso de autoavaliação*. É observável, ainda, o entendimento de que, mesmo após a vivência e relato do estágio, a

¹³ O ensino Tradicional está focado no professor como o detentor de todo o conhecimento, relegando o papel do aluno ao de ouvinte, em um ensino muitas vezes denso, livresco, enciclopédico, que foca na memorização dos conteúdos para um desejável intelectualismo (QUEIROZ; MOITA, 2007).

locutora entende ser “saborosa” e “*gratificante*” sua futura profissão. Ao utilizar a palavra “sabor” como metáfora alimentícia para se referir à sua profissão, a enunciadora salienta mais um diferente nível de identificação, posituação e representação da docente (“sabor *gratificante*”).

No fragmento três (3) do relatório cinco (5), são sobressalentes dois discursos: o *discurso de identidade profissional* (aqueles que tratam diretamente de questões identitárias) e o *discurso social da educação – vinculado às tendências progressistas*. Por discurso de identidade profissional entendemos os discursos que tratam diretamente de questões relacionadas à identidade e que se voltam ao campo de estudos identitários. Ao destacar que “*nesse processo de participação ele encontra possibilidade de ressignificar sua identidade profissional*” a enunciadora aponta que todo o processo de formação, desde as aulas na Universidade até o estágio, faz parte do processo de formação da identidade do profissional de Letras e que essa etapa é fundamental no sentido de “ressignificar”, isto é, empregar e/ou modificar um novo sentido.

Percebe-se implicitamente, todavia, um *discurso de mudança* – discursos que buscam a transformação da educação – que se vincula posteriormente com um *discurso social da educação*, afirmando que os resultados dessa transformação visam “*resultados para si e para a sociedade*”. Isso indica que a prática faz parte dos processos

formativos, e que o sucesso ou o fracasso desta traz reflexos tanto para o sujeito posicionado como estudante/estagiário/professor, quanto para a sociedade em geral, o que salienta novamente a função eminentemente social desta atividade.

Análise do significado representacional: modalidade e avaliação

No excerto um (1), afirma-se que: “Todas as atividades foram atribuídas pontos para somar com a nota final, a fim de incentivar a participação dos alunos e avaliar seus desempenhos” (Informante 4, p. 6). Ao destacar: “todas as atividades” foram somadas e não em “algumas” ou “nenhuma”, a estagiária/professora revela que tipo de incentivo é dado aos alunos para a realização dos exercícios, o que pode revelar uma estratégia pedagógica baseada em uma estrutura falha, na qual os alunos buscam muito mais passar de ano que aprender de fato, revelando uma relação dialógica entre novas e antigas identidades docentes em LP.

Esse fato leva-nos a questionar qual seria o comportamento destes alunos, caso não fossem atribuídas notas para essas atividades? Elas ainda seriam realizadas? Se não, por qual motivo? Por que aprender Língua Portuguesa? Quais conteúdos devem ser privilegiados? Como motivar esses alunos a aprender? Como motivar professores a ensinar? São muitos os questionamentos que estão em

constante (re)construção, assim como a(s) identidade(s) docente(s) em Língua Portuguesa, e que, em maior ou menor medidas, foram discutidas nesta pesquisa, que serve não só para trazer respostas, mas para suscitar perguntas.

No segundo extrato (*“Especialmente no período de regência, pude enxergar sem qualquer idealização a realidade das escolas brasileiras [...]”*), a locutora salienta o período de estágio, em especial o que assume o papel de regente, como revelador de realidades. Essa afirmativa é realizada através da texturização do verbo *“poder”* no pretérito perfeito do modo indicativo. Conforme Bechara (2015, p. 234), o modo indicativo está “em referência a fatos como verossímeis ou tidos como tais”, ou seja, exprime fatos, certezas. Nesse sentido, eleva-se a importância da formação inicial como instrumento de viver as realidades inerentes à profissão. Entendendo a modalidade epistêmica como uma troca de conhecimentos e crenças, de avaliações sobre verdade, com marcadores explícitos, geralmente, no pretérito (*“pude”*), destaca-se este enunciado como sendo epistemicamente modalizado.

Em seguida, no mesmo extrato mencionado no parágrafo prévio, com o acréscimo de conjunção adversativa: *“[...] entretanto, da mesma forma, pude sentir o sabor gratificante de ser professor”* novamente, observou-se o verbo *“poder”* no modo indicativo do pretérito perfeito indicando a possibilidade de sobressalência da

modalidade epistêmica. Já a locução verbal “*pude sentir*” destaca uma afirmação com verbo de processo mental afetivo, além de uma metáfora alimentícia (“pude sentir o sabor”), com o sujeito oculto “eu” (*modalidade subjetiva*), o que indica elevado grau de comprometimento/identificação com a representação discursiva proferida em referência aos lados positivos de exercer tal atividade profissional.

No extrato três (3), do informante cinco (5), a locutora afirma que: “*Sendo um retrato vivo da prática docente, nesse processo de participação ele encontra possibilidade de ressignificar sua identidade profissional, visando os resultados para si e para a sociedade*” (Informante 5, p. 8). Nesse sentido, a informante faz uma descrição do estágio através da metáfora (“*retrato vivo*”), no sentido de colocá-lo como um momento de relação entre teoria (retrato) e prática (vivo). A estagiária ressalta, ainda, que nesse processo há a “possibilidade” de ressignificar a identidade profissional, o que, de certa forma, revela a preocupação destes profissionais, desde a formação inicial, sobre qual tipo de profissional desejam ser.

A enunciadora, ainda nesse fragmento, faz um juízo de valor através de *afirmação avaliativa* e caracteriza a *modalidade epistêmica*, ao destacar a probabilidade de ser de um estado de coisas, pois está no eixo do saber, de uma avaliação sobre a verdade, que poderia ser manifestada de outras maneiras como: “encontra a necessidade de

ressignificar”, “encontra a certeza de ressignificação”, “não encontra a possibilidade de ressignificar” por exemplo. Esse modo de lexicalizar, em detrimento de outras possibilidades, destaca o momento do estágio como um momento importantíssimo na (re)construção da identidade profissional destes sujeitos.

Excertos do Plano de Trabalho dois (2): curso de Letras Inglês

Análise do significado acional: intertextualidade

(4) em sala de aula, observou-se diversos tipos de alunos, alguns mais interessados e participativos e outros que não acompanhavam as aulas ou interagiam com a turma quando se faziam algumas perguntas. compreende-se que *nós enquanto profissionais da educação* precisamos ser flexíveis e sensíveis ao encontrar esses alunos que não são participativos, por exemplo, pois é necessário que o conhecimento contemple todos os alunos da classe. muitas vezes, o aluno precisa apenas de um incentivo do professor para que ele esteja ali com os mais participativos, dando a sua contribuição e o seu melhor nos estudos e o docente realiza o movimento contrário, excluindo ainda mais o aluno; (5) além disso, *a equipe de professores mostrou-se* muito preparada e organizada. a direção da escola demonstrou estar aquém das atividades dirigidas pelos estagiários. a professora regente da turma era bem acolhedora conosco, mas ríspida com os alunos; (6) no primeiro contato com a regência, *observa-se como algumas teorias estudadas na universidade não podem ser aplicadas em todas as salas de aula*, pois o método didático que o docente utiliza em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. logo, o professor compreende a essência de cada turma e formas de direcioná-la. ao longo da experiência, o docente desenvolve a sensibilidade e o dinamismo buscando

sempre a melhor forma de contemplar toda a turma durante as aulas.

Mesmo concentrando sua voz passivamente no excerto quatro (4) – **discurso direto, relatório seis (6)** – para falar sobre a participação, ou não, dos alunos em sala de aula, a aluna-professora não se limita a falar destes e se identifica enquanto uma “*profissional da educação*”, que precisará atuar como uma mediadora do ensino com aquela turma pouco receptiva. Ela poderia passar por cima desse fator, mas ressalta a importância de seu papel e a relevância enquanto solução para um problema comum no ensino da Língua Inglesa: a falta de interesse. Conforme a voz da enunciativa, “*o aluno precisa apenas de um incentivo do professor para que ele esteja ali com os mais participativos*”.

Em cinco (5) – discurso **indireto, relatório seis (6)** – talvez por não querer comprometer-se diretamente, a aluna-professora tece uma crítica positiva sobre a “*equipe de professores*”, mas, negativa em relação à professora regente que era “*ríspida com os alunos*”. Essa escolha de verbo transitivo “*observar*” (6) – **discurso indireto, relatório seis (6)** – confere ao seu discurso neutralidade. Ela finaliza reforçando aquilo que os outros alunos-professores já vinham refletindo, as “*teorias estudadas na universidade*” que “*não podem ser aplicadas em todas as salas de aula*”. A voz aqui, apesar de ser da estagiária, é usada de forma indireta, que pondera, objeta e examina

a prática docente e suas implicações na discussão teoria *versus* prática, delineando, assim, esta identidade.

Análise do significado representacional: interdiscursividade

No relatório seis (6), a aluna-professora retoma e reconfigura outros discursos já conhecidos no ambiente escolar: o *professor detentor do poder*, a *falta de empatia no ambiente* e a *pouca fluência dos aprendizes de Língua Inglesa* em um contexto de escola pública. Essa relação de poder em sala de aula (5) traz muitas implicações para o processo de ensino de qualquer língua. Moraes (1990) faz uma reflexão sobre a relação do professor com os alunos em sala de aula, ou seja, como o professor incorpora o papel que lhe foi delegado pela Instituição-Escola:

Dado que na sala de aula se estabelece uma relação assimétrica, e que a relação de poder é inerente ao ensino-aprendizagem nessa situação, procura-se sondar (...) como o professor se auto-avalia na interação com seus alunos: considera-se autoritário ou liberal? E diante de uma ou outra atitude, que percepção tem de como estabelece a atitude identificada, na interação com seus alunos? Entende a interação verbal como constitutiva no tipo de relação de poder que estabelece com seus alunos? (MORAES, 1990, p. 75).

Logo, o poder autoritário em sala de aula ainda é reproduzido tanto pelos excertos acima, quanto pela realidade vivenciada nas escolas que inserem a língua inglesa. Em (4), a aluna-professora reproduz o discurso da empatia em sala de aula, “pois muitos alunos

precisam apenas de um incentivo do professor para que ele esteja ali com os mais participativos”. Essa é uma das habilidades que são desenvolvidas ao longo da graduação, mas que não funciona na prática como ela sugere em (5), pois “no primeiro contato com a regência, observa-se como algumas teorias estudadas na universidade não podem ser aplicadas em todas as salas de aula.”

Análise do significado identificador: avaliação

Por fim, a aluna-professora do relatório seis (6), demonstra *avaliação afirmativa* em quase todos os excertos. Nos excertos analisados foi possível perceber as *avaliações afirmativas* que a enunciadora faz quanto aos professores, à professora regente e aos alunos. Em relação aos professores (5), ela argumenta que eram profissionais preparados e organizados, especificamente a professora regente que foi acolhedora com os alunos estagiários. De forma assertiva, ela afirma que é impossível as teorias serem aplicadas com êxito em sala de aula, pois não existe uma fórmula que se adeque de forma padronizada com todas as turmas (6).

A reflexão na ação pedagógica, de acordo com a autora Prado (1996, p.17), “estabelece um dinamismo de novas ideias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível [...]. Ele precisa aprender a construir e a comparar novas estratégias de ações, novas teorias, novos modos de enfrentar e

definir os problemas.” E essa forma empática de pensar, gera a *avaliação deôntica* em que se faz necessário o processo de reflexão e tomada de consciência para a compreensão da prática do professor de língua inglesa. Note, a escolha pelo verbo no modo imperativo “precisa”, no excerto (4).

Excertos do Plano de Trabalho três (3): curso de Letras Espanhol

(7) “É uma ferramenta que pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando o mundo do trabalho e que têm o poder de mudar a lamentável realidade da educação brasileira então observada”; (8) “Esse momento que o estagiário passará pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando ao mundo dessa profissão da docência, pois se ‘oportunizara’ um grande momento de vivência de ‘práticas teorias a realidade’. O mesmo tem o poder de mudar a lamentável realidade da educação brasileira então observada”; (9) “Nada é plenamente garantido diante de um cenário de descaso por parte dos nossos governantes que não estão plenamente preocupados com a educação brasileira, fato este, que será presenciado pelos estagiários, por outro lado, é através dessa experiência do estágio como parte integrante de nossa formação que teremos a oportunidade de contribuir com a mudança na área da educação”.

Análise do Significado Acional: categoria intertextualidade

No excerto sete (7), a voz da informante, referindo-se à funcionalidade do Estágio Supervisionado, utiliza os termos “ferramenta” e “diferença”, “poder” e “transformação”, exprimindo um discurso que pode ser caracterizado como *romântico-pedagógico*.

Embora não seja citado expressamente, a afirmação é construída a partir de trechos de um artigo produzido por Scalabrin e Molinari (2013, p. 05), em que afirmam que o estágio “é um instrumento que pode fazer a diferença para aqueles que estão entrando no campo do trabalho ligado à educação e que têm a capacidade de transformar a lamentável realidade da educação no nosso país que está longe de ser satisfatória”. As autoras são influenciadas principalmente por Augusto Cury (2003) e Maria Socorro Lucena Lima (2001), que corroboram a análise feita.

No excerto oito (8), a relatora dá continuidade à importância do estágio e, novamente, enfatiza educação no Brasil. Para isso, emprega o termo “*lamentável*”, presente no artigo supracitado, articulando suas observações a ele. A *citação direta* quase integral e com as mesmas palavras se fazem presentes e sustentam a intertextualidade de forma explícita.

Logo após, no excerto (9), a informante emprega o termo “*descaso*” ao tratar da forma como os governantes administram a educação. A influência de outros discursos que corroboram as afirmações se faz presentes, uma vez que esses são reproduzidos frequentemente em salas de aula durante o curso de formação docente, bem como estão arraigados no imaginário coletivo brasileiro. Tem-se como verdade, impulsionada pelos ideais da Escola Nova, a “educação como ordenadora do ‘caos’ social e a defesa

da modernização da sociedade através da ciência” (SILVA, 1983, p. 6 apud NUNES, 1993, n.p.), ao passo que, no Brasil “a corrupção (...) é sistêmica, porque está enraizada na formação oligárquica do Estado patrimonialista” (CAMBI, 2015, p. 29), construindo noções de profundo desajuste entre seguridade legislativa e aplicabilidade cotidiana.

Nesse sentido, após a avaliação negativa do cenário educacional, a enunciadora empregou os termos “*oportunidade*”, “*contribuir*” e “*mudança*”, que são indicadores de noções articuladas dialogicamente com o que prega Paulo Freire em Educação e Mudança (2013), a respeito dos sujeitos, processos e ferramentas capazes de modificar as estruturas sociais e políticas, transformando-as a partir da conscientização.

Análise do Significado Representacional: categoria da interdiscursividade

Nos fragmentos (7) e (8), no tocante à importância do estágio supervisionado, a locutora afirma que “é uma ferramenta que pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando o mundo do trabalho e que têm o poder de mudar a lamentável realidade da educação brasileira então observada”. Essa fala revela a articulação discursiva entre o discurso de crítica político-institucional e político-

educacional, discurso imediatista, discurso funcionalista¹⁴, discurso de competências¹⁵, habilidades profissionais e estudantis e discurso de mudança. Adiante, nesse sentido, reitera que “esse momento em que o estagiário passará pode fazer diferença para aqueles que estão adentrando ao mundo dessa profissão da docência”. A repetição da mesma ideia revela a crença ideológica do que se diz, construída a partir das estratégias de naturalização e racionalização. A mudança é trazida como um objetivo imediato do fazer docente, que embora seja tratado de modo funcional na fala da estagiária, seria, junto às competências e habilidades profissionais, a melhor alternativa frente à crítica negativa tecida a respeito da educação no Brasil.

No nove (9), os discursos que se encontram articulados são: discurso de crítica político-institucional e político-educacional, discurso de avaliação, discurso de mudança, discurso de competências e habilidades profissionais e estudantis e discurso romântico-pedagógico. Nesse sentido, a relatora afirma que “nada é plenamente garantido diante de um cenário de descaso por parte dos nossos governantes que não estão plenamente preocupados com a

¹⁴ “O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2020, p. 157).

¹⁵ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

educação brasileira” (estratégia de naturalização e universalização) e “é através dessa experiência do estágio como parte integrante de nossa formação que teremos a oportunidade de contribuir com a mudança na área da educação” (estratégia de racionalização, universalização e eufemização).

Análise do Significado Identificacional: categorias da modalidade e avaliação

Os fragmentos sete (7) “É uma ferramenta que pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando o mundo do trabalho e que têm o poder de mudar a lamentável realidade da educação brasileira então observada” (grifo nosso) e oito (8):

“Esse momento que o estagiário passará pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando ao mundo dessa profissão da docência, pois se ‘oportunizara’ um grande momento de vivência de ‘práticas teorias a realidade’. O mesmo tem o poder de mudar a **lamentável realidade da educação brasileira** então observada” (grifo nosso).

Tratam-se de proposições da *modalidade epistêmica* (marcadas pelo verbo poder, que incide sobre a possibilidade), que consistem em afirmações (trocas de conhecimento) avaliativas objetivas não-hipotéticas. Esses pontos revelam o comprometimento regular com relação às suas falas, cuja identificação se dá pela utilização do adjetivo “lamentável” (tanto no excerto oito (8) quanto no nove (9)). A seguir, no fragmento (15), a estagiária afirma que:

“[...]teremos a oportunidade de contribuir com a mudança na área da educação” (grifo nosso).

Trata-se de modalidade epistêmica que se caracteriza como afirmação objetiva não- hipotética, em que a autora se inclui no texto implicitamente a partir do emprego do verbo “ter” na primeira pessoa do plural do futuro do indicativo. Essa inclusão é a construção da imagem da professora ativa e promotora de mudanças.

RESULTADOS

Como repensar o processo educacional contemporâneo? Esta não é uma pergunta tão simples de ser respondida, mas certamente passa pela análise de toda uma conjuntura daquilo que as teorias nos oferecem, da análise de um passado para se projetar um futuro possível. Sendo assim, a pesquisa em identidade docente sob a ótica da ADC serve para refletir sobre essas práxis.

Nesse sentido, as análises revelaram uma dicotomia entre o novo e o antigo professor de Língua, fazendo uma clara relação entre Escola Moderna e Tradicional. Ao analisar a identidade docente sob a ótica destes novos professores, necessário se faz pontuar que, se vista a partir de outros documentos e métodos ou por profissionais com maior tempo de atuação, os resultados certamente seriam diferentes. Desse modo, ao pensarmos as práxis destes novos profissionais a partir deste ângulo, podemos repensar: 1. A formação

(universidade); 2. O local de trabalho (escola); 3. Os novos professores; 4. Os antigos professores; 5. Os alunos; e 6. O próprio relatório.

Os novos professores são desenhados discursivamente como vinculados aos discursos sociais da educação, que estão *linkados* a ideias libertárias/libertadoras da educação. Os discursos de mudança revelam essa identidade como transitiva, transformadora, fluida e de projeto, sendo necessária uma análise constante que recaia numa reflexão contínua, caso contrário, corremos o risco de produzirmos práticas obsoletas. Os novos professores, nesse contexto, tendem a ser progressistas, mas esbarram na realidade escolar que ainda está permeada por metodologias tradicionais. Assim, tais identidades são apreendidas, também, através de observação, nas quais as representações identitárias são hibridizadas.

A vista disso, não se trata, aqui, de vã exposição, trata-se de buscarmos não repetir os erros do passado, para não entrarmos, assim, em um ciclo vicioso infundo, em que a educação estanca, o país estanca, e a possibilidade de desenvolvimento educacional crítico, cívico é desacelerada. Ao contrário, defendemos que, ao observarmos quem somos e quem fomos, torna-se possível projetar, com clareza, para onde queremos ir, pois esse é o papel da pesquisa científica e, nesse sentido, entendemos que este estudo cumpriu seus objetivos: realizar uma investigação identitária crítica e com propósitos claros.

CONCLUSÕES

Entendendo a importância de estudos identitários e partindo da hipótese de que as identidades “são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 76), a presente pesquisa teve como objetivo analisar o(s) perfil(s) dos (novos/as) professores/as de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, por intermédio de discursos colhidos em Relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Médio). Compreendendo, desse modo, o tempo e os espaços determinados, e que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13), foram analisados os significados do discurso de Fairclough (2003), o que possibilitou constatar que o discurso tem um poder construtivo tríplice: cria ou reconstitui conhecimentos e crenças; estabelece relações sociais e produz ou reproduz identidades, o que confere à análise crítica, um valor interpretativo e explanatório.

Assim, verificou-se, a partir das análises realizadas, que existem marcas identitárias nos extratos colhidos nos Relatórios de Estágio Supervisionado, situados no Ensino Médio, que revelam dicotomias entre novos e antigos professores, através de instrumentos teóricos como Escola Moderna e Tradicional de ensino, um *modus operandi* no ensino de Línguas, potencialidades, fragilidades, entendendo a profissão como essencialmente revestida de posições ideológicas.

Salientando-se que o desenho analítico desenvolvido neste estudo não se pretende uniformizador intemporal de uma identidade docente de Letras, visto que as identidades são fluidas, que não são essências fixas, que elas não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas (WEEKS, 1994 *apud* SILVA, 2014), os resultados finais indicam, portanto, que as identidades são representações parcialmente discursivas, que o estudo identitário em ADC é significativo por jogar luz sobre fragilidades no ensino de Línguas.

Percebe-se, igualmente, de onde vieram esses profissionais e para onde podem ir. É possível pensar, nesse sentido, a ADC como um possível instrumento de reflexão teórico-metodológico para o ensino de Língua, em um ensino funcional, crítico, não bancário, sendo o estudo de identidade relevante por dois motivos principais: primeiro, por ser uma pesquisa diagnóstica que pode observar fragilidades e segundo, por propor soluções aos problemas observados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: editora 34, 2016.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR. José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. São Paulo/ Rio de Janeiro: paz e terra, 2018.

CAMBI, Eduardo. Corrupção e Educação. Revista Expressão. **Revista Cultural do UniBrasil Centro Universitário**. n. 1, a. 4. 2015. p. 29-31.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In:____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CUNHA, da F. A. FUNCIONALISMO. In: MARTELOTA, M. E, (org). **Manual de Linguística**. São Paulo: contexto, 2020.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: sextante, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. ed. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 20ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987-1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Análise do discurso publicitário. **Revista da Abralin**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. dezembro de 2005.

MARTINS, Ana Maria Sá. **Representações do feminino: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MIGUEL, M. E. B. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da**

educação– Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em:

file:///D:/Arquivos%20(N%C3%A3o%20Apagar)/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Monografia/Tend%C3%Aancias%20Pedag%C3%B3gicas/Tend%C3%Aancias.pdf. Acesso em 19 set. 2020.

MORAES, Maria da Glória de Deus Vieira de. 1990. **O Saber e o Poder do Professor de Línguas**: algumas implicações para uma formação crítica. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271025/1/Moraes_MariadaGloriadeDeusVieira_de_M.pdf. Acesso em: 22 set 2020.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1. p. 105-125. 1998.

PEREIRA, Rebeca Sales. Discursos sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores de Espanhol – LE. **Entrepalavras**. Fortaleza, v.8, n. 3, out.-dez., 2018. p. 364-382.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e sociedade. v. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 09-72.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Vieira de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

RAMALHO, Viviane. Estudos críticos do discurso na formação do/a professor/a de português como língua materna. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa (SIELP), 1., 2012,

Uberlândia. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_301.pdf>. Acesso: 12 jan 2020.

SCALABRIN, Izabel Cristina; Molinari, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**. São Paulo, v. 7, n. 1. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Luzia Rodrigues da. O Discurso da professora: representação e transitividade. In: **I Simpósio Internacional de Letras e Linguística – SILEL**, 2009, Uberlândia. v. 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

PRADO, M.E.B.B. **O uso do computador no curso de formação de professor, um enfoque reflexivo da prática pedagógica**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 1996.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ENSINO DA LITERATURA: estratégias para a leitura do romance no ensino médio

Edilene Santos da Silva¹

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho²

Laura de Cássia Barros Ferreira Maldaner³

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC promovido pela Universidade Estadual do Maranhão - Polo Balsas. A pesquisa se deu entre os anos de 2019 e 2020.

Temos como objetivo refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio a partir da elaboração de estratégias didáticas na perspectiva do letramento literário. O nosso trabalho tornou-se ainda desafiador no atual contexto social. A sociedade vive o isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus.

Neste contexto, a educação básica precisou inovar e os professores precisaram adotar novas práticas, principalmente, no que se refere às tecnologias digitais para que o ensino não perdesse sua eficácia. O assunto agora é: ensino remoto. Diante deste cenário, passamos a questionar: como ensinar literatura de forma remota?

¹ Graduanda em Letras Uema/Polo Balsas – orientanda Pibic/Fapema

² Doutora em Letras Uema/Polo Balsas – prof. Adjunto IV – orientadora Pibic/Fapema

³ Doutora em Letras Uema/Polo Balsas – prof. adjunto I – colaboradora Pibic/Fapema

Por isso, nossa pesquisa precisou, também, ser atualizada de forma a colaborar para a prática educacional, utilizando como estratégia principal, as mídias digitais.

Iniciamos com a pesquisa bibliográfica de estudiosos da área de literatura, refletindo acerca de suas metodologias propostas, depois utilizamos dados relevantes de uma breve entrevista realizada por meio do *WhatsApp* com alunos do terceiro ano do ensino médio da escola: Centro de Ensino Alexandre Pires localizada no município de Balsas-Maranhão.

Em seguida, selecionamos obras literárias considerando os assuntos abordados, o tamanho (se longo ou curto) e disponibilidade em formato digital. A partir desta seleção buscamos elaborar as estratégias didáticas que seriam desenvolvidas com alunos do curso de letras.

Convidamos estudantes do curso de letras em razão das dificuldades em se comunicar com alunos da educação básica nesse período pandêmico. No entanto, as propostas apresentadas se dirigem ao ensino médio. A realização dessa forma foi apenas para verificar aquilo que seria possível em sala de aula. Elaboramos 4 estratégias didáticas que foram aplicadas com 6 estudantes. Além dessas, acrescentamos 7 estratégias que não foram aplicadas, mas que se direcionam à prática em sala de aula. Contudo, para este artigo, elegemos apenas três delas.

As obras utilizadas são: *O diário de Anne Frank*, de Annelies Marie; *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira e *Encarnação*, de José de Alencar. A primeira se relaciona muito com o período atual, pois a protagonista vive em isolamento, mesmo que por outros motivos. A obra de Pedro Bandeira é contemporânea e se dirige ao público adolescente, além de seu enredo despertar a curiosidade. Já *Encarnação* é um livro curto e que traz uma temática espiritual capaz de despertar a imaginação do leitor.

O gênero romance foi escolhido como objeto de estudo porque, além de ser indicação nas escolas, é um texto múltiplo, isto é, muitos discursos e temáticas que permitem ao leitor várias interpretações. Para um aluno do Ensino Médio é fundamental que estude o Romance para que desenvolva suas habilidades de leitura e escrita, tornando-se um leitor competente.

No primeiro tópico discutimos teoricamente acerca do ensino de literatura. No segundo tópico apresentamos os dados obtidos da entrevista realizada via WhatsApp com os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Centro de Ensino Alexandre Pires. Em seguida, descrevemos o desenvolvimento das estratégias selecionadas. Por fim, fazemos considerações em relação a este trabalho.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa fundamentada pelos estudos de autores referentes à literatura e ao ensino literário. Também se constitui de uma pesquisa de campo com 9 (nove) alunos do 3ª ano do ensino médio mediada pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*, no qual se investigou a percepção desses alunos sobre a literatura e o ensino de literatura. As estratégias desenvolvidas para a leitura dos romances apoiam-se na metodologia proposta pelo professor Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário* (2016), porém foram adaptadas para adequar-se a realidade da nossa região e também à realidade do momento especial de pandemia (COVID 19), que necessitava de afastamento social. Por esse motivo, todas as interações foram mediadas por tecnologias digitais. Pretende-se apresentar diferentes estratégias didáticas criadas especificamente para cada um dos romances. Estes foram escolhidos a partir da idade e do nível de leitura dos participantes. Atentou-se sempre para a adequação à legislação educacional e observou-se também a coerência teórico-metodológica no conteúdo e atividades propostas, a adequação às séries, ao universo linguístico dos alunos, a conformidade nos aspectos sócio-culturais e preceitos éticos, além de prevêr a valorização dos recursos estéticos presentes no texto literário, as experiências de vida dos alunos, a interdisciplinaridade e a relação com as tecnologias digitais.

A metodologia adotada na elaboração das estratégias propõe um momento pré-textual no qual o aluno será estimulado a refletir sobre a temática proposta no livro que será lido; um momento de leitura do texto literário, denominado de momento textual e, ainda um momento pós-textual, no qual serão desenvolvidos meios e recursos para a discussão e compreensão da obra literária, assim como desenvolvimento de atividade a partir do uso de tecnologias digitais como sites, blogs, Apps, entre outros.

Reflexões acerca da literatura e do ensino

A leitura de textos literários ocupa lugar importante no processo de aprendizagem em contexto escolar, já que é também por meio dela que se transmite conhecimento e se repassam valores. No entanto, a literatura é muito mais que isso. É uma visão de mundo sob outras perspectivas (do autor, do narrador, das personagens) capaz de despertar no homem reflexões sobre si e o meio em que vive. Cosson (2016) afirma que:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. **E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.** É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2016, p.17, grifos nossos).

Sobre essa afirmação podemos concluir que na literatura o homem enxerga a si próprio sob outros ângulos. É parte de sua identidade e por isso, segundo Cosson, "é uma experiência a ser realizada" (COSSON, 2016, p. 17). Podemos, também, fazer duas reflexões: a primeira é que a literatura é uma experiência.

Nesta visão, a literatura permite ao leitor compreender o mundo de uma maneira mais abrangente, vivenciando conceitos de religiosidade, política, psicologia, sociedade, cultura enfim, tudo que permeia a sua vida. Por isso, o ensino de literatura é fundamental na prática escolar.

A segunda é: como promover a experiência literária em sala de aula numa perspectiva letrada? Não é uma tarefa simples, pois o cenário tecnológico e digital, com seus atrativos, ocupa a maior parte do tempo dos jovens, atualmente. Fato que torna o ensino de literatura, uma tarefa ainda mais desafiadora.

Surge, então, a necessidade de elaboração de estratégias de ensino que facilitem essa tarefa. Solé (2009) considera que as estratégias "são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (SOLÉ, 2009, p. 70).

Como vemos, trata-se de procedimentos sujeitos à avaliação e mudança, o que dependerá do contexto escolar. Solé (2009) ressalta

ainda a importância de ensinar as estratégias aos alunos para que melhor compreendam o texto, garantindo autonomia. Segundo a autora,

por que ensinar estratégias de compreensão? Em síntese porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão (SOLÉ, 2009, p.72).

As estratégias didáticas desse projeto são fundamentadas pela proposta do professor Rildo Cosson e expandidas por meio de pesquisa que realiza levantamento acerca dos temas preferidos por estudantes do ensino médio.

Sabe-se que a juventude é uma fase de transição para a fase adulta, na qual o jovem busca compreender e transformar o mundo em que vive. Por isso, as estratégias didáticas aqui apresentadas destinam-se a alunos do ensino médio, visto que o ensino literário nesse nível é pautado preferencialmente na periodização literária.

A perspectiva adotada para esta pesquisa é a do letramento literário, defendida por autores como Vieira (2015) e Cosson (2016) que conferem à escola a função de promover esse letramento. “Tornar o ensino/aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade em nossas escolas, mas, para isso, é

preciso repensar o conceito de literatura, seu valor e função social” (VIEIRA, 2015, p.121).

Cosson (2016) é contundente ao afirmar que “letramento literário é uma prática social e como prática, deve ser responsabilidade da escola. Já segundo Militão; Lima (2014)

A escola é uma das instituições responsáveis por colocar o aprendiz em momentos onde ocorra a prática de letramento, portanto, cabe a ela criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades (MILITÃO; LIMA, 2014, p.139).

Assim, o letramento literário se refere às práticas sociais de leitura e escrita. Isto é, desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita que transcendem a sua prática habitual, a decodificação. Segundo Barbosa (2011):

[...] podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso se justifica pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado (BARBOSA, 2011, p.148, grifos da autora).

A partir dessas reflexões realizamos uma entrevista para coletar informações a respeito da literatura no ensino médio e elaboramos as estratégias didáticas que compõem esse trabalho. Visamos, com elas, a prática simples e significativa de leitura de textos literários em sala de aula.

RESULTADOS

Elaboramos uma tabela que demonstra dados da entrevista realizada via *WhatsApp* com 9 alunos do 3º ano do ensino médio. São referentes às perguntas: Você sabe distinguir um texto literário de outro não literário? Como você avalia o ensino (as aulas) de literatura em sua escola? Quando foi a última vez que você leu um texto literário? Em sua opinião, o uso da tecnologia atrapalha ou auxilia na prática escolar? Por quê?

Entrevista

Perguntas	Respostas	Porcentagem
Texto literário X não literário	Sim	55%
	Não	44%
Ensino de literatura	Bom	66%
	Ruim	33%
	Ótimo	0%
Última vez que leu um texto literário	Há menos de um ano	100%
	Há mais de um ano	0%
	Há dois anos ou mais	0%
Uso de tecnologia	Atrapalha	22%
	Auxilia	77%

Fonte: os autores

Observamos que o número de alunos que não sabem reconhecer um texto literário é alto para uma turma que está concluindo o segundo grau. Ainda que não tenhamos constatado com a literatura, o fato de os próprios alunos afirmarem que não sabem distinguir um texto literário de outros textos é um fator preocupante.

Um dado que nos intriga é que todos os alunos (100%) que responderam as perguntas leram uma literatura há menos de um ano. Isso pressupõe que os alunos somente conheçam como literatura, os romances. Além do que, leem pelo menos um livro ao ano, provavelmente, indicado pelo professor. Em relação ao uso de tecnologias, 77% dos alunos concordam que auxiliam na prática escolar. As justificativas foram: *ajuda a fazer trabalhos e responder atividades; permite o acesso a livros literários e materiais de estudo; esclarece dúvidas não sanadas pelo professor e amplia os conhecimentos.*

Os outros 22% que responderam que o uso da tecnologia atrapalha justificaram de maneira geral que os alunos não fazem a pesquisa quando solicitado pelo professor. Essa resposta pressupõe a ideia de que o professor utiliza as tecnologias digitais, apenas para eventuais pesquisas. Este fato torna necessária a utilização das tecnologias digitais de forma estratégica para que haja motivação para a leitura literária.

Quanto ao ensino de literatura, notamos que 66% dos entrevistados avaliaram como “bom” e 33% avaliaram como “ruim”. Os motivos podem ser explicados pela ausência de novas metodologias. Vejamos algumas respostas dos entrevistados em relação ao que seria necessário para tornar as aulas mais atraentes: *Apresentar novas ideias e interações durante essas aulas; mais divertidas, com maior interação, de um modo em que todos participassem; trazer maior curiosidade, mais histórias”*.

É importante considerar que a literatura além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, é uma identificação do ser humano. Significa dizer que, ao longo da vida, o homem passa por diversas experiências que se refletem no texto literário. E, por isso que, independentemente da época em que foi escrita, pensando em letramento literário, a obra literária conversa de alguma maneira com o presente do leitor. Cosson (2016) afirma que o letramento literário sempre trabalhará com o atual, sendo um texto contemporâneo ou não.

Pode-se afirmar que com o letramento literário, o aluno aprende a ler e interpretar os discursos de sua realidade e tem sua capacidade argumentativa estimulada, assim como o seu senso crítico e reflexivo, pois é conduzido a uma visão ampla do mundo que vive.

O letramento literário, além de tudo, sensibiliza e humaniza. Dessa forma, torna-se necessária a sua promoção no ensino médio. Para Barbosa (2011)

Tomar, como objetivo do trabalho com a literatura na escola, sobretudo no Ensino Médio, onde mil “motivos” limitam a experiência literária - a promoção do letramento literário significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura. A formação desse leitor, insistimos, é o objetivo principal do trabalho com literatura na escola (BARBOSA, 2011, p.153-154).

Abaixo, temos o desenvolvimento das estratégias realizadas com alunos que se tornaram voluntários do projeto, participando como leitores das obras indicadas. Na primeira e na segunda obra, temos as respostas de duas participantes, na terceira, a experiência de uma aluna.

Estratégias de leitura do romance

A seguir, serão apresentados 3 (três) estratégias de leitura do gênero romance que são adequadas para a realização da prática de leitura no ensino médio. Essas estratégias foram desenvolvidas no período de 2020, ano em que iniciamos o enfrentamento da pandemia de COVID 19. Por esse motivo, todas as propostas foram realizadas de modo remoto, mediado pelas tecnologias digitais que tínhamos disponíveis. Cinco alunas se dispuseram a colaborar com a pesquisa de forma voluntária e sua participação envolve a realização

de leitura das obras literárias selecionadas, participação nas discussões, realização das atividades e produções textuais. Seus nomes foram omitidos e optou-se por utilizar nomes fictícios a fim de denominá-los. Foram realizadas conversas e discussões por meio do aplicativo de mensagem (*WhatsApp*); os filmes foram transmitidos por meio de plataforma de Stream (*Netflix*); as produções escritas e visuais foram realizadas por meio do aplicativo de design (*Canva*) e as obras literárias foram disponibilizadas por meio do formato digital, além de sites e blogs que serão indicados no desenvolvimento da pesquisa.

O Diário de Anne Frank – Anne Frank

O livro é um diário escrito por Anne Frank durante a segunda guerra mundial. Anne relata o que viveu enquanto estava escondida em um anexo secreto. No anexo viviam a família Frank, a família Van Daan e o Dr. Dussel. Todos eram judeus e sofreram com o holocausto. As estudantes que convidamos para a leitura dessa obra, chamaremos de Mirela e Marta.

Mirela é pesquisadora do projeto “luz, câmera, educação” o qual utiliza a adaptação fílmica como metodologia de ensino da literatura. Por isso, desenvolvemos um trabalho colaborativo em que participamos do projeto por meio das discussões acerca do filme *O Diário de Anne Frank* em contexto educacional. À pesquisadora,

então, propomos a prática de leitura sob nossa orientação. As discussões foram feitas em gravação de áudio.

No primeiro momento, pedimos que assistissem ao filme *O Diário de Anne Frank* de 2009, para que despertasse o interesse pela obra.

Solicitamos no segundo momento, que Mirela e Marta selecionassem discursos da autora (Anne Frank) e comentassem de forma escrita suas opiniões em relação aos assuntos relatados no diário, os quais poderiam ser adicionados ao próprio texto. Depois de ler parte do livro, compartilhamos um *link* da internet para que fosse respondida uma atividade *online* (joguinho virtual) em que deveriam relacionar as imagens com as informações contidas. A atividade foi elaborada no site *Classflow*.

No terceiro momento, após a conclusão da segunda parte do livro, Mirela compartilhou suas ideias, de forma geral, em relação à obra e ao filme, Marta focalizou sua opinião no aspecto histórico da obra.

Mirela afirmou que o filme é muito fiel ao livro e, por isso, suas emoções foram parecidas, no entanto ao ler o diário, ela pode sentir o que Anne Frank sentia. Isso foi muito relevante, pois nunca havia refletido (de maneira tão profunda) em relação ao sofrimento dos judeus e à generosidade de quem os ajudou durante a guerra.

Mirela destacou o fato de Anne Frank escrever muito bem, por isso, a linguagem do livro é clara e compreensiva. Isso é resultado de muita leitura por parte da escritora, estimulada pelos ajudantes e pela própria família. Para Mirela é fascinante presentear as pessoas com livros, agendas e canetas, o que não se vê muito nos dias atuais. Além disso, para a estudante, essa história, no que se refere à condição de isolamento social, reflete o período em que vivemos atualmente, a pandemia do Coronavírus.

Quanto à relação de Anne Frank com os demais moradores do anexo secreto, a leitora enfatiza o fato de ela não se relacionar bem com a mãe. Isso se daria porque Anne teria ciúmes de seu pai com a mãe, havendo certa disputa pela sua atenção.

Marta focou no aspecto histórico, ressaltando suas informações prévias e pesquisa a partir da leitura. Frisou ainda a personalidade sonhadora de Anne, assim como seu talento para a escrita e esforço nos estudos. Finalizou falando sobre sua emoção sentida com o desfecho daquela triste história, além do mais sendo real.

Para concluir, solicitamos a produção de uma revistinha em formato digital, com auxílio do aplicativo *Canva*. No documento deveria ter os comentários feitos durante a leitura. Seguem alguns *prints* da produção textual:

Figura 1 - Produção de Mirela



Fonte: a leitora

Figura 2 - Produção de Marta



Fonte: a leitora

Em relação às estratégias de leitura, as participantes avaliaram de forma positiva, pois puderam aprofundar e explorar melhor a obra. Destacaram que assistir ao filme antes da leitura despertou interesse pelos detalhes. O filme complementou a leitura. O estilo do livro, isto é, em forma de diário faz com que a leitura seja agradável, visto que a sua linguagem é clara e direta.

A droga da obediência – Pedro Bandeira

O livro *A Droga da Obediência*, de Pedro Bandeira é voltado para o público infantojuvenil e faz parte da coleção *Os Karas* do mesmo autor. *Os Karas* é um grupo secreto de estudantes adolescentes que investigam mistérios. Nessa obra, em particular, o grande mistério gira em torno do desaparecimento de estudantes de várias escolas da cidade em que vivem.

No primeiro momento, disponibilizamos um roteiro de perguntas para que respondessem antes e durante a leitura. A primeira e única pergunta anterior à leitura é “O que eu penso sobre o título?” Vejamos as respostas:

Luiza: O título é muito instigante, aguçando a curiosidade do leitor. Em minha opinião *A Droga da Obediência* trata literalmente de uma droga que é usada em adolescentes rebeldes para serem mais obedientes e passivos.

Olívia: Que o mesmo se refere a Obediência de uma forma negativa, como se o fato de ter que obedecer a algo ou alguém seja uma coisa pela qual a pessoa não está interessada em fazer, mas se ver obrigada a exercê-la.

Notamos que o título da obra despertou atenção de Luiza, já que achou “muito instigante”, enquanto que Olívia se mostra mais centrada, posicionando-se de forma crítica “o mesmo se refere à obediência de uma forma negativa”.

No segundo momento, durante a leitura, as estudantes levantaram hipóteses a respeito da trama e personagens, essa etapa foi resolvida até o capítulo 10, antes de os mistérios serem completamente revelados. Segue o roteiro:

1. O que aconteceu com os garotos?

Luiza: Após ler os dois primeiros capítulos e saber sobre o desaparecimento dos estudantes, penso que alguém tenha feito os garotos de cobaia para a droga da obediência, fazendo com que eles saíssem de casa por vontade própria.

Olívia: Não sei exatamente o que pensar a respeito do desaparecimento dessas pessoas, mas levando em consideração o que já li do livro, penso que eles foram sequestrados para serem usados como cobaias em algum tipo de experimento.

Onde estão os garotos desaparecidos?

Luiza: Em uma casa que serve de laboratório para quem os raptou, mas eles não estão presos, apenas mentalmente.

Chumbinho é confiável?

Luiza: Chumbinho parece ser um fã dos Karas, mas também parece ser suspeito pelo seu ar inocente e a forma como descobriu tudo sobre o grupo.

Olivia: Até o momento, as atitudes desse personagem me levam a crer que ele possa ser alguém em que eles podem confiar para descobrir quem está por trás dos sequestros.

Quem está envolvido?

Luiza: O Diretor do Colégio Elite, um dos detetives, Dr. Q.I e Bino.

Olivia: Acredito que o detetive Rubens e o Diretor da Escola Elite, estão, de alguma forma, envolvidos no sequestro dos alunos.

Rubens ou Andrade, qual detetive é inocente?

Luiza: Andrade parece ser mais inocente. Rubens é muito compreensível, normalmente esses personagens são os mais suspeitos.

Olivia: Pensando obviamente, o detetive Andrade poderia ser culpado, devido às suas atitudes no decorrer do livro, porém a postura do Detetive Rubens, de sempre tentar ajudar os alunos, me leva a pensar que ele pode está fingindo ser amigo dos alunos, para

não ser considerado culpado. Diante disso, na minha opinião, até agora, o detetive Andrade é inocente.

Quem é o Doutor Q.I? Qual o seu propósito

Luiza: Parece ser o grande vilão da história, o cérebro atrás da droga da obediência, a pessoa quem bolou todo o plano.

Olívia: Acredito que o Doutor Q.I. deve ser algum diretor ou professor de uma das escolas, que dispõe de algum tipo de problema psicológico, desejando que todos lhe obedeçam.

Esse tipo de atividade facilita o entendimento do leitor, ao mesmo tempo em que estimula a leitura investigativa, pois, dessa forma, estará mais atento aos detalhes da trama, à medida que questiona e responde as perguntas. Notamos que as alunas-leitoras foram, de fato, participantes da história, porque buscaram desvendar o mistério da trama junto com os protagonistas.

Também responderam a um joguinho virtual criado na plataforma digital *Classflow*. Esse aplicativo é indicado para a elaboração de atividades, lições, questionários avaliativos de forma *online*. O objetivo da atividade proposta é categorizar os personagens em protagonistas, secundários e tipo. Isso ajudou as leitoras a fixarem melhor os personagens presentes e sua função dentro da narrativa.

No terceiro momento (pós-textual), Luiza e Olívia puderam comprovar suas suspeitas. Ambas foram bem sucedidas em suas hipóteses. Comprovaram respondendo às seguintes perguntas: Suas

hipóteses se confirmaram? Quais?; Reflita sobre a droga da obediência; O que ela representa para a humanidade? Quais os efeitos? A obra faz uma crítica ao autoritarismo. Você concorda?; O que você pensa sobre o regimento de sua escola?; O que você pensa sobre a liberdade de pensamento, de decisão e liberdade criativa?

Segundo Luiza, *A droga da obediência* seria, hoje, o uso excessivo das redes sociais pelos jovens que deixaram de pensar em outras coisas que permeiam sua realidade para ficarem “feito zumbis que apenas obedecem ordens”(Luiza). Sendo bastante influenciados pela *Internet*. Afirmo ainda que, se existisse esse tipo de droga, não seria usado para algo bom.

Em resposta à pergunta: *A obra faz uma crítica ao autoritarismo. Você concorda?* Afirmou que “sim”, concorda que o livro faz uma crítica ao autoritarismo e cita o personagem Miguel. Segundo ela, se Miguel tivesse ouvido seus companheiros, não teria cometido tantos erros ao longo da investigação. Em relação ao seu contexto escolar, alegra-se por viver em um ambiente democrático. já Olívia resumiu suas ideias e foi contundente ao afirmar que:

“A droga da obediência é uma ameaça à humanidade, pois, por mais que viesse a ser uma solução para alguns problemas, como o roubo, ou a violência, acarretaria vários outros problemas as pessoas, porque elas deixariam de viver da maneira correta, não fariam nada por vontade própria, e seriam apenas um fantoche nas mãos de alguém. Acredito que todos têm o direito de expor sua opinião sobre tudo, e defender aquilo que acredita, sempre respeitando a forma de pensar do

outro, e tendo cuidado para que outras pessoas não sejam ofendidas através de suas atitudes ou palavras”.

Como atividade conclusiva, as estudantes deveriam produzir um anúncio publicitário, utilizando o aplicativo *Canva*, como se estivessem fazendo uma campanha em prol da liberdade de expressão. Temática abordada por elas mesmas.

Figura 3



Fonte: a leitora

Figura 4



Fonte: a leitora

Na figura 1, Luiza defende a liberdade de expressão e na figura 2 Olívia protesta contra a alienação. Observamos coerência com os discursos defendidos por elas ao longo da execução das atividades, pois produziram seus cartazes baseados em suas interpretações da obra lida.

Depois de concluída a sequência didática, solicitamos uma avaliação por parte das leitoras em relação à metodologia adotada. Obtivemos boa avaliação. Algumas respostas:

Luiza: “Eu amei o livro, como eu disse gosto muito desse tipo de história e do autor. E gostei bastante do levantamento de hipótese, pq eu queria acertar todos os meus palpites que eu tinha colocado lá kkkkkk, e fiquei eufórica quando acertei” . O joguinho também gostei, gosto desse tipo de quiz, isso instiga, mexe com o lado competitivo. Gosto de coisas e trabalhos que posso usar minha criatividade, que posso fazer do jeito que quero eu gosto dessas opções”

Olívia: “Eu saí da minha zona de conforto. Em relação às atividades... gostei de fazer essa leitura com essa orientação, porque é algo que te faz pensar sobre o livro e sobre as coisas que tão acontecendo... é algo que fixa na tua mente o que tu leu.. facilita o entendimento. Sobre o jogo digital, eu achei bastante interessante, achei muito legal... com esse tipo de orientação, com esse tipo de motivação, os alunos teriam muito mais facilidades de ler e entender aquilo que estão lendo”.

Encarnação – José de Alencar

Encarnação narra a história de amor entre Carlos Hermano e Amália. Hermano foi casado com Julieta, que sofre um aborto

espontâneo e morre. Depois de algum tempo, Hermano apaixona-se por Amália e casa com ela. Para ele, Amália é uma encarnação de Julieta. A trama é composta por conflito entre realidade e loucura, matéria e espírito. Para essa estratégia didática, selecionamos uma estudante a quem chamaremos de Júlia.

No primeiro momento, indicamos a leitura do *Soneto do Amor Total* de Vinícius de Moraes. Ela refletiu a respeito, observando a temática do amor eterno. Em seguida, falamos sobre o livro e o disponibilizamos em formato digital.

Para o momento da leitura, sugerimos que Júlia selecionasse palavras ou expressões que a remetesse a algum outro texto, música ou filme de seu conhecimento, já que, logo nos primeiros capítulos, temos algumas referências textuais como *Penélope*, da *Odisséia*, de Homero e *Maria Stuart*, do escritor inglês Walter Scott. Enviamos, também, um vídeo em que mostra cenas do último capítulo da novela brasileira *Alma Gêmea*, escrita por Walcyr Carrasco e exibida na Rede Globo de televisão no ano de 2005.

Em seguida, a estudante compartilhou suas percepções sobre a obra. Segundo Júlia, José de Alencar possui essa característica de construir a trama em torno da personagem feminina e com personalidade à frente de seu tempo, por exemplo, *Iracema*. Seguem os trechos de suas observações:

Trecho 1: “traços da personalidade da personagem Amália podem ser comparados aos traços de Aurélia, personagem da obra Senhora, escrita pelo mesmo autor. A imperiosidade e determinação por seus princípios é uma similaridade entre as duas personagens, que além disso possuem idades próximas”

Trecho 2: “Pode-se ainda relacionar a obra "Encarnação" a novela televisiva "Alma Gêmea" em que, ao final, o casal protagonista é entendido como destinados um ao outro de forma quase divina. Essa mesma premissa é explorada na obra de José de Alencar, em que o casal Julieta e Hermano são tidos como "almas gêmeas" e, possivelmente, Amália seria uma reencarnação de Julieta para que o destino dos amantes de ficarem juntos pudesse ser cumprido”.

Após a leitura completa do livro, solicitamos uma produção literária. Júlia deveria escrever uma continuação da história numa versão para Quadrinhos, visto que Hermano e Amália tiveram uma filha. Para ela não foi algo fora do habitual, pois já praticava a arte do desenho há algum tempo. A estudante utilizou suas próprias habilidades artísticas. Como vemos no trecho a seguir.

“Eu uso um app chamado Adobe Draw, que é justamente para desenhistas. Então, primeiro, eu escrevi a história. Essa narração que aparece nos quadrinhos, escrevi ela inteira num papel, e a partir da história eu fui criando as imagens que pensei que se adequariam melhor em cada cena. Depois que fiz os desenhos, eu usei outro app, chamado Add Text, e coloquei o texto da narração em cada imagem. Depois disso usei um site chamado

Piktchart pra juntar as imagens em uma folha só como se fosse realmente um quadrinho”.

Figura 5 - História em quadrinhos



Fonte: a leitora

Sobre a metodologia adotada, Julia afirma que a leitura de forma orientada foi uma experiência bem interessante e diferente do que eu estava acostumada, e de certa forma, melhor”. Isso a ajudou a refletir sobre o conteúdo e assimilar melhor as ideias da narrativa. Afirmou, ainda, que pelo fato de ser um livro curto, não teve dificuldades para executar as tarefas.

CONCLUSÃO

Consideramos aqui a importância em se buscar meios para que a prática de leitura de fato aconteça nas escolas de ensino médio e concluímos que só se pode alcançar esse objetivo por meio do

planejamento. Assim, torna-se fundamental que o professor organize o seu horário de modo que seja possível realizar práticas de leitura e que estas sejam desenvolvidas tendo por base, a idade, a maturidade emocional, preferências temáticas e experiências literárias dos alunos. Percebemos também que a prática da leitura pode ser desenvolvida de forma presencial e, mesmo de forma remota, também pode ser adotada em sala de aula. Observamos ainda que as tecnologias e as mídias digitais são aliados muito importantes para o desenvolvimento satisfatório da prática de leitura e pode contribuir muito com a motivação, com a modernização e incentivo à leitura.

Notamos que a metodologia utilizada influencia muito na receptividade quanto à leitura, isto significa que o professor precisa estar atento à melhor maneira de conduzir o aluno às etapas da leitura e compreensão de obras literárias. Percebe-se que não há um único método. Mesmo as sequências didáticas apresentadas nessa pesquisa são sujeitas a adaptações, modificações e ampliações, de acordo com o perfil da turma. O que propomos é a mudança, a busca, o despertar para a criatividade do professor de literatura frente ao seu papel de agente formador da leitura.

Dessa maneira, consideramos que o ensino de literatura torna-se mais significativo quando adotamos estratégias que

promovam o letramento literário de modo a efetivar o direito de todo ser humano à literatura.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Encarnação**. <file:///C:/Users/User/Downloads/Jos%C3%A9%20de%20Alencar%20-%20Encarna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 24 de Março de 2020.

BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. Ilustrações de Alberto Naddeo. (Coleção veredas). São Paulo: Moderna, 1992.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANK, Annelies Marie. **O diário de Anne Frank**. https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-portuguese.pdf. Acesso em 18 de Agosto de 2020.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar; LIMA, Sheila Oliveira. **Alfabetização e letramento: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização**. Profletras - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MORAES, Vinícius de. **Soneto do amor total**. [.http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amor-total](http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amor-total). Acesso em 10 de Março de 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling- 6. Ed- Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, Hilluska de Figueredo de Sousa Carneiro. Letramento literário - um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, 2015.

REVELANDO O POTENCIAL MEMORIALÍSTICO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS DE CAXIAS-MA¹

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha ²

Max Mateus Moura da Silva³

A força de uma foto reside em que ela matém abertos para o escrutínio instantes que o fluxo normal do tempo substitui imediatamente. O congelamento do tempo – a estase insolente, pungente, de toda foto – produziu novos cânones de beleza, mais inclusivos. (SONTAG, 2004, p. 127, 128)

INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento, a fotografia tem permitido o arquivamento da história sob o signo da imagem. Conforme destaca Sontag (2004), em grande medida, a força peculiar da fotografia é atestada no fato de a imagem disseminar resquícios relativos a eventos, pessoas e/ou lugares ausentes no efetivo ato de observar o registro. O empreendimento de buscar criar um mecanismo capaz de cristalizar os momentos vividos, por certo, reflete o ideário de perenizar as experiências, aponta Kossoy (2014). Tendo como ponto de partida essa compreensão, há que se verificar a fotografia sendo o corolário da forma do mundo digna de ser preservada.

¹ Artigo produzido a partir do Projeto PIBIC/UEMA (2019/2020) intitulado ‘Caxias em imagens: preservando a memória da cidade por meio da fotografia’.

² Doutora em História – UNISINOS. Mestre em Letras - UERJ. Professora Adjunto I do Departamento de Letras do CESC/UEMA. E-mail: marinalvaat@hotmail.com.

³ Acadêmico do Curso de Letras – Português, Inglês e suas Respectivas Literaturas – CESC/UEMA. Bolsista PIBIC 2019/2020. E-mail: max.umalettras@gmail.com.

Assim, significados de uma fotografia não se limitam ao que é retratado nela, ela não encontra seu fim em si mesma. A relevância da imagem não se dá apenas por sua forma física concreta, a importância do registro fotográfico consegue ir ainda além, redirecionando, não fortuitamente, para o externo ao retrato. Um momento capturado por uma câmera testemunha acerca daquilo que não pode ser contido nele. Há algo em uma foto que extrapola a materialização da projeção da imagem.

Ciavatta (2002, p. 76) afirma que “o que é visível revela e oculta – de onde, talvez, provenha a grande força da sedução da fotografia – a história que ainda está invisível”. Em outros termos, o objeto fotográfico pode, simultaneamente, esconder e revelar algo. Isto é, tomada uma imagem, no espaço capturado e demarcado pela câmera preservou-se uma representação explícita, nesse sentido, a imagem revela. Doutra sorte, há uma história subjacente em cada fotografia, um contexto não abarcado nas lentes do fotógrafo. Ao se observar o registro fotográfico, é possível perceber um pouco do momento em que foi produzido. Para Almeida,

Perscrutar a arquitetura, os becos, ruas, caminhos, *imagens* de uma cidade em busca de pistas sobre o passado, a memória e a história, pressupõe uma motivação, uma questão a investigar acerca do papel deste passado no presente para os/as seus/suas moradores/as (ALMEIDA, 2010, p. 152. *Itálico nosso*).

Dessa forma, para a citada autora, as imagens são fontes de análise provedoras de necessários informes na pesquisa acadêmica.

Todavia, apesar do potencial, as fotografias serviram, por muito tempo, como simples ilustrações em estudos históricos ou algo somenos importante. O peso de documento, canonicamente atribuído estritamente aos arquivos escritos, tem sido paulatinamente superado, ofertando uma cátedra também ao recurso imagético (MAUAD, 1996).

Tendo em vista tal conjuntura, é importante dizer que este artigo, o qual possui imagens fotográficas como esteio, resulta de um projeto PIBIC/UEMA, intitulado ‘Caxias em imagens: preservando a memória da cidade por meio da fotografia’. Principiada no segundo semestre de 2019, a pesquisa trabalha o acervo do fotógrafo maranhense Sinésio Santos da Silva. O referido artista, ao longo de mais de quatro décadas, arquivou em seus negativos grandes porções da cidade.

Pontua-se que, neste trabalho, aspectos biográficos do fotógrafo ocuparam um espaço secundário, uma vez que o cerne de discussão resulta das situações registradas por ele nas fotografias, servindo para exemplificar o potencial que elas possuem para manter momentos passados. Além disso, a análise proposta intenciona mostrar que a própria imagem pode servir como fundamento no intento de resgatar e manter memória e história locais.

Sob a égide da imagem: retomando alguns conceitos

A fotografia é, amiúde, um recurso que funciona como testemunha de acontecimentos passados. Imersa de significados, envolta em uma pluralidade de sensações para aqueles que a contemplam, faz presente o que está ausente. Ao se utilizar o recurso imagético, é possível observar seus aspectos de memória e de que modo os eventos representados nele se relacionam com questões da atualidade. Essencialmente, “partimos para a leitura de imagens carregados de saberes *a priori*, de maneiras de olhar o mundo nada inocentes” (LEHMKUHL, 2010, p. 66).

“A fotografia é vista habitualmente como um instrumento para conhecer as coisas” (SONTAG, 2004, p. 109). Nesse sentido, a imagem é útil como representação. Tal acepção não desconsidera que o recurso imagético, além de apresentar coisas, também diz algo acerca delas. Logicamente, a foto não esgota em si mesma, detendo elementos que permanecem no viés. A tais elementos, Kossoy (2014, p. 132) nomeia de “cadeia de fatos ausentes”.

Nos termos de Monteiro (2006, p. 19), a fotografia “é um recorte da realidade, um corte que promove o congelamento do fluxo do tempo na imagem e, também, um recorte espacial da realidade, através do ângulo, do enquadramento e dos efeitos escolhidos para tratar do tema fotografado”. Por esse ponto de vista, a imagem deve ser contraposta à realidade observável, no intuito de tecer conexões

entre os tempos. Indagando o recurso imagético, poder-se-á compreender como as situações presentes nele foram se modificando. Para alguns se trata de um simples retrato; para outros, uma fonte de conexão com a própria história.

Com a fotografia é possível (re)conhecer nuances de determinado tempo, detalhes sobre um lugar, religião e os costumes de um povo. De tal forma, não há como separar o registro fotográfico de seu aspecto memorialístico. Conforme Ciavatta (2002, p. 30) “cada registro é parte de uma história e constitui ele próprio um princípio de memória”. Essa afirmação se justifica, para a autora, quando alguém observa uma foto e vê-se sendo reportado ao momento do registro. Corroborando o que foi colocado, Kossoy (2001) afirma que

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente (KOSSOY, 2001, p. 120).

De acordo com o trecho acima, percebe-se que Kossoy explicita o entrelace da fotografia com a memória, uma vez que aquela serve de suporte para essa. Em certa medida, a prática de vida moderna englobou a fotografia, pois não são escassas as oportunidades que pessoas se valem da imagem ao buscarem

resguardar momentos importantes e outros, até mesmo, não tão singulares. Com o advento da tecnologia, surgiram ‘fotógrafos’ em larga escala, o que ampliou a possibilidade de se perenizar momentos por meio da imagem fotográfica.

Para Mauad (2016, p. 97), “a fotografia pública, ao longo do século passado, pode ser compreendida em dois rumos: o da prática artística e o da prática documental”. Deste modo, busca-se analisar a fotografia como documento detentor de informações de tempos passados. Para a aludida autora, “há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita entre a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz ‘clic’” (MAUAD, 1996, p. 76). Dessa forma, cada fotografia emerge da opção feita por um fotógrafo em retratar algo.

Armazenadas, fotografias coadunam narrativas que engendram a memória. Entre o anonimato e a publicidade, flutuando por espaços incomuns e retratações casuais, uma história multiforme permanece eclipsada na imagem (MAUAD, 1996). Por toda essa subjetividade peculiar, o intento de transpor a superfície da foto é assaz dificultoso. Contemplando o registro de imagem, são notadas as marcas do avançar do tempo. Em linhas gerais, verifica-se, na fotografia, o vislumbre do passado, preenchendo a distância entre o observador e o registro.

Ao se referir ao processo de rememoração, Halbwachs (2013, p. 39) afirma que “não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança”. Desse modo, embora as fotografias valham como meio de revisitar o passado, ressalva-se a necessidade de enlevar imagens próprias da experiência de quem as observa, algo que lhes diz respeito. Desse modo, o autor continua: “é preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa” (HALWACHS, 2013, p. 39).

Por conseguinte, tem-se a incumbência de selecionar nos acervos fotográficos fatos relativos ao viver em sociedade, a fim de escapar a conclusões simplórias. Para tanto, foram escolhidas fotos que dialogam com a vida pública caxiense, contendo, no primeiro plano das imagens, o foco no aspecto arquitetônico do século passado. Portanto, analisar imagens fotográficas é relevante, uma vez que, por meio de tal recurso, pode-se encontrar suporte para compreender a própria história. Ademais, valorizar o uso da fotografia como ferramenta de estudo e pesquisa é uma forma de estabelecer um vínculo, mantendo próximos diferentes períodos, o que permite refletir acerca da construção da identidade religiosa, cultural e social da cidade.

Através da fotografia: o congelamento do gesto e a perpetuação do tempo

Lançando mão dos construtos teóricos apresentados por Kossoy (2014, p. 59), pode-se falar tanto em “história da fotografia” como em “história através da fotografia”. Há, porém, uma diferença fundamental entre as duas perspectivas. Enquanto a primeira preconiza a análise do surgimento do objeto fotográfico, a segunda centra-se na tentativa de expressar o uso da fotografia como fonte de pesquisa. Portanto, explicita-se que, neste texto, enfatiza-se a noção da fotografia como subsídio às discussões relativas à história, isto é, a história através da fotografia.

O momento congelado na fotografia, parafraseando Mauad (1996), surge como mecansimo detentor de infindáveis informações e promulgador de emoções. É inesgotável, pois ao olhar para uma mesma imagem em diferentes momentos, o sujeito atribui-lhe diferentes significados. Ao observar uma fotografia antiga, aquele que participou do registro é conduzido ao momento exato da captura. Ao mirar o vicejado retrato, constata que o tempo passou. Entre o tempo gravado na fotografia e o período no qual é observada há uma lacuna a ser preenchida, comprovando as vicissitudes do mundo.

Assim, entende-se que a fotografia pode ser utilizada como instrumento capaz de trazer à memória aspectos significativos da

vida ocorridos em determinado tempo. Embora em esparsas representações, o recurso imagético propaga luz sobre o passado, por isso, Rocha (2017) faz a seguinte afirmação:

Como suporte documental, detentora de informação histórica, a fotografia é um recurso de registro e testemunha de relevantes informações culturais que intrigam a memória de cada um, para buscar nas lembranças fatos ou imagens, já não vistas nos dias atuais, mas que ficaram registradas através da lente de um fotógrafo. Nesse caso, Caxias de outrora é rememorada por seus moradores por meio da representação das imagens fotográficas reveladas a partir de 1950, pelo fotógrafo Sinésio Santos (ROCHA, 2017, p 704).

Outrossim, o testemunho assinalado na fotografia abona situações quando já não existem os personagens nem o mesmo ambiente da ocorrência. A prova cabal é encontrada no registro. E são, nesses registros, encontradas as tais imagens “já não vistas nos dias atuais”, as quais Rocha (2017) faz menção. Nesse sentido, Mauad (2008) afirma que

A análise de uma única foto deve partir dos indícios, dos rastros temporais deixados dentro do quadro, resultantes do ato fotográfico e partir para o fora de quadro rumo ao mundo no qual essa imagem se insere como narrativa sintética. Precisamente calcado na imagem, há um discurso a ser aferido (MAUAD, 2008, p. 24).

Tendo isso em vista, serão arroladas algumas imagens que servem como exemplo do uso da fotografia para documentação e preservação da história e da memória de Caxias-MA. Na fotografia a seguir (figura 1), está representado o Palácio Episcopal da cidade.

Datada da década de 1960, a fotografia alude a um importante monumento histórico. Nesse caso, é possível dizer, de acordo com Rocha (2019, p. 179), que o principal registro “são as lembranças, as memórias” evocadas ao se ver a imagem.

Figura 1 - Palácio Episcopal (década de 1960)



Fonte: Acervo do fundo de memória Sinésio Santos

Opacas visões a respeito do passado ganham luz ao se fazer uso da fotografia. Os registros imagéticos produzidos por Sinésio Santos, portanto, evidenciam as alterações na paisagem da cidade. Há que se dizer que as construções arquitetônicas apontam para a narrativa social traçada paralelamente ao desenvolvimento das edificações da cidade. Tendo iniciado as obras na década de 1940 e sido concluídas na seguinte, o prédio simboliza a força da religião em Caxias.

Rocha (2019) sugere a possibilidade de Sinésio Santos ter produzido essas fotografias no intuito de mimetizar o progresso a chegar na cidade. Além disso, considerando que suas fotografias foram utilizadas em matérias de jornais da época, o fotógrafo colaborou na disseminação da história local.

Nos tempos atuais, olhar para o “patrimônio construído” é imprescindível, algo que muitas vezes só é possível por meio do recurso visual. Halbwachs (1990, p. 71) diz que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados no presente”. Isto é, por meio de imagens antigas é, também, possível reconstruir o ocorrido, funcionando como um suporte de memória, pois ao retratar um determinado momento ou pessoa, faz menção ao passado e, conseqüentemente, aguça as lembranças, além disso, “preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

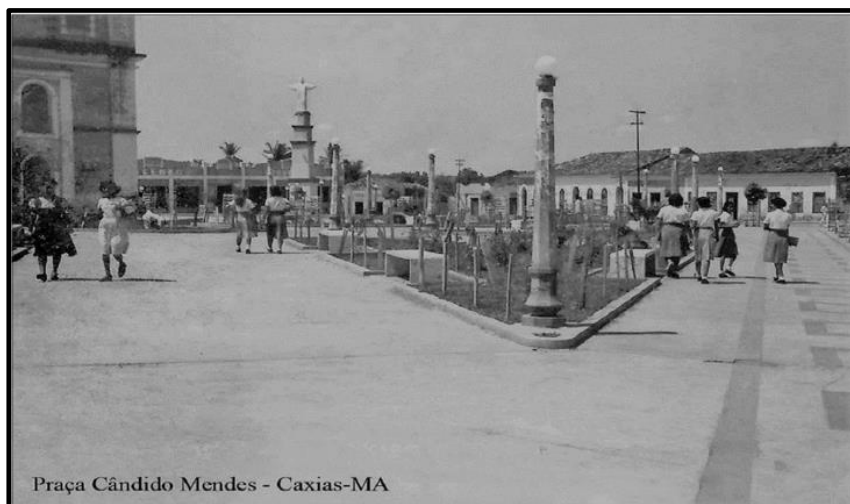
Ao discorrer acerca de Caxias, Almeida (2010, p. 165) aponta para a existência do desafio em “equacionar as diferentes formas de olhar o patrimônio construído, dando-lhes um espaço nos lugares de memórias oficiais, a fim de prolongar a sua existência”, preocupação essa resultante do espaço canonicamente ocupado por outros documentos. Por extensão, é possível afirmar que o uso da fotografia valeria como recurso para “garantir à sociedade, que tenha

oportunidade de perceber e conhecer o seu patrimônio, material e imaterial” (ALMEIDA, 2010, p. 165).

O fotógrafo, ao produzir suas imagens, dá a elas o valor de um filtro cultural. Passando pelas lentes da câmera, o fato torna-se longo na memória e no espaço físico da imagem emoldurada. Decerto que existem variadas motivações para a captura fotográfica, pendendo entre intenções financeiras ou a simples fruição em fixar o momento no *clique*. “Toda e qualquer fotografia, além de ser um resíduo do passado, é também um testemunho visual no qual se pode detectar – tal como ocorre nos documentos escritos – não apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material” (KOSSOY, 2014, p. 169, 170).

O crivo fotográfico é notado pelas corriqueiras representações visuais. Na foto seguinte (figura 2), vê-se a Praça Cândido Mendes. Na época em que a imagem foi capturada, Sinésio Santos estava no início da carreira como fotógrafo profissional. Desse modo, envolto nos bastidores e camuflado pelos andantes que lá estavam, brinda os moradores atuais com uma límpida fração do viver em Caxias na década de 1950. Além do notório estilo arquitetônico colonial, direcionado aos antigos espaços públicos de convivência.

Figura 2 – Praça Cândido Mendes (anos de 1950)



Fonte: Acervo do fundo de memória Sinésio Santos

Os caminhantes diariamente encontravam-se percorrendo o espaço na lida diária. Ponto de encontro para conversações banais, a atual praça em muito distoa da apresentada nos arquivos fotográficos de Sinésio. Reformas realizadas no ambiente fizeram com que este possa ser revisitado, tão somente, nas fotografias. Por esse motivo, Rocha (2019) diz que,

A fotografia é uma forma possível de reconhecimento tanto de uma sociedade como de um sujeito, considerando que a imagem funciona como um índice que retoma um momento, um lugar ou ainda aspectos da tradição de um povo, fornecendo a memória subsídios para identificação cultural (ROCHA, 2019, p. 31)

Por meio do contato com imagens antigas, os sujeitos têm a oportunidade de vivenciar, metaforicamente, episódios dos quais

não participaram. Por tudo isso, as imagens, enquanto fonte de pesquisa histórica, têm se tornado uma ferramenta de utilização frequente. A linguagem imagética consegue traduzir o que de outra forma não poderia ser dito. De maneira incisiva, Susan Sontag (2004) postula que “a fotografia é o inventário da mortalidade” (SONTAG, 2004, p. 85). Essa afirmativa é justificada pela tácita busca de imortalizar o perecível. Cada fragmento da cidade documentado nas fotografias de Sinésio Santos da Silva indica que o tempo passou.

Cabe ao pesquisador que trabalha com imagem a função de interpretá-la, refletindo sobre a linguagem e as suas marcas histórica-culturais que ela traduz. Ademais, é importante observar que a relevância da fotografia está, sobretudo, na memória que ela busca (re) construir. Atravessando décadas, esses registros, além de referendarem como a cidade um dia foi, têm o mérito de demonstrar as mudanças ocorridas. Gradativamente, as fotografias narram o emergir de uma nova cidade.

Por fim, abaixo está retratada a Rua Conselheiro Sinval, situada no centro de Caxias. Nota-se, em primeiro plano, a existência de um padrão na fachada dos edifícios. Os contornos na estrutura das residências e estabelecimentos comerciais fazem menção ao estilo de época.

Figura 3 - Rua Conselheiro Sinval

Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

A rua pacata é significativa, pois desnuda um tempo no qual ainda não se via a efervescência de pessoas transitando, o que é hoje comum. Além disso, prefigura a urbanização mais intensa que tomaria lugar. Os postes de eletricidade, feitos de madeira, encaminham à conclusão de que ainda não havia ocorrido a modernização da rede elétrica. Em segundo plano, destacam-se as matas. Pouco a pouco, a vegetação foi, em grande parte, desaparecendo para que demandas urbanas fossem sanadas.

Em consonância, Rocha (2017) afirma o seguinte:

A fotografia permite que se conheçam aspectos significativos da vida ocorridos em determinado tempo, alargando a sua utilidade para muito mais do que uma simples ilustração e recordação, porque, além disso, ela informa sobre uma história social, serve como fonte

documental, retrata estilo de época (ROCHA, 2017, p. 704).

Dessa forma, a fotografia permite, ainda, que se conheça o cotidiano de uma sociedade, por meio do que expressam as imagens capturadas pelo fotógrafo em um dado período, como, por exemplo, os hábitos das pessoas, a estrutura espacial, as mudanças ocorridas ao longo dos tempos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa que objetivou buscar em acervos fotográficos imagens da cidade de Caxias no século XX (cenário urbano) e dos acontecimentos, com vistas à (re)elaboração e à manutenção da memória caxiense se define como uma pesquisa de caráter documental, bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, uma vez que, neste tipo de estudo, segundo Marconi e Lakatos (2017), o pesquisador interpreta os fenômenos e objetos de estudo observados e coletados em campo, tendo suporte em teóricos que já estudaram a temática.

Nesse sentido, para a efetivação da pesquisa, além do estudo do referencial teórico e levantamento de produções científicas que apresentam traços em comum com a proposta em pauta [considerando a necessidade de se observar a relevância desta pesquisa para os estudos que aliam discursos de memória à fotografia], realizou-se, ainda, pesquisa de campo à luz do referencial

abordado [momento em que foi feito levantamento de fotografias no acervo do fotógrafo Sinésio Santos, assim como em álbuns de família e na obra intitulada “*Sinésio santos: a cidade e os olhos*” (2018)], com vistas a selecionar imagens relevantes para a pesquisa; entrevistas com pessoas da comunidade, a fim de coletar informações acerca das imagens produzidas na segunda metade do Século XX, assim como observação e análise dos discursos que serviram para construir o discurso de memória.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa permitiu entender, por meio do estudo do referencial teórico, o potencial expressivo das fotografias, como também a riqueza de informações coletadas nas falas dos entrevistados, fatos que mereceram ser explorados e divulgados no meio acadêmico.

Para a divulgação da pesquisa, participou-se de diversos eventos científicos, os quais, além de tornar visíveis estudos que bolsistas da instituição (UEMA), juntamente com seus orientadores têm realizado, contribuiu, de certa forma, para o enriquecimento de trabalhos sobre a temática.

Com esta atividade, percebeu-se, ainda, que a fotografia pode funcionar como fonte inesgotável de pesquisa documental, por conter informações históricas sobre o processo de construção da

cidade, o que tem se tornado relevante para os acadêmicos, uma vez que, após a divulgação da pesquisa, percebeu-se maior interesse, por parte dos universitários, em realizar estudos voltados para o uso da fotografia, dadas as diversas possibilidades de análise. Neste caso, Caxias de outrora é revisitada por seus moradores, por meio das imagens fotográficas reveladas, a partir de 1950, material fartamente colecionado pelo fotógrafo maranhense Sinésio Santos e contidos, ainda, nos álbuns de várias famílias caxienses. Tais imagens têm se tornado uma ferramenta capaz de lançar luz em eventos de outrora. A linguagem imagética consegue traduzir o que de outra forma não poderia ser dito.

Há muito mais em um registro fotográfico do que a mera representação, ela traduz o que a memória busca reconstruir. Para corroborar com o exposto, segue, a título de exemplo, uma fotografia de um evento em Caxias, a qual justifica o que a pesquisa propõe.

Figura 4 – Festejo de São Benedito – década de 1980

Fonte: Acervo Sinésio Santos

A imagem acima (Figura 4) reporta ao Festejo de São Benedito, evento importante referente a religiosidade caxiense. Por muito tempo, a celebração foi responsável por atrair pessoas de distintos locais, o que a configurou como símbolo da vida religiosa na cidade. Todavia, como o passar dos anos, o evento deixou de ser realizado com o mesmo vigor de quase quatro décadas passadas, fazendo com que os moradores constatassem uma perda significativa da tradição religiosa local. (ROCHA; SILVA, 2020)

Para Feitosa (depoente), antiga moradora da cidade, a inexistência do festejo causa uma certa nostalgia, considerando que, para ela, a festa, o parque, as novenas traziam mais movimentação para a região, parecia que os habitantes possuíam mais fé. Segundo a depoente, “até o parque revelado nessa fotografia me causa saudade,

porque hoje não é mais frequente”. Na época, os hotéis e casas de hospedagem ficam lotados, embalados no ritmo do festejo.

Dessarte, fica evidente a representatividade do discurso imagético no ato de rememoração, conforme apontado na fala da depoente. Vendo a imagem, a saudade das vivências de outrora ganham forma. É nesse sentido que declara Rocha (2017) ser esse um acontecimento que pode constituir-se exemplo de ocorrências permanentes na lembrança dos mais antigos, mas que merecem também ser narradas aos mais jovens.

CONCLUSÕES

Por vezes, os recursos visuais servem como mecanismo para conectar diferentes temporalidades. As imagens, ao conseguirem materializar o registro do momento, possibilitam a perenização da ocorrência. Verifica-se que, com o advento da fotografia, o homem adquiriu a possibilidade de preservar, pelo registro da câmera, bens de valor material e imaterial. Com as sucessivas mudanças características do mundo contemporâneo, existe a possibilidade de que informações relevantes concernentes ao passado da cidade de Caxias sejam esquecidas. Neste sentido, o presente artigo buscou problematizar o potencial memorialístico legado à fotografia.

Fazendo uso de registros fotográficos produzidos por Sinésio Santos, na segunda metade do século passado, ressaltou-se a

relevância do registro de imagem na pesquisa histórica, sobretudo ao versar sobre a memória. Há que se dizer, nesse sentido, da urgência de que se solidifiquem iniciativas voltadas para o uso da fotografia na investigação acadêmica, uma vez que ela faz menção a fragmentos, capazes de retomar porções significativas da história, da memória, assim como da cultura local.

Ademais, cabe salientar o potencial das fotografias, na atividade científica, para além do uso meramente ilustrativo. É preciso que imagem fotográfica seja tomada como fonte documental. Uma vez aliada ao discurso de memória, o recurso imagético adquirirá ainda maior expressividade. Por meio deste tipo de arquivo, pode-se discutir uma amplidão de temáticas, até então, inexploradas.

Com o trabalho, foi possível perceber o quão imprescindível é que se tome a fotografia como objeto de estudo. Vale mencionar a grande contribuição prestada pelo fotógrafo maranhense Sinésio Santos da Silva à população caxiense. Ao longo de aproximadamente quatro décadas, Sinésio elaborou um acervo de valor histórico-cultural inestimável, com uma produção que percorre os mais diversos locais de Caxias.

Por fim, importa ressaltar que o acervo produzido por Sinésio Santos pode proporcionar estudos centrados em variadas temáticas, visto que as imagens por ele capturadas fazem referência não só a aspectos culturais e históricos, mas também às tradições, a práticas

sociais, ao cotidiano dos moradores, enfim, são registros que possibilitam diversas análises. Nesse sentido, as obras produzidas pelo artista servem como profícuo escopo de discussão ao se buscar revisitar a cidade em outros tempos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliane de Sousa. Patrimônio cultural e memórias: percorrendo os dias e sentindo a cidade de Caxias. In: PESSOA, Jordânia; MELO, Salânia Barbosa. (Orgs.) **Percorrendo becos e travessas das histórias de Caxias**. Teresina: EdUFPI, 2010, p. 14-168.

Clavatta, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica** (Rio de Janeiro, 1990-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Halbwachs, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

Kossoy, Boris. **Fotografia & História**. 3ª ed. Revisada. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2001.

Kossoy, Boris. **Fotografia & História**. 5ª ed. Revisada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

Lehmkuhl, Luciene. Fazer história com imagens. In: Paranhos, Kátia; Lehmkuhl, Luciene; Paranhos, Adalberto. (Org.). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 53-70.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MAUAD, Ana Maria. Por uma história fotográfica dos acontecimentos contemporâneos, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1987. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, vol. 8, n. 17, p. 90 – 133. jan./abr. 2016.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes**: estudos sobre história e fotografias. Niterói: Editora da UFF, 2008.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, vol. 5, n. 9, p. 11-23, 2006.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. **Caxias/MA revelada pelas lentes do fotógrafo Sinésio Santos, 1950 – 1990**. 2019. 278. Tese (Doutorado em História) PPH-UNISINOS, São Leopoldo-RS.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. Revelando a memória patrimonialística de Caxias-MA pela lente do fotógrafo Sinésio Santos. In: **Anais do II Congresso Internacional de Estudos Históricos Latino-americanos** (CI-EHILA) PPH-UNISINOS, São Leopoldo-RS – 2017, p. 702-712.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira; SILVA, Max Mateus Moura. Fotografia como suporte de memória: revelando imagens de Caxias-MA. **Revista Querubim**, Niterói – RJ, vol. 8, n. 42, p. 84-91, 2020.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

