

Fernando Jorge dos Santos Farias
Israel Fonseca Araújo
Marinaldo Pantoja Pinheiro
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E LINGUAGENS

polivalência de saberes na contemporaneidade

Fernando Jorge dos Santos Farias
Israel Fonseca Araújo
Marinaldo Pantoja Pinheiro
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E LINGUAGENS:
polivalência de saberes na contemporaneidade

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua - PA
2024

©2024 por Fernando Jorge dos Santos Farias, Israel Fonseca Araújo e Marinaldo Pantoja Pinheiro (Organizadores)
©2024 por diversos autores
Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil
Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica, diagramação e capa: Walter Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E24 Educação, história e linguagens: polivalência de saberes na contemporaneidade [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Fernando Jorge dos Santos Farias, Israel Fonseca Araújo e Marinaldo Pantoja Pinheiro. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2024.

372 p.: il.: PDF , 8.0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-305-3 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3

1. Educação. 2. Letras. 3. Pedagogia. I. Título.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em dezembro de 2024.



Sumário

PREFÁCIO	5
-----------------------	----------

PARTE 1 – EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1 - OS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES NAS PESQUISAS DA PÓS-GRADUAÇÃO	12
<i>Marcelo Leandro Neres, Renato Pinheiro da Costa</i>	

CAPÍTULO 2 - OUVIR OS GRITOS DAS CRIANÇAS E DAS MULHERES - EXPERIÊNCIAS DO CLUBE DE MÃES NA TRANSAMAZÔNICA E XINGU	29
<i>Léia Gonçalves de Freitas</i>	

CAPÍTULO 3 - A ARTE EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR: UM ESTADO DA ARTE.....	44
<i>Roseli Nunes Barros, Roseane Rabelo Souza Farias</i>	

CAPÍTULO 4 - A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE	60
<i>Sâmeque Albuquerque de Sousa Pereira, Roseane Rabelo de Souza Farias</i>	

CAPÍTULO 5 - SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA REGULAR	76
<i>Bruno Lima Silva, Carolline Septimio Limeira, Letícia Carneiro da Conceição</i>	

CAPÍTULO 6 - PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL.....	87
<i>Bruno Lima Silva, Carolline Septimio Limeira, Lucas Stefano da Costa Amorim</i>	

CAPÍTULO 7 - PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	104
<i>Elen Cristina Farias Salame, Crisolita G. dos Santos Costa</i>	

CAPÍTULO 8 - PROMOVENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS	118
<i>Ana Linda Dias Pantoja, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa</i>	

CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO MULTISSERIADA NA AMAZÔNIA PARAENSE: ISOLAMENTO SOCIAL PANDÊMICO E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS.....	134
<i>Alinne Marcelly Saldanha de Jesus, Flávia Amanda Lima Junqueira Franco, Mailson Lima Nazaré</i>	

CAPÍTULO 10 - ARRECADAÇÃO MUNICIPAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA: O EXEMPLO DO IMPOSTO PREDIAL TERRITORIAL URBANO (IPTU), EM IGARAPÉ-MIRI (PA)	150
<i>José Moraes Quaresma, Israel Fonseca Araújo</i>	

CAPÍTULO 11 - DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A INTEGRAÇÃO DE SABERES TERRITORIAIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA	166
<i>Francilene Farias Valente Araújo, Francileide Valente Dória, Francinete Farias Valente</i>	

PARTE 2 – HISTÓRIA

CAPÍTULO 12 - FLUXOS MIGRATÓRIOS NA AMAZÔNIA: QUESTÕES PRESENTES NO ROMANCE *CHÃO DOS LOBOS*, DE DALCÍDIO JURANDIR 181
Ana Paula Costa de Souza, Fernando Farias

CAPÍTULO 13 - A PROSTITUIÇÃO DURANTE A CONSTRUÇÃO DA UHE TUCURUÍ..... 199
Augusto César Pinto Figueiredo

CAPÍTULO 14 - MASSACRE DOS “GATOS”: UM ESTUDO SOBRE O FURTO DE ENERGIA ELÉTRICA EM IGARAPÉ-MIRI, PARÁ (2020-2022) 214
Marinaldo Pantoja Pinheiro e Elvis Nunes Corrêa

CAPÍTULO 15 - SABERES E FAZERES: VIVÊNCIAS NO COMPLEXO DE FEIRAS E MERCADO EM IGARAPÉ-MIRI/PA 230
Tatiane do Socorro Correa Teixeira da Silva

PARTE 3 – LINGUAGENS

CAPÍTULO 16 - “ACABOU O RECREIO”: ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO SOBRE O RETORNO DAS AULAS PÓS-PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS 246
Auxiliador Jairo de Sousa

CAPÍTULO 17 - A NEGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONDUTAS DE GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO 263
Francisco Menezes da Silva, Sílvia

CAPÍTULO 18 - BRÁS CUBAS: ASPECTOS DE INTERLOCUÇÃO NAS OBRAS LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA 286
Edmon Neto de Oliveira, Mateus de Macena Sousa

CAPÍTULO 19 - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: A REPRODUÇÃO DOS FENÔMENOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI 304
Sônia Maria Corrêa do Amaral

CAPÍTULO 20 - A ESCOLA WARARAAWA ASURINI E A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA ANCESTRAL ASURINI DO TOCANTINS320
Adriana Paiva de Moura, Juliana Araújo de Oliveira

CAPÍTULO 21 - SINAIS-TERMOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS: PROPOSTAS PARA A ARTE MARCIAL *JÍU-JITSU* 338
Daniel Alef Oliveira Moura dos Santos, Ozivan Perdigão Santos

CAPÍTULO 22 - ARGUMENTAÇÃO EM PESQUISAS DE DIREITO 348
Elaine Maria Gomes de Abrantes

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS..... 362

ÍNDICE REMISSIVO..... 371

PREFÁCIO

A obra organizada por Fernando Jorge dos Santos farias, Israel Fonseca Araújo e Marinaldo Pantoja Pinheiro, *Educação, História e Linguagens: polivalência de saberes na contemporaneidade*, aborda três grandes campos que são muito caros para a cientificidade brasileira. No que concerne às discussões culturais, pesquisas na área da educação, história e linguagens tem mostrado um universo de saberes que estão, não só no presente, mas também no passado, nas instituições, nas florestas, nas rodas de conversas, nos terreiros, entre outros espaços que por muito tempo ficaram à margem da história humana.

Nesse sentido, esta obra tem muito a nos dizer, além de nos preparar para um debate onde Educação, História e Linguagens estejam agindo em sinergia, compreendendo que a condição humana vai além de dados e modelos prontos de ciência, pois está em constante mudança, a todo momento, também nos permite entender que as culturas que fazem parte da vida humana, se tornam matéria de análise e de discussão desses campos, construindo assim novos conhecimentos.

Sendo assim, passarei discutir um pouco desta produção enriquecedora. Na **Parte 1, Educação**, temos 11 capítulos que vão discutir não só as educações que ocorrem nas instituições escolares, mas também as que ocorrem em outros espaços de saberes.

No artigo *Os grupos escolares paraenses nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação*, de Marcelo Leandro Neres e Renato Pinheiro da Costa, os autores fazem um estado do conhecimento afim de estimular discussões dentro da história da educação sobre o tema dos grupos escolares. Essas instituições foram muito importantes para o desenvolvimento do estado do Pará durante o período da primeira república, fomentando pesquisas a nível nacional. O Pará se engajou nesse processo educativo e os autores demonstram isso de maneira insigne.

Já no texto *Ouvir Os Gritos Das Crianças E Das Mulheres - Experiências Do Clube De Mães Na Transamazônica E Xingu (Década De 1970)*, a autora Léia Gonçalves de Freitas analisa o “Clube das Mães”, que foi um movimento político vivido na década de 70 que lutava por direitos básicos como educação, atendimento, assistência e proteção às mulheres e crianças. A autora traz um espaço outro, onde ecoava processos educativos no meio social e político através de oficinas, artesanatos e afazeres domésticos.

Em *A arte educação na inclusão de crianças com autismo na escola regular: um estado da arte*, as autoras Roseli Nunes Barros e Roseane Rabelo Souza Farias, fazem um estudo bibliográfico acerca da forma que a Arte Educação acontece com as crianças que tem Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Arte educação é uma disciplina do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus de Altamira, que propicia o trabalho pedagógico através da criatividade, ludicidade e

sensibilidade.

No trabalho *A inclusão do aluno com transtornos funcionais específicos: uma análise a partir de um estado da arte*, de Sâmeque Albuquerque de Sousa Pereira e Roseane Rabelo de Souza Farias fazem uma análise de produções teóricas sobre a inclusão de crianças com Transtorno Funcionais Específicos (TFE) no ambiente da escola, afim de observar como esse tema, relativamente novo, tem sido discutido na ciência brasileira, tanto teoricamente quanto metodologicamente.

Já no artigo *Singularidades e Convergências entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula regular*, os autores (as) Bruno Lima Silva, Carolline Septimio Limeira e Letícia Carneiro da Conceição, buscam com seu trabalho realizar um diálogo entre didática e educação na perspectiva da educação inclusiva, observando em salas de aula regular e do AEE do município de Bragança-PA, pontos importantes como a vivencia dos docentes e a problematização de uma prática educativa padronizada nos diversos processos educacionais.

No trabalho *Perspectivas sobre Inclusão e Acessibilidade enquanto Direito Fundamental*, os autores (as) Bruno Lima Silva, Carolline Septimio Limeira, Lucas Stefano da Costa Amorim fazem um estudo para compreender quais perspectivas a acessibilidade tem sido discutida na ciência brasileira. Sendo assim, eles analisam as produções no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES.

No texto *Prática Docente: Reflexões acerca da experiência de integração entre letramento e alfabetização no ensino fundamental*, de Elen Cristina Farias Salame, Crisolita G. dos Santos Costa, as autoras foram a uma escola municipal de Abaetetuba-PA, analisar as práticas e vivências de alunos e professores da instituição para assim refletir acerca do letramento e da alfabetização no ensino fundamental daquela localidade.

No artigo *Promovendo Alfabetização e Letramento através do Programa Residência Pedagógica em Contextos Amazônicos*, Ana Linda Dias Pantoja e Crisolita Gonçalves dos Santos Costa analisam experiências de alfabetização e letramento vivenciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica em uma escola em Abaetetuba, considerando esse espaço propício para desenvolver saberes pedagógicos de graduandos de pedagogia.

Na produção *Educação multisseriada na Amazônia Paraense: Isolamento social pandêmico e o retorno às aulas presenciais* de Alinne Marcelly Saldanha de Jesus, Flávia Amanda Lima Junqueira Franco, Mailson Lima Nazaré, analisaram a adaptação da educação em uma turma multisseriada durante a pandemia de COVID-19 em uma comunidade rural de Colares-PA.

No texto *Arrecadação Municipal e Educação Pública: O Exemplo do Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), em Igarapé-Miri (PA)*, de José Moraes Quaresma e Israel Fonseca

Araújo, os autores buscam analisar a relação entre a arrecadação municipal de impostos, via IPTU, e a conquista de direitos como o da educação pública e como isso se desenrola de maneira eficiente através das práticas do governo municipal no que diz respeito ao campo educacional.

Em *Desafios e Potencialidades da Educação do Campo Integrada ao Saber Territorial em Escolas Ribeirinhas do Município de Igarapé-Miri/PA*, as autoras Francilene Farias Valente Araújo, Francileide Valente Dória e Francinete Farias Valente buscam investigar quais desafios e potencialidades da educação no campo contribuem para a integração dos saberes territoriais em escolas ribeirinhas da cidade de Igarapé-Miri-PA, compreendendo a escola como um espaço de vivência social e cultural dos sujeitos.

Na **Parte 2, História**, temos 4 capítulos que vão analisar objetos muito distintos que trazem questões sociais muito importantes, como a migração, a prostituição, o complexo furto de energia elétrica e as vivências do trabalho em feiras e mercados.

Em *Fluxos Migratórios na Amazônia: questões presentes no romance Chão dos Lobos, de Dalcídio Jurandir*, Ana Paula Costa de Souza e Fernando Farias analisam a obra *Chão dos Lobos*, compreendo-a como uma representação de força política, social, linguística e histórica. Na obra eles analisam o fluxo migratório na região amazônica, observando nesse processo, as características dos sujeitos.

Já no texto *A Prostituição durante a Construção da UHE Tucuruí: O sexo como parte fundamental do entretenimento para os Camargueiros*, de Augusto César Pinto Figueiredo, o autor traz uma análise de seis meses de estudos sobre a prostituição em Tucuruí-PA e mais quatro meses de pesquisa de campo, com o intuito de demonstrar o quanto que este trabalho faz parte de uma máquina social a muito enraizada na sociedade, ou como o autor aponta, um “Mal” imprescindível para a circulação monetária e de entretenimento.

No artigo *Massacre dos “Gatos”: um estudo sobre o furto de energia elétrica em Igarapé-Miri, Pará (2020-2022)*, Elvis Nunes Corrêa e Marinaldo Pantoja Pinheiro tem por objetivo analisar quais motivos que poderiam ter levado a um crescimento dos “gatos”, ou seja, furto de energia elétrica no município de Igarapé-Miri-PA. Estudos como este permitem compreender um pouco da cultura local, visto que como os próprios autores apontam, os “gatos” estavam na casa dos pobres, dos ricos, dos católicos, evangélicos e ateus, garantindo economia no valor da energia.

No texto *Saberes e fazeres: Vivências no complexo de feiras e mercado em Igarapé-Miri/PA*, a autora Tatiane do Socorro Correa Teixeira da Silva, a autora enfatiza a importância de propiciar espaços de diálogo e de voz para pessoas que ainda se encontram nas margens dos estudos históricos culturais, como o caso de feirantes, vendedores ambulantes, mercadores, entre outros, procurando apresentar uma Igarapé-Miri através do cotidiano desses múltiplos sujeitos.

Por fim, na **Parte 3, Linguagens**, os textos convergem em apresentar diferentes aspectos das linguagens através dos discursos, memórias, literatura, disciplinas escolares, línguas ancestrais e outros.

Iniciando a parte 3, temos o texto de Auxiliador Jairo de Sousa, intitulado “*Acabou o Recreio*”: *Análise dialógica do discurso sobre o retorno das aulas pós pandemia do novo coronavírus*. Neste texto o autor analisa uma postagem de facebook que repercutiu no jornal televisivo da Tv Liberal, vinculada à Rede Globo, que acabou gerando grande polêmica na cidade de Altamira-PA.

No texto *A Negação como Estratégia Discursiva na Construção de Condutas de Governo e Subjetivação*, de Francisco Menezes da Silva e Silvia Mara de Melo, analisa com primor através do discurso o uso da negação como forma de construir condutas governamentais. É importante destacar que esse discurso gera outros tantos discursos, em sujeitos diversos da sociedade, permitindo assim compreender que a conduta de um sujeito pode desencadear uma série de outras condutas em cunho social, cultural e político da sociedade em si.

No texto *Brás Cubas: aspectos de interlocução nas obras literárias e cinematográfica*, dos autores Edmon Neto de Oliveira e Mateus de Macena Sousa, é analisado a partir de uma obra de Machado de Assis com se dá a interlocução entre literatura e cinema, observando esse processo dinâmico e complexo da linguística.

No artigo *Variação da Língua: a reprodução dos fenômenos linguísticos em Língua Portuguesa no município de Igarapé-Miri*, Sônia Maria Corrêa do Amaral analisa as variações linguísticas de sujeitos moradores de Igarapé-Miri, ou seja, ela se detém a as diferentes formas de falar de uma mesma língua portuguesa, levando em consideração fatores que podem influenciar nessa fala.

Já no artigo *A Escola Wararaawa Asurini e a Manutenção da Língua Ancestral Asurini do Tocantins*, de Adriana Paiva de Moura e Juliana Araújo de Oliveira, as autoras analisam as práticas que os Asurini utilizam para revitalizar e preservar a sua língua materna, após anos de exploração e de mudanças devido a “modernização” da região.

No texto *Sinais termos em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Propostas para a Arte Marcial Jiu-Jitsu*, os autores Daniel Alef Oliveira Moura dos Santos e Ozivan Perdigão Santos apontam que as pesquisas sobre sinais-temos no são recentes no Brasil e nesse sentido, analisam como se dá o uso da Língua de Sinais na pratica de esportes com pessoas surdas, tendo como esporte para debate no artigo o Jiu-Jitsu.

Na reta final desta obra, temos o trabalho *Argumentação em pesquisa de Direito*, da autora Elaine Maria Gomes de Abrantes, que discute o uso da argumentação, ramo da linguística, como uma

metodologia em pesquisas da área do Direito. Nesse sentido, a autora aponta que não há pesquisas sem a “defesa de ideias”, sendo este um ponto central em qualquer debate, ao meu ver seja ele de cunho científico ou empírico.

Diante de tantos trabalhos enriquecedores, faço um convite a leitura aprofundada dos artigos dessa ilustre obra, que despertam para muitos campos ainda carentes de pesquisas, principalmente na região amazônica. Outros que já estão fortificados e que continuam se expandindo para novos horizontes e novas óticas e formas de se pesquisar.

Deleitem-se nessas importantes análises, que trazem objetos do nosso dia a dia, dialogando com uma diversidade de autores e autoras do cenário científico brasileiro, mas também do mundo, convergindo para a expansão da cientificidade na região norte do Brasil.

Mário Allan da Silva Lopes

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia. Atua Como Professor do Ensino Fundamental da SEMEC (Belém) e Tutor pela UAB/UEPA

PARTE 1 – EDUCAÇÃO

Seria talvez necessário que os aprendizados para a docência fossem parte de um projeto de formação humanística mais enérgico quanto aos seus elos com as racionalidades cognitiva, ética e estética e menos ambicioso quanto aos seus anseios estritamente didático-pedagógicos.

(Denice Catani, Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na Universidade, 2010)

OS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES NAS PESQUISAS DA PÓS-GRADUAÇÃO

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_001

Marcelo Leandro Neres¹Renato Pinheiro da Costa²**Introdução**

Esta pesquisa produzida no campo da História da Educação é uma forma de fomentar a discussão sobre a importância das instituições escolares no processo de desenvolvimento e organização da sociedade. Desse modo, procuramos concentrar seu debate no modelo das instituições escolares criadas com a tomada do poder pelos republicanos, ainda no final do século XIX, e que teve seu projeto de escola disseminado por todo o território nacional, e que no estado do Pará contribuiu para a demarcação da presença do estado junto à sociedade em um contexto amazônica de pouca infraestrutura e dispêndio de serviços públicos à população.

Por esse motivo, esta investigação objetiva revisar as pesquisas publicadas sobre os grupos escolares no contexto paraense. A opção por essa busca em um cenário amplo se dá pelo motivo de concebermos que os grupos escolares têm sido assunto de investigação de muitos pesquisadores em todo o país, sendo que em outros tempos paraenses migraram para outros estados a fim de cursar a pós-graduação stricto sensu, imaginamos que eles tenham se interessado em investigar tal fenômeno. De outra forma, delimitamos a investigação nas pesquisas produzidas nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de todo o país, visto que estes pesquisadores se dedicaram na busca de fontes que evidenciam a importância destas instituições de ensino, sendo estas as principais produções no estado sobre o tema, sendo que muitos dos artigos, livros e capítulos de livros que têm sido publicados, são derivações do que tem sido publicado nos PPGE's.

Os grupos escolares foram um projeto desenvolvido pelos republicanos em vista de difundir os ideais do movimento reformador de governo e ao mesmo tempo capaz de popularizar a educação para a sociedade brasileira, destarte sua criação teve grande relevância para o desenvolvimento da educação nacional, o que de acordo com Souza (2017), essas instituições de ensino representaram principalmente no estado de São Paulo, uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século XIX, pois, trazia um modelo de organização do ensino voltado à

¹ UFPA – Especialista em Políticas Educacionais e Saberes Docentes/UFPA – Mestrando em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA – marcelolneres@gmail.com.

² UFPA – Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Professor da Faculdade de Educação - Campus UFPA de Altamira/PA, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB/UFPA. renatopc@ufpa.br

racionalização e padronização, o qual possibilitou o atendimento de um grande número de crianças proporcionando a escolarização das massas e atendendo à universalização da educação popular, fenômeno este, já consolidado em países europeus e nos Estados Unidos, os quais influenciaram o modelo nacional. De acordo com Vidal (2006), os grupos escolares reuniam no mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando as classes em séries escolares sequencial, incluindo, entre outros, a figura do diretor dando organicidade e homogeneidade à escolarização. No contexto paraense autores como Lopes (2018), Costa (2011), Lobato (2014), Pinheiro (2017) também evidenciam a importância dos grupos escolares paraenses no desenvolvimento educacional do estado.

Pelo apanhado histórico, de modo geral evidenciamos que os grupos escolares paraenses, foram instituições educativas republicanas de enorme importância para o processo de escolarização da sociedade tanto da capital, quanto do interior do estado, em municípios como Gurupá, Anajás, Muaná, Santa Isabel, Soure, Vigia, Castanhal, Curuçá, Igarapé-Açu, Bragança, Santarém, Óbidos, Faro, Vizeu, Abaetetuba, Moju, Igarapé-Miri, Cametá, Mocajuba, Baião, etc. No contexto paraense os grupos escolares são criados a partir de 1899, por meio do decreto nº 625 de 02 de janeiro de 1899, o qual determinava a reorganização do ensino primário no Estado e apresentava o regulamento geral do ensino primário. Instituído pelo governador José Paes de Carvalho, o primeiro grupo escolar foi implementado no município de Alenquer no mesmo ano, através do decreto nº 722 de 10 de julho de 1899, daí segue o processo de expansão dessas instituições de ensino pelo estado.

Até o ano de 1908, conforme apontado por Lopes (2018) e já sob a gestão do governador Dr. Augusto Montenegro, o estado já dispunha de 36 grupos escolares distribuídos em diversos municípios e na capital paraense. Esse aumento significativo do número de grupos escolares em um curto período de tempo evidencia o desejo dos governadores do estado com a expansão da instrução primária por meio desse modelo educacional. No entanto, segundo Lobato (2014) esse processo de expansão desacelerou acentuadamente após este período, devido a graves crises econômicas que influenciaram na desaceleração de investimentos na criação de grupos escolares no estado, até sua extinção nas primeiras décadas de 1970, devido a substituição gradual pelo sistema de ensino de 1º Grau e 2º Grau ocorrido devido a promulgação da Lei n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, durante o regime militar.

Durante o tempo de funcionamento, esses espaços se mostraram de modo geral de grande importância para o desenvolvimento da instrução pública paraense, evidenciado nas análises dos estudiosos sobre o tema, o qual será abordado posteriormente. Tanto pela sua contribuição para a organização e institucionalização da instrução pública quanto pelas relações constituídas com a

sociedade na qual foram implementadas. Embora carregadas de intencionalidades pela elite dominante, é inegável sua importância no cenário da educação primária nacional.

Levantamento das produções de Teses e Dissertações sobre grupos escolares paraenses

Buscando explorar as produções acadêmicas em escala nacional sobre a temática dos grupos escolares no contexto paraense, visando compreender e visualizar as diferentes abordagens e discussões que os autores utilizaram em suas pesquisas, foi realizado um levantamento das teses e dissertações sobre esta temática visando identificar as opiniões, impressões, considerações e análises que os pesquisadores têm sobre a relação dessas instituições com a educação do estado.

Sobre este tipo de abordagem, Ferreira (2002) a identifica como estado da arte, ou também, como estado do conhecimento dizendo que tal metodologia faz parte de uma organização da pesquisa:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (Ferreira, 2002, p. 257).

Pelo apanhado de Ferreira (2002) é possível entender que através do estado da arte uma pesquisa ganha mais elementos para fundamentação, uma vez que o pesquisador passa a conhecer o que já tem sido escrito sobre o seu objeto de investigação, com isso, também é possível se apropriar do conhecimento já produzido anteriormente, possibilitando uma organização e um possível auxílio ao pesquisador sobre quais caminhos seguir para o desenvolvimento de sua própria pesquisa.

Desta forma, buscando organizar o levantamento destas produções, apoiado em Ferreira (2002), a pesquisa foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro momento caracterizado pelo mapeamento das pesquisas, ou seja, onde estão, em que ano foram realizadas, o nome do programa onde a pesquisa foi realizada, a qual universidade o programa pertence, em fim, vasculhar todas as características que facilitem a identificar o lugar de onde a pesquisa foi feita. O segundo momento pela busca de inventariar as produções mapeadas, que para a autora:

[...] é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (Ferreira, 2002, p. 265).

Sendo assim, seguindo esse roteiro, no primeiro momento é realizado o mapeamento e levantamento das produções sobre a temática de grupos escolares paraense, e posteriormente adentrando no segundo momento inventariando essas produções selecionadas, buscando respostas sobre quando, onde e quem produziu as pesquisas, além de buscar compreender o que e como essas pesquisas foram desenvolvidas.

Desta forma, foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), bem como buscas no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e posteriormente buscas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior do estado do Pará.

A princípio a intenção era concentrar a busca nas teses e dissertações dos PPGE's do estado do Pará, mas como o banco de teses da CAPES é abrangente essa expectativa foi extrapolada, e através da busca nessa plataforma foi realizado uma pesquisa com o descritor “Grupos Escolares”, o qual retornou um número de 10.816 publicações que abordavam diferentes estudos de todo o país. Porém, devido o foco desta pesquisa ser a busca de trabalhos produzidos e que tivessem como tema os grupos escolares no contexto paraense ou que de alguma forma abordassem sobre esse tema em algum momento da pesquisa foi necessário realizar um refinamento da busca. Desta forma, foi utilizado o descritor “Grupos Escolares Paraenses”, no qual houve um retorno de 12 trabalhos, sendo 10 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado. Após realizar uma leitura dos títulos foram selecionados 02 teses e 02 dissertações que atendiam ao tema proposto para estudo.

Na busca de mais estudos que contemplassem o tema de grupos escolares paraenses foi realizada nova busca com o descritor “Grupo Escolar no Estado do Pará”, o qual retornou

1.507 resultados. Novamente diversas pesquisas que não tinham relação com a temática foram descartadas, e após minuciosa procura e análise entre os títulos, foi identificada e selecionada mais 01 dissertação de mestrado.

Na busca de trabalhos cujos títulos tratavam da temática dos grupos escolares no contexto paraense, mas que seus títulos escapassem à consulta do banco de dados da CAPES,

foi inserido o descritor: “Grupo Escolar”, e logo à frente o nome das principais cidades do estado. Esta estratégia se revelou muito eficaz, pois desta forma foi possível localizar mais 04 dissertações de mestrado que não apareciam nos descritores anteriores. Sendo assim, através do descritor: “Grupo Escolar Cametá”, foi encontrado 1 dissertação, do descritor: “Grupo Escolar Belém”, foi encontrado 1 dissertação, do descritor: “Grupo Escolar Igarapé-Mirim”, foi encontrado 1 dissertação e no descritor: “Grupo Escolar Abaetetuba”, foi encontrado 1 dissertação.

Todos os procedimentos de busca realizados no banco de teses e dissertações da CAPES também foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o qual retornou resultados semelhantes, sendo que as produções que já haviam sido selecionadas anteriormente eram desconsideradas. Porém através do descritor: “Grupos Escolares Paraense”, no BDTD, foi possível identificar e selecionar 1 tese que ainda não havia sido selecionada anteriormente.

Além destas buscas, também foi realizado uma pesquisa no Google Acadêmico com o descritor: “Grupos Escolares no Pará no qual foram selecionados mais 1 dissertação de mestrado e 1 tese de doutorado.

Por fim, foi realizado uma busca nos repositórios de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado do Pará. Primeiramente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA (<https://ppgedufpa.com.br/>), no qual contém, em seu banco de teses, produções entre os anos de 2011 a 2023 e em seu banco de dissertações, produções entre os anos de 2005 a 2024. Neste repositório foram identificadas produções que tratam sobre grupos escolares, no entanto eram os mesmos que já haviam sido identificados e selecionados pelo banco de teses e dissertações da CAPES.

Em seguida, nova busca foi realizada no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA (<https://ppeb.proesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>), que ainda não tem produções de teses defendidas, pois seu doutorado só foi aprovado em 2023 pela CAPES, desse modo, só foi possível averiguar as dissertações entre os anos de 2017 a 2022. Esta busca resultou na seleção de mais 1 dissertação que não constava nos bancos de teses CAPES e nem nos demais investigados.

No Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA (<https://proesp.uepa.br/ppged/index.php/dissertacoes-2/>), que possui dissertações defendidas das turmas de 2005 a 2023, foram identificadas pesquisas que já haviam sido selecionadas anteriormente pelo banco de dados da CAPES.

No Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA (https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=850), possuem dissertações entre os anos de 2015 a 2024 e não foram encontrados trabalhos que discutem grupos escolares. No Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/EDUCANORTE/UFOPA (https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=990) que possui teses defendidas entre os anos de 2022 a 2024, também não foram encontradas nenhuma produção relacionada com grupos escolares paraenses.

O Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/EDUCANORTE/UFPA (<https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses>) que possui teses publicadas entre os anos de 2021 a 2024, não foi encontrada nenhuma produção relacionada com Grupos Escolares.

No Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM/UNIFESPA (<https://ppgecm.unifesspa.edu.br/>), que possui dissertações defendidas entre os anos de 2020 a 2023, também não encontrou produções que tivessem relação com os Grupos Escolares paraenses.

Na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, não foram localizados programas de Pós- Graduação na área da Educação.

Desta forma as produções foram identificadas e selecionadas, sendo 09 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado que tratam diretamente sobre grupos escolares paraenses ou que abordam em algum momento da pesquisa sobre esses grupos.

É importante destacar que devido as buscas terem iniciado pelo banco de teses e dissertações da CAPES, este consta com mais produções selecionadas, visto que os mesmos trabalhos que apareceram em outros repositórios foram desconsiderados e contabilizados somente na busca em que apareceram primeiro.

Encerrado o primeiro momento no qual foi realizado o mapeamento e organização das produções existentes e que possuem relação com tema pesquisado, se passa para o próximo momento no qual se busca realizar um esforço para compreender além de quando, onde e quem produziu as pesquisas, mas também responder o que e como essas pesquisas foram desenvolvidas, buscando identificar elementos que possam servir para o desenvolvimento de outros estudos.

Sendo assim foi possível organizar as pesquisas selecionadas da seguinte forma: número sequencial, ano da defesa, título da pesquisa, autor, Programa de Pós-Graduação em Educação, a Instituição de Ensino Superior ao qual estavam vinculados e a linha de pesquisa

ou área de concentração ao qual estavam inseridos. Desta forma, para não deixar de fora essas produções encontradas em outros PPGE's além dos PPGE's do estado do Pará, e buscando responder aos questionamentos de quando, onde e quem produziu as pesquisas, foi organizado o quadro 1 com as teses e dissertações selecionadas na seguinte composição:

Quadro 1 – Teses e Dissertações

Nº	Ano	Título da pesquisa	Autor	PPGE's/Instituição de Ensino Superior - IES	Linha de Pesquisa/Área de Concentração
1	2008	Participação de Mulheres na História da Escola Mista no Pará - 1870/1901 - Tese	Clarice Nascimento de Melo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2	2008	A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940) - Tese	Maricilde Oliveira Coelho	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo	História da Educação e Historiografia
3	2011	O Grupo Escolar Lauro Sodré em Face da Política de Expansão do Sistema Escolar no Estado do Pará: Institucionalização, Organização Curricular e Trabalho Docente (1968-2008) - Dissertação	Renato Pinheiro da Costa	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Currículo e Formação de Professores
4	2012	Processo de Subjetivação, Poder Disciplinar e Trabalho Docente no Grupo Escolar professor Manoel Antônio de Castro (1940-1970) – Dissertação	Gláycybe Antônio Sousa Pimentel	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Currículo e Formação de Professores
5	2014	"Templos de Civilização" no Pará: A Institucionalização dos Grupos Escolares (1890-1910) - Tese	Ana Maria Leite Lobato	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará	Educação Brasileira
6	2016	Políticas Educacionais e Curriculares para o exercício do ofício de Mestre no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira, no Município de Benevides, Estado do Pará (1965-1976) - Dissertação	Brianna Souza Barreto	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Educação: Currículo, Epistemologia e História
7	2016	Memórias do ensino da Matemática no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas - Cametá/Pa (1960-1970) - Dissertação	Romulo Everton de Carvalho Moia	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará.	Educação em Ciências e Matemática
8	2017	A Escolarização da Matemática nos Grupos Escolares Paraenses (1899-1930) – Dissertação	Francisca Janice dos Santos Fortaleza	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará	Educação em Ciências e Matemática
9	2017	Instruir e Civilizar: Educação de Crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943) – Dissertação	Marinaldo Pantoja Pinheiro	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará	Saberes Culturais e Educação na Amazônia
10	2018	Vitrine da República: A Educação de Crianças no 5º Grupo Escolar “Barão Do Rio Branco” em Belém-Pa (1900-1912) – Dissertação	Mário Allan da Silva Lopes	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará	Saberes Culturais e Educação na Amazônia

11	2019	O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas” - Tese	Marlucy do Socorro Aragão de Sousa	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Educação, Cultura e Sociedade
12	2019	A administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no contexto da década de 20 da primeira república no Pará - Dissertação	Monika de Azevedo Reschke	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica
13	2020	A História do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923) – Dissertação	Cleiton Ponciano Santos Maués	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará	Currículo da Educação Básica

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Ao observarmos o quadro 1, é possível constatar que a maioria das produções selecionadas foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado do Pará. Isso evidencia a importância e relevância desses programas na promoção e desenvolvimento da pesquisa na região e também dá o indicativo que a temáticas dos grupos escolares, instituições escolares, história da educação escolar, estão ganhando destaque nos programas da região.

Podemos perceber ainda, que nas teses e dissertações selecionadas, somente duas pesquisas são apontadas pelos autores como pertencendo a linha de pesquisa em História da Educação. Apesar de todos abordarem historicamente determinados fatos e acontecimentos, principalmente referentes a instrução pública paraense durante o tempo histórico, a maioria dos trabalhos são de linhas de pesquisas que não abordam diretamente a história da educação. Este fato pode ser explicado em parte, pela pouca inserção desta linha nos programas de Pós- Graduação da região Norte e no estado do Pará. De acordo com Lobato, Costa, Rosário (2023) no estado do Pará, no ano de 2022, somente dois Programas de Pós-Graduação tinham linhas de pesquisa em História da Educação, sendo que ambos foram criados recentemente, um na UFOPA em 2018 e outro na UFPA em 2021. Ressaltam ainda que com a criação destas linhas de pesquisa a tendência é a de que se fortaleça este campo de estudo e se abra mais um canal para a História da Educação da Amazônia.

Sendo assim é possível presumir que o número de pesquisas e estudos voltados a esta temática tendem a aumentar e se desenvolvam cada vez mais e que também ocorra um aumento significativo no número de profissionais que atuarão nesta área da História da Educação.

No intuito de buscar respostas sobre “o que” e o “como” essas pesquisas foram desenvolvidas, passamos para o momento no qual se realiza um esforço para compreende-las, buscando identificar elementos como evidenciar as categorias utilizadas por seus autores, o

detalhamento do recorte temporal da investigação, a metodologia empregada para a pesquisa, indicativos que possam contribuir para o desenvolvimento de outras investigações, assim passamos a sintetizar tais produções dando enfoque aos principais destaques dos trabalhos dos pesquisadores:

Melo (2008), na tese intitulada *Participação de Mulheres na História da Escola Mista no Pará - 1870/1901*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, investigou sobre a história da escola mista no estado do Pará, com foco na participação das mulheres envolvidas em sua construção. A pesquisa teve como objetivo principal problematizar esse contexto nos anos de 1870 a 1901, destacando o papel desempenhado por mulheres na formação e consolidação dessas instituições educacionais. A autora utilizou uma abordagem histórica, com base na história das mulheres e avançou discutindo como foram implementados os grupos escolares no estado do Pará, que em um primeiro momento mantinham a organização escolar separando meninos de meninas, demonstrando assim, práticas conservadoras apesar de um discurso modernizador, porém avançava na equidade do direito a educação, tendo as primeiras turmas mistas funcionando nos grupos escolares somente em 1901.

Coelho (2008), na tese *A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, realizou uma investigação sobre a escola primária brasileira destacando o contexto do estado do Pará. Para isso, a autora utilizou o conceito de cultura escolar, desenvolvido por Dominique Julia e o conceito de representação de Chartier. O estudo investigou e analisou as normas e legislações pertinentes ao contexto educacional, bem como os saberes, a formação docente, os rituais e comemorações cívicas, visando compreender as práticas e a cultura escolar vigentes. A autora também dedica parte do estudo na análise do grupo escolar que se estabeleceu como um modelo de escolarização ressaltando a distinção dessas instituições escolares com as demais escolas primárias.

A autora conclui que a escola primária brasileira das décadas de 1920 e 1930, se instituiu sob o patamar das inovações educacionais e democratização do ensino. A abertura de novas instituições escolares no estado do Pará refletiu a convicção no potencial da educação como fator de desenvolvimento. No entanto, o número alto de abandonos e baixo de concluintes evidenciaram que somente a construção de escolas não foi condição suficiente para nivelar as oportunidades sociais, embora tenha sido um importante instrumento para se buscar a consolidação da democracia.

Costa (2011), na dissertação *O Grupo Escolar Lauro Sodré em Face da Política de Expansão do Sistema Escolar no Estado do Pará: Institucionalização, Organização Curricular e Trabalho Docente (1968-2008)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, realizou uma investigação com o intuito de demonstrar a

importância das instituições educacionais materializadas nos Grupos Escolares estabelecidos durante o período da República no Brasil e suas incidências no estado do Pará. Para isso, o autor utilizou uma abordagem baseada na análise de documentos para investigar como ocorreu a implantação do Grupo Escolar Lauro Sodré, no município de Moju-PA, verificando de que forma esse processo influenciou a organização da sociedade e a formação do cidadão daquele período.

A pesquisa mostrou que essas instituições de ensino primário desempenharam um papel fundamental na consolidação do ensino primário, no desenvolvimento do trabalho docente, na disseminação de um currículo oficial, no atendimento da população e na condução do processo de ensino. Demonstrou que a implantação do grupo escolar no município de Moju possibilitou a institucionalização do ensino formal naquela localidade e contribuiu para o desenvolvimento de elementos de grande relevância na estrutura e organização de uma instituição de ensino.

Pimentel (2012), na dissertação *Processo de Subjetivação, Poder Disciplinar e Trabalho Docente no Grupo Escolar professor Manoel Antônio de Castro (1940-1970)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, analisa os Grupos Escolares sob a perspectiva de um espaço de subjetivação e cultivo de poder disciplinar. O autor realiza uma análise da biopolítica a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, decretos nº 8529 e nº 8530 de 1946, constituição federal de 1967 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei nº 4024/61. Para isso, utiliza análise documental e bibliográfica buscando identificar os dispositivos pedagógicos presentes nestes dispositivos e que estão relacionados com o processo de subjetivação docente, utilizando a perspectiva de Michel Foucault para verificar as relações de poder/saber que envolvem a análise do discurso, relações de poder e o processo de subjetivação que vai tratar dos processos através dos quais as pessoas se tornam sujeitos.

O estudo mostrou que os grupos escolares serviram como espaços educativos que buscavam inserir no meio da população valores morais, cívicos e nacionalista buscando a modernização do estado nacional e utilizando-se do método intuitivo procurou transformar a prática docente em um processo de subjetivação de crianças, jovens e através deles suas famílias. E apesar do poder do estado para intervir no controle social da educação e do trabalho docente, o estudo também revelou que os sujeitos não eram totalmente dominados por esses dispositivos e que nas práticas, os educadores cumprem as exigências institucionais, mas também reagem a elas, seja ignorando-as ou repelindo a ação do estado.

Lobato (2014), na tese *"Templos de Civilização" no Pará: A Institucionalização dos Grupos Escolares (1890-1910)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, realizou uma investigação sobre o processo de institucionalização

dos Grupos Escolares no estado do Pará entre o período de 1890 até 1910.

A autora utiliza uma abordagem articulada com a História Cultura empregando a micro-história de Ginzburg (1987) e Espada Lima (2006). Além disso, considera o republicanismo e modelo escolar discutido por Souza *et al* (2012) e utiliza os conceitos de compreensão, de apropriação e representância em Ricoeur (1997, 2010), além de Weber (2001) buscando compreender os fatos históricos centralizando as ações dos sujeitos.

Desta forma, a pesquisa analisa o contexto da reorganização da educação primária paraense, abordando as relações entre o pedagógico, o religioso e o político na segunda metade do século XIX. O estudo também evidencia a relevância das ações de José Verissimo, em 1890, que já discutia uma reorganização do ensino primário paraense, as quais nortearam às discussões que levaram institucionalização dos Grupos Escolares no estado em 1899, tendo seu primeiro grupo escolar instalado no município de Alenquer.

A pesquisa verificou que no início do século XX os Grupos Escolares da capital começaram a ser implementados, com ares de modernidade da cidade de Belém, em um cenário de urbanização, Bellé Époque e apogeu do ciclo da borracha, porém devido crises econômicas, o estado do Pará reduziu significativamente a instalação de novos grupos após 1907, levando o estado a optar por escolas isoladas por seu menor custo. Sendo que entre 1899 e 1907, foram criados 36 grupos escolares, enquanto nos 27 anos subsequentes, apenas 8 novos grupos foram estabelecidos.

Conclui enfatizando sobre a importância que a institucionalização dos grupos escolares teve num evidente esforço para reorganizar o ensino primário no estado conforme o projeto republicano. No entanto, a modernidade implementada era excludente, priorizando alunos das sedes dos municípios e da capital. A importância dos Grupos Escolares é destacada pela tentativa de consolidar o ensino primário, desenvolver o trabalho docente, disseminar um currículo oficial e atender à população, embora muitos desafios tenham persistido.

Barreto (2016), na dissertação *Políticas Educacionais e Curriculares para o exercício do ofício de Mestre no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira, no Município de Benevides, Estado do Pará (1965-1976)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, analisou como eram as configurações para o exercício docente durante o período da ditadura militar brasileira, verificando as exigências para ingresso docente nos grupos escolares, quais influências das orientações contidas na política curricular proposta aos grupos escolares. Também analisou a configuração do ideário proposto ao ofício docente do grupo escolar Doutor Otávio Meira no município de Breves-PA.

A autora utilizou uma abordagem historiográfica sob o paradigma da História Nova, o qual

revelou que a configuração do exercício docente foi influenciada tanto pela legislação educacional vigente quanto pelo acúmulo sociocultural dos indivíduos que se tornaram docentes. Também foi identificado que, nos anos 1960, havia um número significativo de professores leigos, uma vez que a quantidade de professores formados em escolas normais não atendia à crescente demanda. Esse déficit resultava na contratação temporária de professores, muitas vezes marcada por práticas clientelistas, justificadas sob o argumento de atribuir qualidade ao sistema de ensino.

Moia (2016), na dissertação *Memórias do ensino da Matemática no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas - Cametá/Pa (1960-1970)*, no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, investigou sobre as memórias das práticas educativas no ensino da matemática nos anos iniciais do grupo escolar Dom Romualdo de Seixas entre o período de 1960 a 1970.

O autor utilizou uma abordagem sob o paradigma da História Cultural, com ênfase na história das instituições e história das disciplinas escolares, o qual constatou que certas metodologias de ensino da matemática não foram implementadas, principalmente devido ao descaso das autoridades em relação a busca de melhorias do ensino. Também identificou que no período de 1960 e 1970, o ensino da matemática focava mais nas quatro operações básica sob uma ordem de conteúdo, exercício e repetição de exercício, caracterizado hoje como ensino tradicional. Contudo este não deve ser desprestigiado, pois formou cidadãos em um contexto de poucos recursos e poucas preocupações metodológicas.

Fortaleza (2017), na dissertação *A Escolarização da Matemática nos Grupos Escolares Paraenses (1899-1930)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, realizou uma investigação com o intuito de identificar o processo de escolarização da matemática nos grupos escolares paraenses entre o período de 1899 a 1930.

A autora utiliza em sua metodologia a história das disciplinas escolares em Chervel (1990) perpassando pela História Cultural em Chartier (2002). A pesquisa mostrou que os saberes matemáticos relacionados com a Aritmética, Geometria e Desenho, do período pesquisado, estavam relacionados com o método de ensino intuitivo e que a escolarização da Matemática nos Grupos Escolares paraense desta época se manteve estável, com um enfoque consistente nas abordagens conteudísticas e metodológicas orientadas pelos programas de ensino adotados, identificando ainda o fenômeno de *vulgata* nestes programas, fenômeno conhecido basicamente pela estabilização de um material didático ou similar, por um longo período de tempo, sendo utilizado como referência na elaboração de outros materiais para ensinar determinada disciplina.

Pinheiro (2017), na dissertação *Instruir e Civilizar: Educação de Crianças no Grupo*

Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, buscou investigar qual foi o tipo de formação recebida pelas crianças do Grupo escolar de Igarapé-Miri – PA no período de 1904 a 1943.

O autor utiliza em sua metodologia o paradigma da História Cultural, e sua análise revelou que as crianças eram instruídas nos conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética por meio de rituais cotidianos do Grupo Escolar. Essas crianças eram educadas com o objetivo de se formar o cidadão do futuro, que pudessem ocupar seu espaço na República. No entanto, também foi constatado que o número de alunos matriculados neste espaço era baixo e a justificativa encontrada foi a falta de políticas governamentais eficazes para atrair e manter esses alunos. Além disso, foi constatado que os sujeitos dessas instituições se tornavam disseminadores do projeto republicano na localidade e os exames avaliativos eram um dos rituais mais significativos identificados neste espaço educacional nos quais um grande percentual de reprovações foi constatado. Contudo o Grupo Escolar também cumpria com seu papel de instruir e civilizar as crianças influenciando, neste contexto a própria sociedade local.

Lopes (2018), na dissertação *Vitrine da República: A Educação de Crianças no 5º Grupo Escolar “Barão Do Rio Branco” em Belém-PA (1900-1912)*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, fez uma investigação sobre como a educação se constituiu nas crianças do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, no município de Belém nos anos de 1900 a 1912.

O autor realiza uma perspectiva histórica, utilizando uma metodologia documental e bibliográfica no qual identificou que o Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi concebido com o propósito de oferecer a seus alunos uma educação nos preceitos modernos e republicanos, visando despertar um sentimento de patriotismo nessas crianças conforme evidenciado na cultura material presente na Instituição. Os rituais desempenhavam um relevante papel na tentativa de inculcar valores morais e patrióticos nas mentes das crianças, buscando moldar os futuros cidadãos republicanos. Além disso verificou que esta Instituição de ensino se tornou referência de educação no estado paraense.

Sousa (2019), na tese *O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas”*, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, buscou investigar a materialidade da instrução pública no Pará entre 1889 e 1930 através do mobiliário escolar.

A autora realiza uma abordagem amparada no paradigma da História Cultural e da Cultura Material Escolar utilizando análise documental. A pesquisa revelou que o Estado não atendia igualmente o ensino primário no Pará, pois de acordo com as fontes, haviam instituições que eram

equipadas com o que havia de mais moderno referente a educação, com o intuito de dar visibilidade para o estado, em contraponto com os relatos de diretores de escolas e grupos escolares do interior que relatavam a falta de atendimento às solicitações de materiais e mobílias.

Reschke (2019), na dissertação *A administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no contexto da década de 20 da primeira república no Pará*, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, buscou analisar a administração do Grupo Escolar Benjamin Constant entre o período de 1922 a 1927.

A autora realiza uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, no âmbito da História da Educação na primeira república, realizando a interpretação dos dados através da análise de conteúdo de Bardin (2011). A pesquisa revelou que a administração do Grupo Escolar Benjamin Constant se aproximava dos princípios do Fayolismo, sendo que as competências do diretor eram definidas em lei. Também se verificou que as crises financeiras do Estado afetaram a administração escolar, visto que foi identificado péssimas condições prediais, falta de material escolar e dificuldades financeiras dos docentes. Contudo, a administração escolar continuava buscando consolidar o ideário republicano de sociedade.

Maués (2020), na dissertação *A História do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923)*, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, buscou compreender os elos entre a história deste grupo escolar com o projeto nacional de ensino primário no período da primeira república Brasileira. O autor utilizou uma abordagem materialista histórico-dialética com análise documental. A pesquisa revelou que o Pará foi um dos primeiros estados brasileiros a implementar os Grupos Escolares, em 1899, sendo que no município de Abaeté ele foi criado no ano de 1903, resultante da união das antigas escolas isoladas. Este Grupo Escolar foi caracterizado por sua obediência as legislações sobre a organização escolar adotadas pelo estado paraense.

Concluídas as análises das produções, podemos ver no quadro a seguir que a maior parte das pesquisas, foram declaradas pelos autores como tendo uma abordagem da História Cultural, demonstrando a tendência de utilização deste paradigma nas pesquisas históricas.

Quadro 2 – Abordagens teórico-metodológico das teses e dissertações

Abordagem Metodológica apontada pelo Autor	Nº de produções
História Cultural/História Nova (Micro história; História das disciplinas; história das instituições e história das disciplinas escolares; cultura material; cultura escolar).	8
Materialista histórico dialético.	1
Análise documental; Histórico documental – Análise de conteúdo; Qualitativa bibliográfica documental.	3
História das mulheres.	1

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Segundo Santos (2012), o campo da educação tem sido influenciado pelos métodos teóricos e metodológicos da pesquisa em história, especialmente em história cultural. Ressalta que nos últimos anos, teóricos têm discutido sobre esta temática, no qual alguns demonstram preocupação sobre a rápida adesão dos pesquisadores com a abordagem da história cultural, sem maiores considerações críticas ao seu método. Contudo, outros teóricos argumentam que esta influência vem contribuindo para a renovação da historiografia da educação brasileira, possibilitando a interseção entre a história cultural e a história da educação.

A autora observa que estudiosos marxistas, que pesquisam sobre história da educação, têm criticado a introdução do paradigma culturalista neste ramo estudo, apontando para uma fragmentação epistemológica e temática que dificulta a compreensão do fenômeno educacional sob uma visão mais abrangente. Esses estudiosos investigam a história da educação pela mediação com a Sociedade, buscando uma compreensão global da educação e seu desenvolvimento. Apesar disso, reconhecem que as novas abordagens têm ampliado os estudos na área de história da educação, diversificando teorias e metodologias, além de utilizar várias fontes de pesquisa, contribuindo para as pesquisas na área da educação.

Considerações finais

Este texto, elaborado com base no método do estado da arte, tendo a investigação delimitada a abordagem das teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, objetivou revisar as pesquisas publicadas sobre grupos escolares paraenses buscando embasar a discussão sobre esta temática.

Através das análises dessas produções foi possível perceber a riqueza e diversidade das diferentes abordagens e métodos de pesquisa utilizados pelos autores. Os referenciais teóricos utilizados nestas pesquisas fornecem uma base sólida para o entendimento do tema sobre os Grupos Escolares no contexto paraense, oferecendo perspectivas teóricas e metodológicas variadas que

enriquecem o campo de estudo. As teses e dissertações analisadas apresentam uma vasta gama de enfoques demonstrando a complexidade dos grupos escolares no Pará e ao se explorar por estas diferentes abordagens, os pesquisadores não apenas elucidam aspectos específicos dessas instituições, mas também revelam as interações entre o sistema educacional e a sociedade paraense em diversos contextos históricos.

Sendo assim, os trabalhos selecionados proporcionam um avanço no conhecimento sobre grupos escolares paraense contribuindo para o enriquecimento no campo da História da Educação. Contudo, apesar da significativa importância destes estudos para o desenvolvimento da educação paraense, é notório que o número de produções para esta temática ainda é escasso, principalmente quando o objeto das pesquisas se localizam no interior do estado.

Referências

BARRETO, B. S. **Políticas educacionais e curriculares para o exercício do ofício de mestre no Grupo Escolar Doutor Otávio Meira, no município de Benevides, estado do Pará (1965-1976)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2016.

COELHO, M. O. **A escola primária no estado do Pará (1920-1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

COSTA, R. P da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em Face da Política de Expansão do Sistema Escolar no Estado do Pará: Institucionalização, Organização Curricular e Trabalho Docente (1968-2008)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2011.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272 ago. 2002.

FORTALEZA, F. J. S. **“A escolarização da Matemática nos Grupos escolares paraenses (1899-1930)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2017.

LOBATO, A. M. L. **“Templos de civilização” no Pará: A institucionalização dos Grupos Escolares paraenses (1890-1910)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2014.

LOBATO, V. S.; COSTA, R. P.; ROSÁRIO, M. J. A. **A linha de História da Educação nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Educar em Revista, Dossiê - Histórias da Educação na Pan-Amazônia: Sociedades, Culturas, Tempos e Espaços. Curitiba, v. 39, e87494, 2023.

LOPES, M. A. da S. **Vitrine da República: A educação de crianças no 5º Grupos Escolar “Barão do Rio Branco” em Belém-PA (1900-1912)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2018.

MAUES, C. P. S. **A história do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923)**. 2020. Dissertação (Mestrado

em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2020.

MELO, C. N. de. **Participação de Mulheres na História da Escola Mista no Pará - 1870/1901**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2008.

MOIA, R. E. de C. **Memórias do ensino da Matemática no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas – Cametá/PA (1960-1970)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2016.

PARÁ. (1899a). **Decreto nº 625, de 02 de janeiro de 1899**. Reorganiza o ensino primário do Estado. Belém: Imprensa Oficial.

PARÁ (1899c). **Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899**: manda que as escolas públicas da cidade de Alenquer funcionem em grupo escolar. Governador Paes de Carvalho. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, anno 9, 11º da República, n. 2345, 13 jul. 1899.

PIMENTEL, G. A. S. **Processo de subjetivação, poder disciplinar e trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (1940-1970)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2012.

PINHEIRO, M. P. **Instruir e civilizar: educação de crianças no Grupo Escolar de Igarapé- Miri, Pará (1904-1943)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará. Belém. 2017.

RESCHKE, M. de A. **“A administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no contexto da década de 20 da Primeira República no Pará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2019.

SANTOS, S. R. R. dos. **História cultural e história da educação: Um diálogo profícuo**. VI Simpósio Nacional de História Cultural – Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina-PI. ISBN: 978-85-98711-10-2. 2012.

SOUSA, M. do S. A. de. **“O mobiliário escolar na Instrução Pública primária do Pará na Primeira República: Entre as ‘vitrines do progresso’ e o ‘estado de ruínas’”**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém. 2019.

SOUZA, R. F. de. **Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil**. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas – SP: Autores Associados, 2017. *E-Book* (268 p). (Coleção Educação Contemporânea)

VIDAL, D. G. **Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da Infância no Brasil: Os Grupos Escolares em foco**. In: VIDAL, D. G. (org). **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2006.

**OUVIR OS GRITOS DAS CRIANÇAS E DAS MULHERES -
EXPERIÊNCIAS DO CLUBE DE MÃES NA TRANSAMAZÔNICA E XINGU
(DÉCADA DE 1970)**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_002

Léia Gonçalves de Freitas³**Introdução**

O Clube de Mães, a partir dos anos de 1970, se constituiu como um movimento de mobilização popular feminina que lutava por direitos políticos e sociais acerca da educação, atendimento, assistência e proteção à mulher e à criança em situação de risco e vulnerabilidade social.

Questões como saneamento básico, infraestrutura das escolas e das comunidades periféricas, água potável, luta por creches, luta por melhores salários, preços dos alimentos, moradia digna, protagonismo feminino e a reestruturação do próprio movimento, contestando os espaços da mulher na política e no mercado de trabalho.

Foram sendo incorporadas à agenda de reivindicação ainda, a organização do sistema socioeconômico imposto pela Ditadura Militar, que gerou pobreza e o afastamento feminino nas decisões familiares sobre a economia, a política e trabalho, resultando em desigualdades e a exclusão, ferramenta indispensável para a participação social e valorização da mulher (Diniz, 2018).

Apoiado pela Igreja Católica, o movimento foi se destacando na promoção da educação doméstica, demarcadamente, por oficinas acerca dos afazeres da casa, dos cuidados da família e do artesanato. Orientadas pela Teologia da Libertação, se tornaram protagonistas na articulação de políticas públicas importantes para a maternidade e à infância; além disso, se afirmou como o maior movimento feminino de resistência e transformação da realidade de mulheres, das crianças e de suas comunidades.

A referência teórica sobre a Teologia da Libertação foi compreendida como os saberes articulados às práxis dos oprimidos. Neste entendimento, problematizava-se – como “o pobre, a mulher na erótica machista; a criança, a juventude, o povo na pedagógica de dominação cultural” (Dussel, 1995, p. 248) era percebido e tratado nas políticas públicas e na sociedade brasileira.

Com a expansão dos Clube, na década de 1970, as mulheres foram se organizando e

³ Professora Adjunta e Coordenadora de Estágios da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Altamira/Universidade Federal do Pará - UFPA. Docente permanente e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade/UFPA e Líder do Grupo de Pesquisa em Infâncias Amazônicas e Formação Docente - GEPIAFD/CNPQ.

mobilizando-se coletivamente em uma perspectiva sociopolítica, lutando por valorização e reconhecimento, passando a assumir uma postura mais atuante junto à sociedade requerendo como políticas públicas de atenção materno-infantil.

Diniz (2018) pontua que o Clube de Mães, até meados da década de 1970, já estava consolidado como movimento forte que lutava por proteção, assistência, cuidado e educação feminina e da infância em todo o Brasil, do Sul ao Norte.

Nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste, a luta do Clube de Mães voltava-se para as trabalhadoras nas fábricas, indústrias e comércio, combatendo todas as formas de exploração de mão de obra, custo alto de vida, exclusão, injustiças e desigualdades, resultantes de uma política desenvolvimentista e militarizada no Brasil dos anos 1970.

No Norte amazônico, consolidou-se como um espaço de luta e conquistas, provocando mudanças sociais e políticas; contestando estruturas, história, atividades econômicas, os desafios e as oportunidades do atendimento da mulher e da criança, dentre eles cuidados com a maternidade, alimentação, à vacinação, à erradicação de doenças, à mortalidade neonatal e materna, escolas, orfanatos, abrigos e outros direitos negados.

Especificamente, no Pará, as atividades do Clube foram incentivadas pelas pastorais católicas das diferentes dioceses e prelazias. Na região da Transamazônica e Xingu, aliadas às pastorais, o clube também contou com a parceria da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR-PA) e foram sendo gestados por meio de movimentos femininos com apoio da Prelazia do Xingu – uma instituição religiosa que, desde os idos de 1936, atua de forma ativa no processo político, religioso, social e educacional da região, constituída por bispos, padres e freiras que se voltava para a orientação e organização de pastorais, responsáveis por ofertar educação, saúde e proteção aos pobres e desassistidos, frente à omissão do Estado (Freitas, 2019).

No recorte temporal de 1970 a 1979, o Clube de Mães foi se afirmando politicamente em Altamira – PA, orientado pelo trabalho da religiosa Irmã Serafina Cinque, da Congregação Adoradoras do Sangue de Cristo – ASC, que compunha as congregações da Prelazia do Xingu, tendo uma ação de enfrentamento, cuidado e atenção aos pobres; mulheres grávidas e doentes que não contavam com uma rede de apoio na cidade para se abrigar na hora do parto, causando inúmeras vezes mortalidade materna e neonatal, por isso à infância passou a se constituir como preocupação.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, registrou que nesse período o município de Altamira tinha um índice de mortalidade de crianças com menos de um ano de idade equivalente a 7,0%, superior à média do restante do Brasil (5,0%) e do Pará, que 3,0% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1980).

Assim, o Clube tinha como maior preocupação combater a mortalidade infantil, ora via educação doméstica - preparando as mães para os cuidados com o corpo e com o ambiente, estimulando esportes, orientação quanto à amamentação correta e conhecimentos e campanhas visando combater às doenças infantis. Eram ações educativas que introduziram discussões sobre a “Pediatria e a Puericultura, como novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública” (Marcílio, 1998, p. 194).

Neste viés objetivou-se neste artigo analisar as experiências de atendimento materno infantil no Clube de Mães da Transamazônica, no período entre 1970 e 1979, data correspondente à abertura da BR-230, Rodovia Transamazônica, um megaprojeto econômico que impactou sobremaneira as vivências familiares na região, problematizando em que sentido os Clubes de Mães foram considerados espaços de lutas e conquistas do direito ao atendimento materno-infantil.

Trata-se de uma pesquisa documental, tendo como fontes o Plano de Aplicação do Clube de Mães (Plano de Trabalho), Diário (1979), Relatórios de Atividades (1972 a 1979), Relatório Diocesiano (1976) e Manual de instrução (1974). Nossa escolha partiu da compreensão de que o documento narra e comprova os fatos históricos, constituindo-se em provas, alimentando “a pretensão que a história tem de se basear em fatos” (Ricoeur, 1995, p. 198).

No Plano de Aplicação, as análises referem-se à denominação da atividade, justificativa do movimento, objetivos das ações, espaço de atuação, metodologia aplicada, indicadores de parceria financeira, descrição e orientação técnica do próprio movimento.

Nos Relatórios de Atividades e Diocesiano (1976), as informações foram sobre o atendimento mãe/filho, no sentido de mapear as experiências de acolhimentos, encaminhamento e acompanhamento das ações voltadas às assistidas pelo Clube. Também estudamos as estatísticas dos atendimentos médicos, vacinação, o pré-natal e as modalidades, além da oferta de oficinas de capacitação feminina.

No Manual de instrução (1974), nossas análises focaram no funcionamento, justificativa, objetivos, área de atuação, metodologia aplicada, duração, entidade executora, pessoal vinculado, custo total do projeto, cooperação financeira, orientação técnica, visita de supervisão, clientela, atendimentos realizados.

Essas experiências foram organizadas estruturalmente em dois tópicos: no primeiro, apresentamos fragmentos históricos e da memória social do Clube de Mães, fundamentados em Martins (2005), Silva (2008), Diniz (2018) e Freitas (2019); em seguida, expomos indícios do Clube como um movimento pujante na configuração social e política de luta regional e local por reconhecimento e valorização das ações de atendimento materno infantil; por fim, os resultados da pesquisa organizado nas considerações finais.

1. Fragmentos históricos da memória social do Clube de Mães

Os Clubes de Mães contribuíram para o reconhecimento e protagonismo feminino no cenário sociopolítico, sendo decisivo para a mobilização e participação ativa de mulheres do campo, cidade, matas, florestas e águas, consolidando lutas em defesa de saneamento básico, atendimento à saúde, moradia, educação, qualidade de vida, arrefecimento da política econômica e outros direitos sociais e civis negados historicamente.

Na década de 1970, variados movimentos sociais foram se afirmando como coletivo de mulheres organizadas, por vezes silenciadas pela ‘fragilidade’ imposta por uma sociedade machista, patriarcal e misógina, que as submergiam em suas ‘arenas’ cercadas de preconceito e discriminação de gênero, social e de raça/etnia (Martins, 2005). Grifos nossos.

Educadas sob um discurso higienista, à mulher era incumbida a responsabilidade de gerar e educar o futuro da nação; em suas mãos estava o sucesso ou o fracasso do ser humano, sua obrigação era desenvolver o físico e o espiritual dos filhos e preservar o cuidado, atenção e proteção à família.

Para ser útil à nação e a si, as mulheres tinham uma educação religiosa, moral e doméstica fundamentados na preparação para o trabalho e a manutenção da ordem familiar. Seguiu uma formação padronizada, uniforme e de controle social, cuja função social era forjar um atendimento compensatório às classes marginalizadas, aliviar a pobreza e cuidar dos deserdados, situação contestada pelas participantes pelo movimento político feminino (Freitas, 2019).

Martins (2005) discorre que até 1970, o Clube de Mães, era um movimento tímido, mesmo se posicionando contra o sistema social e político, pautava as ações do coletivo em oficinas voltada às noções básicas de higiene, nutrição, saúde palestras e oficinas focadas na preparação da mulher dedicada aos afazeres da casa como corte e costura, bordado, pintura e artesanato. Primava-se para a preparação da mulher/esposa para os cuidados da família, apesar da maternidade, tratada como natural ser pouco estudada, e o atendimento materno- infantil, direito violado.

Devido à omissão do Estado em prover políticas públicas de atendimento, assistência, proteção e educação à maternidade e à infância, as mulheres foram se fortalecendo como coletivos de lutas, formação e cuidados à mãe/filho, levando à maternidade a ocupar fator de identidade do movimento.

Com variações nos diversos territórios e comunidade brasileira, o Clube de Mães, assumiram a bandeira de luta em prol de políticas públicas de bem-estar e de proteção à mulher e à criança, contribuindo para o surgimento de movimentos femininos mais específicos como mulheres negras, mulheres do campo e da cidade, e pastorais sociais, voltadas para o cuidado materno-infantil, visando denunciar e combater as injustiças causadas pela miséria, pobreza e mortalidade materno e neonatal.

Poucas pesquisas registram a atuação dos Clubes de Mães no atendimento materno- infantil, segundo Martins (2005), Diniz (2018), Silva (2008) e Freitas (2019), os dados são fontes orais e

documentos das instituições religiosas que reconstróem a história e a memória a partir dos relatos e de documentos primários disponíveis em acervos particulares, tais como Relatórios de Atividades de Pastorais e Congregações, Plano de Aplicação, cartas, jornais diários e outras fontes que evidenciam a existência e a experiência de mulheres organizadas em coletivos que denunciaram, lutaram e conquistaram direitos fundamentais para sua comunidade.

São vivências geracionais que não tiveram pré-natal, vacinação e acolhimento; tiveram seus filhos sob cuidados de parteiras, e outras que já contaram com atendimento, mesmo que precário em clínicas, hospitais, postos de saúde e maternidades. Porém essa segunda geração, não reflete a realidade brasileira na década em estudo, devido as deficiências e ausências das políticas públicas de atendimento materno-infantil em todo o território nacional.

Freitas (2019) afirma que em parceria com o Serviço de Saúde Pública do Pará, a religiosa Serafina Cinque promoveu formação a 700 mulheres, preparando-as para oferecer serviços comunitários de parteiras, a quem o povo da Transamazônica chamava de “curiosas (Relatório Diocesano, 1976).

Essas mulheres eram respeitadas e valorizadas em suas comunidades, em razão dos saberes populares da medicina caseira. A elas, foram ensinados o manejo com as plantas e com as ervas, preparação de remédios medicinais como chás, banhos, soros caseiros, sopas feitas com casacas de banana torrada, raízes trituradas, medicamentos feitos com a casca do ovo assada e triturada, orientação de uma alimentação natural ou alternativa que ajudavam a salvar a vida de milhares de mulheres e crianças desnutridas (Relatório Diocesano, 1976).

A formação de parteiras e seus saberes culturais acerca da medicina natural, melhorou a sorte das grávidas, parturientes e das crianças do campo, resultando no arrefecimento da mortalidade de parturientes durante os anos de 1976 a 1978 (Relatório de Atividade de 1977). Nesse período, foram 332 gestantes atendidas, destas, 08 senhoras tiveram filhos natimortos. Isso se deve em parte às visitas domiciliares realizadas pelas “parteiras” junto às famílias necessitadas, que acompanhavam as grávidas, indicavam-lhes remédios caseiros e cuidados com os recém-nascidos quando necessário.

Essa realidade não se difere das demais regiões brasileiras, pois de acordo com Diniz (2018), a situação foi sendo mudada a partir da intervenção das pastorais sociais e religiosa da Igreja Católica, que em diálogo alargado com outros espaços formativos, organizavam-se como orientadores de mulheres, mobilizando-as para participação de audiências públicas, demonstrando insatisfação e cobrando dos governantes medidas para melhorar as condições de vida da comunidade em contextos periféricos.

Entre denúncias, renúncias e lutas, as participantes do Clube de Mães se fortaleciam como um decisivo movimento de formação e mobilização comunitária. Articuladas aos vários grupos sociais,

religiosos e instituições foram registrando sua memória e deixando um legado não somente nas questões sociais, políticas e econômicas, mas cultural e educacional, como apontado por Silva (2008).

A partir de 1972, a marca mais imponente do coletivo na Transamazônica e Xingu foi intercâmbio cultural, troca de saberes tradicionais, conhecimentos e informações experienciadas nos encontros – momentos de consolidação de amizade, sociabilidade e promoção social, agregando mulheres de muitas comunidades dos municípios de Medicilândia, Brasil Novo, São Felix do Xingu, Porto de Moz, Vitória do Xingu, Altamira e outros entrecortados pelas matas, florestas e águas, objetivando a conquista de direitos, doravante negados (Silva, 2008).

Um coletivo que pensava políticas para a sua comunidade, propunha resolução de problemas, reivindicava participação social e política, ao mesmo tempo em que reavivavam a cultura local, oportunizando formação mais ampla, sobretudo das mulheres do campo, “espaços de encontros e de iniciativas que visam à socialização, à conquista de direitos e ao reconhecimento da participação feminina no processo de produção” (Silva, 2008, p. 264).

2. Configuração social e política de luta por reconhecimento e valorização das ações de atendimento materno infantil na Transamazônica e Xingu

[...] as mulheres chegavam sujas, cansadas, aflitas, com grande ventre proeminente, onde havia NADA MAIS, NADA MENOS QUE UM SER HUMANO. [...] mulheres envoltas no grande ministério da maternidade, tinham enfrentado horas e até dias de viagem a pé, nos travessões solitários, e solavancos em ônibus ou caminhão superlotados de pessoas e cargas, tinham gasto uma quantia maior do que podiam, com um pensamento único: salvar o filho ou filha que estava dentro delas (Menezes, 2005, p. 79).

O diálogo sobre a luta social e políticas das participantes do Clube de Mães na Transamazônica e Xingu, na década de 1970, evidencia as vivências de mulheres que abandonadas na maior rodovia federal do Brasil, pediam por melhores dias e condições de sobrevivência digna, reconhecimento e valorização, principalmente mediante a situação de parto aos quais muitas não tinham quaisquer orientação, apoio, guarda e tratamento adequado.

Faltavam-lhes ainda assistência, proteção e educação quanto aos cuidados com os filhos, acompanhamento nos primeiros dias de vida, direcionamento para a cura do umbigo, popularmente conhecido como o “Mal-de-sete-dias”. Somando-se a falta de higiene, clima, alimentação, vestuário e amamentação, justificadas sempre pela pobreza, o concubinato, a exploração sexual muito presente na região e diversas formas de violências que sofriam as mulheres durante a gravidez e muitas vezes o trabalho pesado nas roças e em suas comunidades (Freitas, 2019).

Foram mulheres que enfrentaram um tempo/período histórico demarcado por um processo de povoamento urbano e rural provocado pela colonização da Transamazônica, que gerou problemas sociais graves no que se refere à pobreza, baixa escolaridade e carência estrutural de políticas públicas

de saneamento básico, atendimento à saúde, moradia e tantos outros direitos violados, evidenciando as desigualdades, o esquecimento e as demandas de atendimento às crianças e às mulheres grávidas e doentes, desconsiderando suas necessidades na sua forma mais ampla (Freitas, 2019).

Historicamente, essas questões foram agravadas, já que se originaram ainda durante o primeiro e segundo ciclos da borracha (1870-1912 e 1942-1945, respectivamente), quando os municípios locais, tiveram um surto migratório de outras regiões do país, no qual milhares de soldados da borracha buscavam abastecer o mercado norte-americano (Souza, 2010); depois pela colonização da BR – 230, rodovia conhecida como Transamazônica (década de 1970).

Consolidada na década de 1970, a colonização da Transamazônica compôs a agenda das políticas desenvolvimentistas brasileiras, entendida por Bielschowsky (2004, p. 7), como “uma ideologia de transformação da sociedade brasileira pelo projeto econômico”. Contudo, devido à má gestão dos recursos, corrupção e o descompromisso estatal, o Governo Federal abandona máquinas, equipamentos, homens e suas famílias à própria sorte, resultando em desassistência de políticas públicas sociais, tais como: saúde, educação, lazer e moradia digna (Freitas, 2019).

As comunidades que aqui viviam foram sendo marcadas pela omissão estatal que os abandonou sem quaisquer medidas protetivas ou de moradia, saúde, educação, terra livre para a agricultura familiar e, por conseguinte, qualidade de vida, ficando as famílias pobres, seja da região, ou oriundas das demais do Brasil, largadas à própria sorte.

Neste cenário, o Clube de Mães da Transamazônica e Xingu, articulado pela pastoral da família, coordenado pela Irmã Serafina Cinque promoveu atividades relacionadas à formação humana, comunitária e doméstica de cunho socioeducativas destinadas aos mais empobrecidos, com ênfase nas mulheres grávidas, crianças, adolescentes, idosos e doentes.

Eram ações que se voltavam ao acolhimento por meio de hospedagem aos que necessitavam de um lugar para o tratamento de saúde, ou para um parto seguro e confortável; orientação pré-natal e o acompanhamento aos exames e consultas médicas. Direcionamentos sobre medidas higiênicas com o corpo, o ambiente e saúde mental, além de curso, palestras e preparação da mulher para com os cuidados da saúde da criança e doença da infância, em especial os banhos e a cura do umbigo.

Em um dos diários do Clube encontramos dados sobre um curso voltado para a alimentação saudável, a saber:

- a. Iniciar com as verduras cruas, pelo menos três tipos de folhas (de jerimum, alface, couve, salsa, caruru, espinafre, jambu);
- b. Depois introduzir raízes (cebola, cenoura, macaxeira, beterraba, batata inglesa – fonte de vitamina “C”, assada e cozida);
- c. Usar temperos naturais (limão, alho, cebola, tomate, pimentão – vitamina “C”
- d. Comer cereais integral (arroz, farinha de pão, aveia, trigo);
- e. Substituir a fonte de proteína (deixar de comer carne vermelha todos os dias), substituir por frango e peixes;
- f. Comer ovos e queijos, além de ervilha, amendoim, lentilhas, sopa com castanhas (seis por

- dia), nozes e semente de girassol, de preferência a branca (cura a malária);
 g. Priorizar a alimentação alternativa (Diário do Clube de Mães, 1979, s/p)

Nessa mesma vertente encontramos registros sobre ações de alfabetização popular, treinamentos sobre vida comunitária, prendas domésticas, e combate aos vícios e formação de bons hábitos (Relatório de Atividade, 1979b).

O Clube de Mães em Altamira foi se constituindo como um importante movimento feminino atrelado à Casa Divina Providência, “instituição tomada como substancial para o

atendimento socioeducativo às mulheres grávidas pobres e em situação de vulnerabilidade e à criança órfã e abandonada” (Freitas, 2019, p. 43).

Em diversos documentos dados sobre a atuação do clube foram relatados em conjunto aos atendimentos da Casa, precisando ter atenção para as análises. No Manual de Instruções para as Obras Convenientes, de 1974, é possível identificar o Clube de Mães como uma extensão da Casa e, por conseguinte, das obras sociais da Prelazia do Xingu, ligadas à pastoral da família da criança.

No item projetos executados nº 1 (Manual de instrução, 1974) encontramos a descrição do projeto, tais como o desenvolvimento, justificativa, objetivos, área de atuação, metodologia aplicada, duração, entidade executora, pessoal vinculado, custo total do projeto, cooperação financeira, orientação técnica, visita de supervisão, clientela atendida, atendimentos realizados e relação dos clubes que integram à Casa e à Prelazia.

Na justificativa diz o manual “o Clube de Mães é um programa que vem sendo realizado, na Prelazia do Xingu – Casa Divina Providência, em todas as localidades que a Prelazia abrange” (Manual de instrução, 1974, p. 13), cujo o objetivo é melhorar à vida das mulheres e de suas famílias promovendo formação e participação na vida grupal de suas comunidades, com atuação nos municípios descritos na tabela 1:

Tabela 1: Participação das mulheres por municípios

MUNICÍPIO	SÓCIAS/INTEGRANTES
São Félix do Xingu	20
Vitória do Xingu	100
Gurupá	30
Altamira	60 – Centro da cidade 95 – Bairro recreio 95 – Bairro Brasília 95 – Bairro Perpetuo Socorro
Porto de Moz	Não localizado no documento
Brasil Novo	Não localizado no documento

Fonte: Manual de instrução (1974, p. 13).

Em todos esses municípios a metodologia aplicada era cursos, palestras, formação doméstica, preparação para a luta social, emancipatória e participativa, visando o “desenvolvimento, motivação para o trabalho grupal, utilizando técnicas dentro das realidades locais e de maneira que as participantes tomem interesse pela vida grupal” (Manual de instrução, 1974, p. 13).

Em Vitória do Xingu e Altamira, se tornou fluorescente devido ao trabalho de três irmãs Franciscanas da Penitência e da Caridade Cristã, melhorando a

sorte das mulheres e do povo [...]. Irmã Serafina, ensinou, orientou e animou as mães “com artesanatos diversos, usando ainda duas máquinas que elas conseguiram [...] também alertavam as mulheres para que fizessem coisas para vender, dizendo: os auxílios das Cáritas não duram para sempre” (Plano de aplicação de 1975, p. 7).

A preocupação era a sustentabilidade familiar e comunitária, por isso ofertava cursos profissionalizantes que se propunha a: “promoção humana em diversos pontos de Altamira e do interior, sendo eles: cursos de higiene, cursos de horticultura, aulas de bordado, corte e costura, composto por sete grupos formadores auxiliado por duas extensionistas há mais de 400 sócias diretamente beneficiadas” (Plano de aplicação de 1975, p. 7), como demonstra as imagens 1 e 2:

Imagem 1 e 2: curso de corte e costura e cursos de artesanato



Fonte: Arquivo da Casa Divina Providência (1975)

Nas imagens registam-se dois momentos formativos mediadas por meio das parcerias da Casa Divina Providência, ACAR-PA, Projeto Rondon e Cáritas Brasileiras.

A Cáritas Brasileira é uma obra social da Igreja Católica e se insere em:

[...] uma nova iniciativa no contexto das obras em que é rica e fecunda a atividade caritativa dos católicos; com vulto próprio, com uma fisionomia particular, com uma função específica, precisa e bem definida [...] para promover, coordenar e intensificar a atividade assistencial no âmbito da comunidade eclesial (Relatório Diocesano, 1976, p. 2).

Os investimentos anuais dessas parcerias no clube oscilavam entre 10 a 20 mil cruzeiros, destinados para atendimentos diversos, tratamento de saúde das sócias e suas crianças que precisavam de cuidados em relação às doenças infecciosas, além de tuberculose, malária, febre amarela, gastroenterite, varíola, moléstias contagiosas, verminoses e outras que sem atenção e

cuidado, causava mortalidade.

No Plano de aplicação de 1976, foram 750 pessoas beneficiadas, 125 homens, 125 mulheres grávidas, 300 crianças menores de 12 anos e 300 adolescentes entre 12 e 18 anos. O custo total de investimento foi 25 mil cruzeiros, sendo 15 mil cruzeiros da Legião Brasileira de Assistência – LBA e o restante das parcerias (Plano de Aplicação 1972-1976).

O discurso que orientava a LBA era o da prevenção, como pontua Rosemberg (2016, p. 18): “A LBA orientava sua atividade e seus recursos na defesa de nossa raça, cuidando das mães e das crianças, os homens de amanhã”. Depois, sua ação se volta para a eliminação da ociosidade e mendicância, visto serem elas consequência do abandono infantil.

Ao estudar o Relatório Presidencial brasileiro do ano de 1976, verificamos que a LBA, tinha programações específicas de atuação e trabalho, sendo ela o atendimento prioritário de gestantes e crianças. Na “Amazônia Legal, a LBA desenvolve extenso programa materno-infantil, por intermédio de uma rede de ambulatórios e centros sociais” (Presidencial brasileiro do ano de 1976, s/p).

Apesar do empenho em proteger mãe/filho, esses indicadores configuram uma situação de abandono do estado e um grave problema de saúde pública e de violação dos direitos humanos de mulheres e crianças, com menor acesso aos bens e serviços.

Esses dados denunciam que na Transamazônica, sem quaisquer condições socioeconômicas que viabilizassem permanência das famílias mais empobrecidas, mulheres e crianças sucumbiam sem atendimento, proteção e educação, situação que impunham ao movimento, ações de combate à pobreza de crianças e suas famílias.

Imbuídas pela luta social, as mulheres lutavam por políticas públicas para eliminar a mortalidade infantil, quase sempre associada à falta de cuidado das mães das camadas mais pobres e suas condições socioeconômicas que não tinham meios para ter acesso aos serviços públicos – sobretudo, as grávidas.

Maltratadas pela pobreza e vulneráveis a todo tipo de doenças e morte, educava-se as mulheres para a saúde do binômio mãe/filho, assim para

[...] prevenir o corpo infantil de possíveis doenças era necessário prevenir o corpo da mulher seja na puberdade, na gravidez e no parto, pois comumente as mulheres também estavam expostas à deficiência alimentar, conseqüentemente, levando a criança para o mesmo quadro de deficiência (Guimarães, 2016, p. 230).

Para além dos atendimentos voltados à saúde, os documentos apresentaram dados relevantes de assistência social e educação. No plano de aplicação (1976, p.2) encontramos ações do clube em relação à confecção/doação de 400 enxovais, 10 comemorações festivas, 12 reuniões mensais e 122 palestras educativas e atividades culturais, além de 337 registros civis e 50 registros de

casamentos em que as sócias foram contempladas.

No Relatório de Atividades de abril de 1973, há informação sobre essas modalidades de assistência enumeradas entre atendimento às gestantes, as crianças abandonadas, aos doentes pobres e aos velhos desamparados, além de visitas domiciliares. Essas atividades eram gestadas pela Casa e acompanhadas pelo clube, com cooperação direta da LBA, responsável pelo acompanhamento técnico e financeiro.

Aos poucos, o Clube se espria em todos os setores da vida das mulheres, visando o bem-estar do menor e da família. Em relação às palestras educativas, destacamos as voltadas para os cuidados com a infância, por ser matéria prevista no Relatório Presidencial Brasileiro de 1970 (s/p). Nesse documento oficial, há registros de que para sanar os problemas concernentes à infância “serão postos em prática intensos programas de educação, objetivando tornar as populações cômicas da sua importância e integrar os vários órgãos – oficiais, oficiosos e particulares – de modo a evitar nesse campo o paralelismo das atividades, cuja existência onera os custos operacionais”.

Trata-se de programas educativos não formais cujo marcador social era a pobreza. Para Rosenberg (2016), os pobres e desassistidos foram os responsáveis pela implantação de políticas públicas sociais e estratégias de participação comunitária que deram origem à ideologia do Desenvolvimento de Comunidade (DC).

Nesta concepção, os pobres se unem, exigindo do Estado medidas direitos sociais básicos como saúde, alimentação e educação, especialmente junto à infância, para prevenir o fado da pobreza, levando o clube a se constituir como estratégia importante de participação comunitária visando materializar as propostas da integração nacional previstas pelo processo de desenvolvimento do Governo Federal, pensado para a região, por meio da LBA, com indicadores embasados nos princípios da proteção, orientação e vigilância.

As parcerias firmadas no Clube envolvendo especialmente LBA previam formar e preparar as mulheres pobres. Se por um lado atrelava-se aos discursos presentes na Puericultura desde o “ensino para as meninas já no jardim de infância, no qual brinquedos como bonecas seriam instrutivos para a formação de uma amável escola de mamãezinhas” (Guimarães, 2016, p. 249); por outro lado significava capacitação para a vivência social e profissional.

Enquanto conquistas de direitos, essas mulheres tiveram a possibilidade de se reinventar “ouvindo os gritos das crianças e das mulheres” reivindicava e cobrava melhores condições de vida.

Quer mediados pela LBA ou pelas pastorais, o coletivo feminino articulava-se e mobilizava-se envoltas em lutas sociais e políticas, fazendo-se cada vez mais atuante, na cobrança por saúde

pública ou educação formal e não formal, promotora do desenvolvimento comunitário de base. A educação não formal foi dando cor e significados ao enfrentamento das mulheres que organizadas coletivamente discutiam propostas e medidas envolvendo a vida, seja nos afazeres da casa ou do movimento, cobravam do estado a materialização de políticas públicas.

Cobrava junto à Secretaria Estadual de Educação do Pará, escolas com estruturas adequadas, materiais didático-pedagógicos, merenda escolar, transporte escolar e contratação de professores para atender a demanda reprimida na cidade, nas águas e nas florestas. E, para as crianças órfãs e abandonadas, reivindicou orfanatos e creches (Relatório de Atividade, 1973).

Eram ações que priorizavam o ser humano e sua relação social, que aconteciam nos encontros mensais, palestras educativas, aulas de educação artística, artes domésticas, aulas públicas sobre direitos sociais e políticas, alfabetização popular que pretendiam melhorias socioeconômicas dessas mulheres e de suas famílias, oportunizando-as ao desenvolvimento pessoal, comunitário e social (Relatório de Atividade, 1974).

Em uma década de atuação permanente o clube de mães capacitou, orientou e mudou a vida das mulheres marcadas por histórias e vivências que revelavam problemas e desafios enfrentados em meio a selva amazônica, demonstrando determinação e sentimentos de coletividade que juntas não permitiam ser sufocadas pelo rolo das políticas desenvolvimentistas pensadas para região, como pontua Freitas (2019).

Nesses coletivos de mulheres, não se permitia o assujeitamento, as humilhações e os desencontros fortuitos sofridos pelas relações machistas, por isso se fortaleciam no/como grupo “para conseguir conquistar seus espaços e sua autonomia financeira e moral” (Silva, 2008, p. 139). Todos os dias lutavam contra o isolamento, a desordem econômica, a desassistência, tendo suas trajetórias definidas por superação das dificuldades e desafios postos. Prerrogativas que faziam das experiências vividas oportunidade de superação e autoafirmação.

Crescendo e se fortalecendo foi sendo presente em muitos municípios e localidades da região, como afirma Silva (2008, p. 262):

Em quase todas as agrovilas da Transamazônica funcionava um clube de mães que proporciona, além da capacitação profissional, um espaço para a troca de experiências e intercâmbios culturais entre as mulheres migrantes. Nestas localidades os clubes de mães serviram de espaços para a promoção social e individual àquelas mulheres que traziam algum conhecimento técnico e profissional.

Valorizavam os encontros também como qualificação técnica profissional, devido à ausência de pessoas formadas e com diplomas na época. Era preciso capacitar as mulheres não somente para a luta, mas para assumir postos de trabalho que exigiam conhecimentos mais específicos, “assim, muitas mulheres fizeram de alguns ofícios, antes de uso restrito ao espaço doméstico, uma forma

de ajudar na economia familiar e de proporcionar alcance, ainda que temporário, ao espaço público” (Silva, 2008, p. 263).

Com ampla atuação e definidos como um grupo social e mobilizador político, religioso e de libertação de mulheres, de enfrentamento e de lutas contra a marginalização e exclusão, conquistaram melhorias comunitárias consideráveis que impulsionaram a economia local, preenchendo lacunas profissionais. Reavivou hábitos e tradições culturais e festejos que deram formas às diversas experiências e vivências comunitárias de base, desde a construção de galpões de encontros e festividades, às escolas, como apontado por Silva (2008).

Foram variadas formas relacionais agregadas ao movimento de mobilização social que foram ampliadas por uma rede de apoio e sociabilidade que estabelecia vínculos afetivos familiares, domésticos, religiosos e comunitários com uma demarcação identitária feminina com um caráter político entrecortado por debates que envolvia transporte, educação, saúde, alimentação e tantos outros recortes que se fizeram presentes nas contestações e organização social que excluía os pobres das agendas governamentais.

3. Por fim

Pautados na Teologia da Libertação, o Clube de Mães da Transamazônica e Xingu, na década de 1970 se tornou protagonista na articulação de políticas públicas locais e regionais para a unidade mãe/filho, como curso de capacitação para parteiras, atendimento à saúde (vacinação e pré-natal), visando mitigar a mortalidade infantil e das mulheres.

No tocante à educação, lutou por melhorias estruturais das escolas, construção de escolas no campo, na cidade, nas águas e nas florestas, reivindicou orfanatos e creches para as crianças na primeira idade, cobrava a contratação de professores para atender a demanda educacional, devidamente capacitados nas escolas públicas às margens da rodovia, nos ramais, vicinais e as escolas ribeirinhas.

Se preocupavam também com a ausência ou qualidade dos recursos didáticos e pedagógicos, da merenda escolar e outras dificuldades vivenciadas pelas crianças e suas famílias, sendo essas e outras deficiências bandeira de luta das mulheres que organizavam manifestações, reivindicando melhores condições das escolas e do trabalho pedagógico junto à Secretaria Estadual de Educação do Pará.

Esses reflexos decorrentes da ruptura organizacional do planejamento governamental da implantação de grandes obras, como é o caso da construção da rodovia BR 230, exacerbou os problemas relacionados ao atendimento materno-infantil e a violação de direitos sociais como educação, saúde, moradia e trabalho.

Essas discrepâncias nos levam a inferir que na Transamazônica e Xingu, nos anos em estudo, não havia uma política pública efetiva voltada ao acolhimento e atenção primária do binômio mãe/filho, desvelando um total descompromisso dos governos federal, estadual e municipal em garantir os direitos sociais básicos, apesar da grande propaganda desenvolvimentista (civilização e desenvolvimento), dos projetos políticos pensados para Amazônia em vertente nacional e regional durante a década de 1970, visando preceitos de modernidade e progresso, sem atentar-se para os sujeitos que de fato ocupavam o território.

Ao contestar a miséria, desigualdade e exclusão social, o Clube de Mães, consolidou-se como um espaço organizado para a promoção e transformação da realidade das mulheres, crianças e de suas comunidades pobres que sucumbiam sem assistência, proteção e educação.

Referências

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DIÁRIO DO CLUBE DE MÃES. **Casa Divina Providência**. Altamira – PA, 1979.

DINIZ, Carlos Alberto Nogueira. O Protagonismo das mulheres nos movimentos sociais da periferia: memórias e experiências dos Clubes de Mães da Zona Sul de São Paulo 1972-1988, Assis, 2018. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

DUSSEL, Enrique. **Teologia da Libertação: um panorama de seu desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, Léia Gonçalves de. Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da Prelazia do Xingu no município de Altamira – Pará (1970- 1979). **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/11586>. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

GUIMARÃES, Jaqueline Tatiana da Silva. Os discursos dos médicos do Estado do Pará nas teses de doutoramento ou inaugurais (1929-1954): saúde, assistência e educação da infância pobre. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Manual de Instruções para as Obras Convenientes**. Belém, PA, 1974.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **A história da maternidade no Brasil: arquivos, fontes e possibilidades de análise**. XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem ao Congresso Nacional. [**Relatório Presidencial, 1970**]. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1352/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

- MENEZES, Marília. **O Anjo da Transamazônica**: Irmã Serafina Cinque, ASC. Belém, PA, 2008.
- PLANO de aplicação. **Clube de Mães**. Altamira, (1970 – 1979).
- PLANO DE ATIVIDADE. **Casa Divina Providência**. Altamira (1970 – 1979) RELATÓRIO DIOCESIANO. **Prelazia do Xingu**. Altamira – PA. 1976.b
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. II. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ROSEMBERG. Fúlvia. O LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 205-228.
- SILVA, Maria Ivonete Coutinho da. Mulheres migrantes na Transamazônica: construção da ocupação e do fazer política. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.
- SOUZA, Cesar Martins. A morte é fácil na Amazônia [?]: debates sobre epidemias e políticas públicas na construção da rodovia Transamazônica. In: Seminário de sociologia da saúde e ecologia humana, 1., 2010, Florianópolis. [**Anais...**] Florianópolis: UFSC, 2010.

A ARTE EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR: UM ESTADO DA ARTE

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_003

Roseli Nunes Barros⁴Roseane Rabelo Souza Farias⁵**INTRODUÇÃO**

Neste estudo são apresentados dados da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, exploratória analítica, realizado por meio do Estado da Arte. Resultado de um trabalho de conclusão de curso, o objetivo foi investigar as pesquisas científicas sobre a Arte Educação na inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA, no contexto da escola regular de ensino, na educação básica.

O Transtorno do Espectro do Autismo causa déficits na comunicação social, na interação e na socialização (Americacan Psychiatric Association, 2013). O TEA se manifesta por alguns comportamentos restritos, repetitivos e dificuldade na comunicação, essas características são observadas conforme cada fase do desenvolvimento da criança. Segundo Facion (2005), o Autismo é uma síndrome que apresenta uma desordem no neurodesenvolvimento presente desde o nascimento da criança, e torna-se perceptível antes dos três anos de idade, sendo mais comum em crianças do gênero masculino.

Atualmente percebe-se um cenário crescente de diagnóstico de crianças com TEA. Silva e Mulick (2009), afirmam que a incidência de casos de autismo vem crescendo de forma significativa durante as últimas décadas ao redor do mundo. Por isso, os profissionais da infância especializados na educação e áreas afins, precisam ampliar seus conhecimentos para atender o público de crianças com autismo em suas práticas educativas.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEI (2008), tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência. A partir da Lei N°12.764 de 27 de dezembro de 2012, os Transtornos Globais do Desenvolvimento- TGD, passaram a ser compreendidos como TEA, englobando o transtorno autista (autismo), a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento. A PNEE garante o acesso deste público ao ensino regular, assegurando atendimento educacional especializado; acessibilidade; transportes; formação de professores para o atendimento especializado e articulação das políticas públicas na educação especial.

⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará. E-mail: roselishift@gmail.com

⁵ Doutora em Educação. Professora da UFPA. Altamira, Pará, Brasil. E-mail: rorabelo3110@gmail.com

Na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC considera o componente curricular, Arte na educação infantil, como um campo de experiência que envolve traços, sons, cores e formas, e por meio destas experiências, possibilita a criança vivenciar as formas de expressão (Brasil, 2018). No ensino fundamental a Arte está centrada nas seguintes linguagens: Artes visuais; Dança; Música e o Teatro. Desta forma, a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam nas formas de expressão referentes ao processo de aprendizagem e possibilita ao aluno novas formas de interação (Brasil, 2018).

A Arte Educação é um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira. A disciplina foi fundamental para despertar o interesse pelo objeto de investigação dessa pesquisa. O conhecimento da Arte Educação é requisito importante para quem deseja atuar com os processos criativos, lúdicos e sensíveis necessários no processo de aprendizagem. Esse conhecimento pode ser ampliado por meio de preparações contínuas visando à formação continuada do profissional. Diante dessas compreensões, esse artigo busca apresentar os resultados da seguinte investigação: O que tem se discutido e pesquisado nas produções teóricas em relação a Arte Educação na inclusão da criança com TEA?

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo foi investigar as pesquisas científicas sobre a Arte Educação na inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, no contexto da escola regular de ensino, na educação básica. E de forma específica: (1) Identificar as produções teóricas produzidas sobre a Arte Educação direcionada ao público específico do TEA; (2) Elencar os aspectos discutidos a partir das produções científicas conforme os critérios de seleção e inclusão dos trabalhos selecionados; e (3) Analisar as contribuições e lacunas indicadas nos estudos sobre a Arte Educação para crianças com autismo no âmbito educacional.

Em um primeiro movimento de investigação já se destaca que a arte proporciona uma possível forma de comunicação que estimula à criatividade e ao autoconhecimento da criança com autismo. Segundo Luciano Filho (2016), este processo se faz necessário para compreender o funcionamento cognitivo e afetivo do ser humano, para ajudar nas questões emocionais, como forma de expressar os sentimentos transmitidos por meio do subconsciente, vindo assim, colaborar com o processo de criatividade e autoconhecimento, que promove o desenvolvimento do ser humano.

Para a realização desta pesquisa recorreremos as contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014), que esclarecem que o Estado da Arte configura-se como um estudo de revisão que parte de uma questão central formulada pelo pesquisador. Para o desenvolvimento desse estado da arte seguimos as instruções definidas por Palanch e Freitas (2015), no que diz respeito a determinar os

descritores; localizar os bancos de dados; delimitar os critérios de inclusão e exclusão para selecionar os trabalhos; fazer a coleta de todo material; realizar leituras, fichamentos e sínteses; destacar os principais aspectos abordados nos estudos e elaborar a análise dos principais resultados dos estudos científicos.

Pautado no anunciado, esta pesquisa foi elaborada a partir das seguintes etapas: (1) Realização das buscas dos materiais nos bancos de dados por meio dos descritores: arte educação e autismo; arte educação e inclusão; arte educação e deficiência; (2) Estabelecimento do recorte temporal: realizado no ano de 2008 a 2023, justificado a partir da Política de Educação Especial lançada em 2008.

Considerou-se como critérios de inclusão: produções que discutem sobre a Arte Educação direcionado às crianças com Autismo, na educação básica e contribuições sobre a arte como ferramenta pedagógica; também foram considerados fontes nacionais e internacionais. Critérios de Exclusão: produções fora do recorte temporal estabelecido; que não são direcionados ao público do Autismo; em contextos fora do ensino básico.

Para a coleta do material, considerou-se os seguintes bancos de dados: Banco de Teses e dissertações da Capes, Scientific Electronic Library (*Sciello*), *Google Acadêmico*, Biblioteca virtual da UFPA e Biblioteca física da UFPA do Campus de Altamira. Considerou-se as seguintes Categorias Analíticas: Tipo de Produção Teórica; Objeto de Investigação da Pesquisa; Ano de Publicação da Pesquisa; Objetivo da Pesquisa; Tipo de Pesquisa; *Locus* da Pesquisa; Instrumentos de coleta de dados e Dados obtidos nas Pesquisas.

TABELA 1- Produções teóricas identificadas nos bancos de dados durante os meses de abril a maio de 2023

	Banco de dados Dissertações e Teses da Capes	<i>Sciello</i>	Google Acadêmico	Biblioteca Virtual UFPA	Biblioteca UFPA Campus Altamira	Total	Produções Selecionadas
Artigos publicados em periódicos	0	4	4	0	0	8	3
Artigos publicados em Eventos	0	0	1	0	0	1	0
Teses	4	0	0	2	0	6	1
Dissertações	33	0	5	0	0	38	11
TCC	0	0	1	0	0	0	0
Total	37	4	11	2	0	54	15

Fonte: Dados elaborados pelas autoras, maio de 2023

Dos 54 trabalhos coletados, 39 foram excluídos em virtude de não terem como sujeitos crianças com autismo e não focarem na educação básica, restando 15 estudos teóricos, que compõem o *corpus* desta investigação, sendo 11 estudos de fontes nacionais e quatro estudos de fontes internacionais. Nesta pesquisa, apesar do intuito da investigação ter como interesse, crianças com Autismo, selecionamos alguns estudos relevantes que discutem, sobre a Arte educação, para crianças com deficiência, entre elas o Autismo.

TABELA 2- Produções científicas utilizadas no *corpus* da pesquisa

	AUTOR/ ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
P1	ZANETI (2018)	A presença da música em salas inclusivas de arte do ensino fundamental I da rede municipal de Indaiatuba – SP: Estudos, observações e Propostas	Tese
P2	FERNANDES; SCHLESENER (2011)	Ensino de arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte	Artigo em Periódico
P3	BORGES; PROBST (2015)	Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as Artes: O ensino da Arte no universo Autista	Artigo em Periódico
P4	CARDOSO; SOUSA; OLIVEIRA (2021)	Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas	Artigo em Periódico
P5	LADEIRA (2012)	A percepção dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo sobre a importância das expressões artísticas em crianças autistas no contexto da sociabilidade	Dissertação
P6	MONTES (2013)	O Autismo e as Artes Plásticas	Dissertação
P7	GASPAR (2015)	Criatividade nas Artes plásticas no 2º ciclo do ensino básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo: estudo de caso em Lisboa	Dissertação
P8	ROCHA (2015)	A formação dos licenciandos em Artes visuais no projeto PIBID Interdisciplinar UDESC: Um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência	Dissertação
P9	FIORIO (2017)	Arte Educação na promoção da inclusão escolar	Dissertação
P10	SOUSA (2017)	A pintura e o desenvolvimento da comunicação no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na criança Autista	Dissertação
P11	FERREIRA (2019)	O professor de arte e a educação sensível na inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil	Dissertação
P12	SOUZA (2019)	A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação

P13	GODOY (2021)	Autismo e Educação: adaptação curricular em Arte	Dissertação
P14	MIRANDA (2021)	Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-metodológica	Dissertação
P15	BARROS (2021)	As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa	Dissertação
P10	SOUSA (2017)	A pintura e o desenvolvimento da comunicação no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na criança Autista	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras, maio de 2023

Com esse investimento metodológico apresenta-se à comunidade científica um panorama dos trabalhos já produzidos, com o intuito de identificar o desenvolvimento das pesquisas em relação à área de estudo, e suas possíveis contribuições e lacunas no campo educacional.

Os estudos científicos sobre a arte educação e o Autismo

1. Os tipos de produção teórica

Integraram o *corpus* desta investigação 15 estudos científicos, a saber: dissertação, tese e artigos publicados em periódico. A produção teórica em formato de dissertação, correspondem à maior soma de estudos, sendo 11 trabalhos identificados*, destes, quatro são internacionais e sete nacionais. Em relação ao formato Tese, este corresponde à menor quantia de trabalhos analisados neste estudo, sendo, apenas um trabalho**. Os estudos realizados em formato de artigo, correspondem a três estudos,*** publicados em periódicos, dois estudos publicados em revistas nacionais: Revista Cient. /FAP de Curitiba, e a Revista de Educação Dom Alberto e; um artigo publicado na Revista internacional: Research, Society and Development, jornal article. Das dissertações internacionais, todas foram desenvolvidas em Portugal. Das sete dissertações nacionais, há trabalhos realizados em todas as regiões****. Provavelmente, a maior quantidade de produções dissertativas, se explica em virtude do tema está relacionado com a vivência inicial dos pesquisadores em sala de aula. Os estudos realizados por meio de dissertações, conforme Ciribelli (2003), demonstram um processo de reflexão a partir da experiência e vivência do ponto de vista dos autores, com o objetivo de solucionar uma problemática acerca do objeto de estudo existente.

* P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15

** P1

*** P2, P3 e P4

**** Na região Sul: um estudo em Artes Visuais em Florianópolis, Santa Catarina (P8); e o estudo realizado em Pelotas (P15). Na região Sudeste: um trabalho realizado em Vitória, Espírito Santo (P9), e outro estudo em Taubaté, São Paulo (P13). Na região Centro-Oeste: dois estudos apresentados em Mato Grosso do Sul, um em Campo Grande (P11) e outro estudo em Paranaíba (P12). Por fim, na região Norte: um trabalho realizado no Amazonas, Manaus (P13)

2. O objeto de investigação dos estudos

Os diferentes objetos de investigação podem ser compreendidos a partir de duas categorias: contribuições metodológicas da Arte Educação e contribuições teóricas da Arte Educação. A categoria mais utilizada nas produções teóricas foi das Contribuições Metodológicas da Arte Educação, em oito estudos*. As Contribuições Metodológicas, segundo Bispo (2023), visam oferecer ferramentas por meio de novas técnicas para aprimorar novas perspectivas metodológicas, cada vez mais consistentes.

Destaca-se os estudos. A pesquisa de Fernandes; Schlesener (2011), baseia-se no enfoque metodológico do ensino de Arte como contribuição para a inclusão de autistas. No estudo de Gaspar (2015), apesar do enfoque ser a socialização, criatividade e a inclusão, propõem, analisar e descrever o impacto de atividades de expressão plástica na inclusão dos alunos com autismo, sendo um estudo de caso realizado em Lisboa. Já o estudo de Fiorio (2017), tem como enfoque de pesquisa a Arte Educação como ferramenta de inclusão escolar em destaque para alunos com deficiências, como contributo deste estudo realizado no Espírito Santo.

Verificou-se que os estudos de Fernandes; Schlesener (2011) e Fiorio (2017), concentram-se na mesma direção e destacam as contribuições de Walter Benjamin com relação à Arte Educação. Para Fernandes e Schlesener (2011), na perspectiva de Benjamin (1984), sobre a experiência infantil, lúdica e sensível, destaca-se a observação, visto que, para o autor toda a ação e gesto infantil, passam a serem demonstrados em forma de sinais, que são apresentados pela arte. A contribuição de Fiorio (2017), a partir do pensamento de Walter Benjamin enfatiza os elementos expressos pelas crianças a partir das suas próprias experiências transmitidas por meio do consciente e do inconsciente emitidos pela Arte.

A pesquisa de Cardoso; Sousa e Oliveira (2021), baseia-se no enfoque metodológico da Arte Educação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com autismo. Baseando-se no pensamento de Fernandes (2010), os autores afirmam que, por meio da Arte, com foco no lúdico, na imaginação e criatividade, é possível estimular o desenvolvimento e aprendizagem, bem como auxiliar no processo da inclusão da criança com TEA, por meio de diversos estímulos visuais e táteis como o desenho, tinta, papel, areia. Tais elementos oportunizam a comunicação e a interação. No mesmo viés, o estudo de Montes (2013), verificou a contribuição das Artes plásticas para a estimulação da concentração da criança com autismo. Para a autora, os materiais e técnicas utilizados por meio da Arte ou expressão plástica, favorecem o estímulo da aprendizagem da criança.

* P2, P4, P5, P6, P7, P9, P10 e P15

A pesquisa de Ladeira (2012), baseia-se, também, no enfoque metodológico do ensino de Arte como contribuição para a inclusão de autistas. A autora busca compreender a opinião dos professores de Arte sobre a importância das expressões artísticas, para o desenvolvimento da criança autista, no domínio da sociabilidade. Na perspectiva da autora identifica que todas as atividades que envolvem as expressões artísticas, fornecem benefícios no domínio da sociabilidade, deste modo, contribui para a interação e a socialização da criança autista partindo sempre do potencial da criança, para o processo lúdico.

O trabalho de Sousa (2017), tem como foco o contributo da Arte plástica, especificamente a pintura e o seu potencial para o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal da criança autista, com o propósito de entender as percepções dos docentes em duas realidades diferentes, de Portugal e dos EUA. Sendo assim, a autora, refere-se ao desenho como uma forma de expressão, que também está ligada à comunicação e ao desenvolvimento da criança.

Por fim, sobre a música como linguagem das Artes, o estudo de Barros (2021), tem como foco de investigação as contribuições da educação musical inclusiva para crianças com TEA no contexto escolar. Deste modo, ao utilizar a música por meio de estratégias lúdicas, constata-se que a educação musical pode ser um recurso que facilita a interação social e a comunicação do aluno com autismo, oportunizando-se o desenvolvimento e a inclusão escolar.

No que diz respeito às Contribuições Teóricas, destacam-se sete estudos P1, P3, P8, P11, P12, P13, P14. Segundo Bispo (2023), as contribuições teóricas visam o enfoque à apresentação de novas teorias e conceitos, ou seja, tudo que envolve a teorização. Destas contribuições, alguns estudos discutem sobre a investigação direcionada aos professores de Arte com o foco em crianças com autismo.

O estudo de Souza (2019), discute sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do Espectro Autista TEA e a mediação do professor de Arte. A autora, baseia-se no aporte teórico da Psicologia Histórico – Cultural, entende-se que a mediação do professor de Arte, torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança. Souza (2019), destaca os pensamentos sobre o desenvolvimento de ensino e aprendizagem da criança e enfatiza a importância da colaboração, interação e mediação do professor de Arte.

O estudo de Godoy (2021), tem como foco Arte Educadores que tenham trabalhado com alunos com TEA, com intuito de investigar os conhecimentos e as práticas com objetivo principal a adaptação curricular. A pesquisa aborda a importância da adaptação curricular, que deve estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da Escola, juntamente com um plano de ensino individualizado o PEI, para que assim, ocorra o aprendizado conforme as necessidades educativas especiais de cada aluno.

Na mesma perspectiva destaca-se, o estudo de Rocha (2015), para alunos com deficiência, que tem como o objeto de estudo, investigar como se constrói a formação de professores de Artes Visuais em uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva, com o objetivo de preparar os licenciados para atuarem em uma perspectiva inclusiva em parceria com AEE, no contexto educacional. O estudo de Rocha (2015), enfatiza que faltam subsídios e aportes teóricos na graduação para que assim, os professores de Artes possam aprender como trabalhar com a Arte para a inclusão de crianças com deficiências. Considera-se então essa prática inexistente, diante da realidade a autora ressalta a necessidade da formação inicial, direcionada para a construção de materiais pedagógicos para crianças com deficiências.

Na mesma direção, o estudo de Ferreira (2019), tem como o objeto de pesquisa a educação sensível, utilizando-se como pressuposto para a formação de professores de Arte, na atuação para crianças com deficiência. Observa-se que o estudo de Ferreira (2019), faz uma análise em seu estudo utilizando-se a pesquisa de Rocha (2015), e destaca que os professores de Arte não tinham subsídios teóricos para atuar com crianças com deficiência. Ressalta ainda a importância de se repensar as políticas públicas sobre esta perspectiva voltadas para alunos com deficiência.

Já o estudo de Borges; Probst (2015), propõe investigar de que forma, a Arte pode auxiliar o aluno com transtorno do espectro autista a interagir com o meio social. Esta contribuição teórica também colabora com os pensamentos de Walter Benjamin a saber que a Arte “possibilita o desenvolvimento de experiências significativas e causa uma nova percepção do mundo uma forma sensível e criativa, com vistas a uma evolução da humanidade” (Borges; Probst, 2015, p.59). Sendo assim, proporciona uma forma de comunicação e interação da criança autista com o meio social.

No estudo de Miranda (2021), o foco é na música, enquanto linguagem das Artes. A autora visa agregar informações em relação a efetivação da música na educação especial com o enfoque sobre a importância da música no contexto inclusivo, para pessoas com deficiência. A autora afirma que há evidências de que a prática musical auxilia no desenvolvimento dos alunos com deficiência e destaca a importância dos métodos ativos na educação musical baseada nas contribuições de Émile Jaques-Dalcroze, em relação a música, ligada a fatores sensíveis, sensoriais-motores e mentais.

Para somar, o estudo de Zaneti (2018), propõe uma investigação sobre a ação musical de professores de arte direcionada aos alunos com deficiência, em contexto inclusivo, ao investigar como os professores de Arte trabalham os conteúdos da disciplina no contexto inclusivo.

Diante das principais observações realizadas dos estudos em tela, as compreensões metodológicas, apontam para prováveis ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas pelos

professores, com a contribuição da Arte, para inclusão de crianças com autismo no contexto educacional.

3. O ano de publicação e objetivo das investigações

Considerando o recorte temporal de 2008, em virtude da publicação da PNEE (2008) a 2023, somente no ano de 2011 houve a primeira publicação referente ao objetivo desta investigação. Diz respeito, ao trabalho de Fernandes; Schlesener (2011), que propõem algumas reflexões do ensino da arte no contexto do autismo, a partir do pensamento de Walter Benjamin. As discussões sinalizam que é preciso repensar as atuais práticas pedagógicas, propondo-se novas metodologias com ações pedagógicas voltadas para as diferenças, construída pelo sensível por meio da Arte, para a conquista de novos caminhos pedagógicos.

No ano de 2015 constatou-se um aumento de trabalhos publicados, foram localizados três estudos*, no estudo de Borges e Probst (2015), as autoras chegaram à conclusão de que a Arte pode contribuir para a inclusão de indivíduos com transtorno do espectro do autismo, a partir da experimentação e da ação do fazer considerado como um processo lúdico. Gaspar (2015), confirma a contribuição das Artes plásticas e da criatividade no processo de socialização e inclusão para o Autismo. Rocha (2015), afirma que, a relevante contribuição da interdisciplinaridade, para a construção de um jogo pedagógico em Arte permitiu aos licenciandos ampliarem seus conhecimentos.

Já no ano de 2021 obteve-se a maior soma de trabalhos publicados, quatro estudos**. As contribuições de Cardoso; Sousa; Oliveira (2021), destacam a arte como um instrumento proporcionador de experiências e oportunidades de construção sensoriais, cognitivas e afetivas. Nessa perspectiva de mediação, Godoy (2021), discutem os conhecimentos sobre a educação inclusiva e o TEA, a partir das questões das adaptações curriculares. Já Miranda (2021) e Barros (2021), convergem na compreensão de que a música enquanto linguagem da disciplina de Arte, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades no contexto educacional inclusivo.

Pode-se cogitar que o aumento de trabalhos publicados, nos anos de 2015 e 2021, tenha relação com as Leis de nº 12.764, de 2012, no Art. 2º, inciso VIII, em que é orientado, “o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País” (Brasil, 2012, p.2). Também conforme a lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, para o público do TEA, segundo o art.28 inciso VI- destaca-se “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos

* P3, P7 e P8

** P4, P13, P14 e P15

métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”. Deste modo, vem surgindo novas publicações referente a temática deste estudo para os profissionais da educação trabalharem de forma assertiva com os estudantes (Brasil, 2015, p.3).

4. Os tipos de pesquisa

Sobre o tipo de pesquisa, nos estudos analisados, há predominância da pesquisa teórica em 05 estudos*, sendo bem utilizado para analisar as leis e as políticas públicas sobre a Educação Especial. Sobre os estudos empíricos, a maior soma analisada, foi por meio da pesquisa de campo, em 04 estudos**.

Os demais trabalhos são: 03 trabalhos do tipo estudo de caso***, 02 do tipo de pesquisa investigação-ação e 01 pesquisa – ação****. Os dados apontam um maior quantitativo de trabalhos empíricos realizados por meio da pesquisa de campo, que resulta na relevância de estudos com o maior aprofundamento na vivência e experiência dos sujeitos e objeto de investigação, observando-se o fenômeno na prática.

5. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados dos estudos

No *corpus* dessa pesquisa, cinco estudos***** utilizaram a entrevista como instrumentos para coleta de dados, entrevista do tipo narrativa, utilizando a técnica *snowball* e bola de neve, entrevista e a observação *in loco* e a entrevista semiestruturada.

Alguns trabalhos***** utilizaram os recursos da análise documental e entrevista semiestruturada, questionário semiestruturado e entrevista semiestruturada, questionário com perguntas fechadas e entrevista semiestruturada. Também foram utilizados*****, a análise documental, análise documental estabelecida com o questionário auto administrado, questionário com perguntas fechadas, e por fim, somente fontes bibliográficas.

* P2, P3, P9, P14 e P15

** P8, P10, P11 e P12

*** P1, P4 e P7

**** P5, P6 e P13

***** P4, P13, P11, P7 e P12

***** P6, P8 e P10

***** P9 e P14; P1 e P5; P3, P2 e P15

Em relação, ao maior quantitativo de trabalhos que recorrem ao instrumento de coleta de dados por meio da entrevista, isso se dá, principalmente, em virtude da maior flexibilidade para as informações coletadas. Deste modo, o pesquisador necessita de respostas do ponto de vista real, para verificar suas hipóteses e atingir seus principais objetivos, e a entrevista facilita neste processo investigativo.

6. Os dados obtidos nas produções teóricas

No levantamento da análise dos dados, há um indicativo de seis estudos que pontuam sobre um fator determinante para a inclusão de alunos com deficiência e com autismo no contexto escolar, a formação continuada dos professores.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa empírica de Zaneti (2018), sobre os conteúdos musicais, os professores de Arte não possuem formação específica para trabalhar os conteúdos musicais com crianças com deficiência tendo em vista, que não tiveram formação para o trabalho efetivo. Considerando-se, que os professores ao serem questionados sobre a inclusão, a maioria não se sente preparado para trabalhar a inclusão, dado que revela a falta de conhecimento sobre as deficiências.

No estudo de Rocha (2015), sobre a formação dos licenciados, como resultados a importância de se reformular os currículos das licenciaturas, para atuar no contexto da diversidade e inclusão. Esta atenção também deve ser voltada para os cursos de pós- graduação, já que, os projetos de pesquisa desenvolvidos na área da Arte e inclusão ainda são considerados raros.

Ferreira (2019), afirma que há desconhecimento das professoras de Arte sobre a inclusão de crianças com deficiências, e revela um fator sobre a formação das educadoras impedindo que a aprendizagem destes alunos seja contemplada. Outro fator observado é a dificuldade e a falta de planejamento que envolve o conteúdo da disciplina de Arte para educação infantil, que seja elaborado pelas professoras de Arte, visto que, estes resultados estão ligados à formação dos educadores.

Souza (2019), destaca a necessidade da formação continuada, pois diante dos resultados averiguados os professores se sentem despreparados para atuarem com alunos com autismo. Constatou-se, que a metade dos profissionais não conhece nenhuma característica dessa deficiência, o que resulta na falta de conhecimento dos professores de Arte.

Para Godoy (2021), apesar das práticas educativas exitosas em sala de aula, é preciso repensar as questões das adaptações do currículo para o público do TEA, para isso, destaca a importância da formação continuada, para um melhor conhecimento acerca da atuação dos

profissionais no processo educativo e inclusivo para alunos com TEA.

No estudo de Barros (2021), sobre a formação de professores, foi também identificada a necessidade de uma formação continuada para que assim, ocorra práticas metodológicas sustentadas em bases teóricas mais inclusivas, os estudos analisados apresentaram limitação de metodologias.

Já nos estudos de Fernandes e Schlesener (2011) e Borges e Probst (2015), as autoras concentram seus estudos na inclusão de alunos com TEA. Para as autoras, as Artes visuais podem colaborar para a inclusão de alunos com TEA, baseando-se na perspectiva de Walter Benjamin.

Os estudos de Cardoso; Sousa e Oliveira (2021) e Fiorio (2017), indicam a Arte Educação como um meio facilitador para os processos sensoriais e educativos, configurando-se como ferramenta e estratégia de grande potencial para alunos com NEE e TEA. Fiorio (2017), faz uma ressalva com relação à formulação das políticas públicas relacionando a Arte e inclusão na rede pública de ensino.

No estudo de Montes (2013), houve indicativo de que as atividades de Artes plásticas, sendo contínuas, poderiam beneficiar a criança no desenvolvimento, na organização e futuramente no estímulo da concentração, porém, não foi comprovado a partir da realização da sua pesquisa. Já o estudo de Sousa (2017), devido a limitação do número de participantes, para responder o questionário aplicado comprometeu os resultados em termos comparativos dos docentes de Portugal e Estados Unidos, porém, a pesquisa foi fundamental para entender a percepção destes docentes, a saber, que a pintura poderá ser uma das pequenas mudanças para o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal da criança com autismo.

No estudo de Ladeira (2012), a autora destaca que as atividades de expressões artísticas são negligenciadas quanto à sua utilização para crianças autistas, ou seja, sabe-se muito pouco ainda sobre os benefícios da Arte para crianças com autismo. No entanto, a autora afirma, que há um interesse maior em investigações sobre a arteterapia e a musicoterapia, sendo utilizada somente por profissionais especializados, para a formação continuada, diferente das atividades de expressão artísticas que estão presentes na sala de aula, sendo importante encontrar fundamentos e subsídios que beneficiem os educadores da Arte para este público.

Gaspar (2015), confirma que a criatividade e a espontaneidade podem ser uma importante aliada para a inclusão a partir de uma pedagogia inovadora e estimulante, que incentiva o autoconhecimento potencializando o desenvolvimento dos alunos com autismo e incluindo-os no meio social.

Miranda (2021), analisa as aproximações da educação musical e educação especial no contexto inclusivo amazônico e reconhece a Arte como disciplina fundamental, tendo a música

como uma de suas linguagens. Porém, observou que apesar dos avanços da educação musical fica claro que pouca mudança aconteceu de fato quando se observa a realidade.

Em relação ao comparativo dos estudos analisados de São Paulo e Portugal que integram o *corpus* deste estudo, pode-se destacar que há uma certa escassez de pesquisas na área que envolve a Arte, Inclusão e Autismo.

Considerações Finais

Nesta pesquisa foi realizada um levantamento das produções realizadas no ano de 2008 à 2023, sobre as discussões que envolvem a Arte educação na inclusão de crianças com autismo. O objetivo foi investigar as pesquisas científicas sobre a Arte Educação na inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, no contexto da escola regular de ensino, na educação básica, problematizando quais as principais discussões que destacam as produções científicas que foram analisadas neste estudo.

Ao considerar o período correspondente aos anos de 2008 a 2023, observou-se que a maioria dos trabalhos foram publicados no ano de 2021, em decorrência das leis para o público do TEA. Como determina a Política de Educação Especial para o Transtorno do Espectro Autista que visa, o incentivo a formação de profissionais da educação, para atuarem de forma assertiva com estudantes com TEA.

No que diz respeito às crianças na Educação básica, os trabalhos revelaram que o contexto escolar mais destacado se refere ao ensino fundamental, e que os desafios dizem a respeito as políticas educacionais, que repercutam em um maior investimento na formação continuada dos professores de artes, para então, obter resultados positivos para a inclusão dos alunos com TEA no contexto regular de ensino.

A pesquisa revelou também que a Arte Educação é uma ferramenta de grande potencial para a inclusão das crianças com autismo, na educação básica, pois favorece a comunicação vocal e não-vocal, e possibilita uma melhor interação por meio das sensações despertadas pela Arte. Para isso, se faz necessário que o professor de Arte tome como ponto de partida o potencial da criança, observando-se que, cada criança possui a sua subjetividade, sendo importante adequar as linguagens artísticas para cada particularidade.

Os trabalhos também apresentam algumas lacunas, entre elas, constata-se a falta de subsídios teóricos para o ensino das linguagens artísticas para o público do TEA no contexto escolar inclusivo, e também pesquisas avançadas sobre as possibilidades metodológicas da Arte para crianças com TEA. Verificou-se que há necessidade de investimentos em ações pedagógicas

voltadas para as diferenças. Posto isso, a identificação destas lacunas pode contribuir para as futuras pesquisas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. APA. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

BARROS, L. **As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

BISPO, M. Contribuições Teóricas, Práticas, Metodológicas e Didáticas em Artigos Científicos. **Rev. administração contemporânea**, [s.l.], v.27, n.1, e 220256. Out, 2023.

BORGES, R.; PROBST, M. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as artes: O ensino da arte no universo. **Revista de Educação Dom Alberto**, [s. l.], v.1, n.7, p. 46-63, jan./jul. 2015.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2011-2014/2012> .

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015

CARDOSO, J.; SOUSA, NMFR de; OLIVEIRA, FP Arte Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.],v.10,n. 5,p. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14842>.

CIRIBELLI, M. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**/ Rio de Janeiro: 7 letras, 2003. ISBN 85-77-081-0

FACION, j. Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo. 2. ed. **rev. Atual**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERNANDES, L.; SCHLESENER, A. Ensino de arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte. **Rev. Cient./ FAP**. Curitiba, v.7, p.267- 283, jan./jun. 2011.

FERREIRA, A. **O professor de arte e a educação sensível na inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Formação de Professores e Diversidade – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do paraná.** 2010. 162f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

FIORIO, P. **Arte educação na promoção da inclusão escolar.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2017.

GASPAR, M. **Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.** 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/4802>.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, J. **Autismo e Educação: adaptação curricular em Arte.** 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e pós-Graduação, Taubaté- SP, 2021.

LADEIRA, S. **A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo sobre a importância das Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2582>.

LUCIANO, F. **Arteterapia, Música e Autismo.** Pós-Graduação Lato Sensu, AVM Faculdade integrada. Rio de Janeiro, 2016.

MIRANDA, A. **Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-metodológica.** 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

MONTES, R. **O Autismo e as Artes Plásticas.** 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor) - Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/602>.

PALANCH, W. B. d. L.; FREITAS, A. V. **Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações.** Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – v. 8, Número Temático – 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Altamira, Pará, 2019.

ROCHA, S. **A Formação dos Licenciandos em artes visuais no projeto PIBID Interdisciplinar UDESC: Um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência.** 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2015.

SILVA, M.; MULICK, J. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. **Psicologia ciência e profissão**, [s.l.], [s.v.], n 29 (1), p. 116-131, 2009.

SOUSA, M. **A Pintura e o Desenvolvimento da Comunicação no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na Criança Autista.** 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Especial,

Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/7761>.

SOUZA, L. A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

VOSGERAU, D; ROMANOWSKI, J. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v.14, 2014, n.41, p.165-189, jan./abr. 2014. Doi:10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. ISSN1518-3483.

ZANETI, K. A presença da música em salas inclusivas de Arte do ensino fundamental I da rede municipal de Indaiatuba -SP: estudos, observações e propostas. 2018. 217 f. Tese (doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2018.

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_004

Sâmeque Albuquerque de Sousa Pereira⁶Roseane Rabelo de Souza Farias⁷**INTRODUÇÃO**

Este trabalho oferece uma leitura das produções teóricas sobre a inclusão de alunos com Transtornos Funcionais Específicos- TFE, no ambiente escolar regular. A pesquisa, que utilizou a metodologia Estado da Arte para a coleta de dados, visou identificar e discutir as contribuições teóricas e metodológicas existentes sobre o tema. Já se antecipa que as discussões sobre TFE é relativamente nova, mas está em desenvolvimento, por isso se destaca a importância crucial de se aprofundar no entendimento desses transtornos, uma vez que, tem sido elevado o número de alunos com esse perfil nas escolas.

Compreende-se, dentro dos transtornos funcionais específicos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2008, a dislexia, disortografia disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade. Dislexia é a perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como, na transformação de signos escritos em signos verbais. Enquanto a disgrafia ocorre quando a criança não consegue recordar a grafia correta da letra em razão de um distúrbio neurológico; a disortografia é a dificuldade para compreender a leitura, após lesão do sistema nervoso central apresentado por pessoa que anteriormente sabia ler. Já a discalculia é uma desordem neurológica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender números e manipular cálculos.

No que diz respeito ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), este afeta de 3% a 5% das crianças. Uma das principais dificuldades apresentadas por alunos com TDAH no ambiente escolar são problemas comportamentais, bem como outras características como desatenção, agitação, excesso de atividade e impulsividade que afetam a personalidade e a aprendizagem, além da sua integração com os colegas na escola e fora dela (Cústodio 2013, p. 9).

Em 2008, se incluía na PNEE (2008), os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) no público-alvo da educação especial. No entanto, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, excluiu esse grupo. A exclusão desse grupo foi duramente criticada por estudiosos da área que denunciaram as consequências dessa invisibilidade

⁶ Graduanda de Pedagogia – UFPA. Altamira, Pará, Brasil. sameqealbuquerque@gmail.com

⁷ Doutora em Educação. Professora da UFPA. Altamira, Pará, Brasil. rorabelo3110@gmail.com

nas políticas sociais e consequentemente na garantia do direito à educação. As discussões geradas foram importantes para a criação da Lei nº 14.254, de 30/11/2021, que estabeleceu o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem na educação básica. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das necessidades educacionais específicas desse público e garantia de aprendizado. Os dados obtidos nessa pesquisa indicam uma preocupação com a visibilidade limitada desse grupo e sugerem a necessidade de um maior investimento político e educacional para assegurar o pleno direito à educação desses indivíduos.

Estado da Arte

Para a elaboração desse Estado da Arte foi considerado os escritos de Palanch e Freitas (2015); Romanowiski e Ens (2006). Com base nas orientações destes foram definidos os critérios seguidos para a localização das produções teóricas: (1) Recorte temporal: 2008 a 2023. O recorte temporal, foi atrelado ao período em que os alunos com TFE foram incluídos como público alvo da Educação Especial, segunda a PNEE (2008), até o período de execução da pesquisa; (2) Uso dos descritores: Inclusão; Transtornos Funcionais Específicos; Escola Regular.

As produções teóricas que compõe o *corpus* foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: (1) Produções nacionais publicadas em eventos ou periódicos no formato de dissertação, teses, artigos ou trabalhos de conclusão de cursos de graduações e especialização;

(2) Foram consideradas as produções de eventos ou periódicos da área da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento.

Em relação às categorias analíticas foram consideradas nesse estudo oito categorias, são elas: tipo de produção teórica, ano de publicação da pesquisa, objetivo da pesquisa, objeto de investigação da pesquisa, gênero pesquisado, *locus* da pesquisa, instrumento de coleta de dados; e dados obtidos nas pesquisas.

A seleção dos trabalhos foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, no Banco de Dados da Biblioteca Virtual da Universidade Federal do Pará- UFPA, nos sites do Google Acadêmico e no Scientific Eletronic Library Online- SciELO. As buscas nos sites foram realizadas entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023. Inicialmente foram identificados 175 trabalhos (Tabela 1).

TABELA 1 – Número de publicações identificadas nas bases de dados, maio de 2023

	Banco de dados e Teses da Capes	Biblioteca Virtual da UFPA	Google Acadêmico	SciELO	Total	Trabalhos Seleccionados
Artigos publicados em periódicos	5	5	98	2	105	12
Artigos publicados em Eventos	0	1	20	0	21	2
TCC	0	1	29	0	30	3
Dissertações	0	0	15	0	15	2
Teses	0	1	2	0	3	0
Total	5	8	164	2	175	19

Fonte: Dados elaborados pelas autoras, maio de 2023

Dos 175 trabalhos seleccionados inicialmente, observou-se depois de uma análise seletiva que somente 19 poderiam compor o *corpus* de investigação.

TABELA 2 - Trabalhos utilizados no *corpus* da pesquisa

	Autor/Ano	Título	Tipo de trabalho
T1	GOMES (2015)	Transtornos Funcionais Específicos e a inclusão escolar	TCC
T2	BLUM; ANGELO (2018)	Pesquisa colaborativa e formação do professor: aspectos da leitura e da escrita do aluno com transtornos funcionais específicos	Artigo (Periódico)
T3	LIMA (2021)	Percepções de professores sobre transtornos funcionais específicos de estudantes em uma escola municipal de São Felipe	TCC
T4	ANGELO; BLUM; STREIECHEN (2019)	Práticas de formação colaborativa de leitura e escrita de um aluno com transtorno funcional específico	Artigo (Periódico)
T5	BLUM; ANGELO; SHIMAZAK (2019)	Contribuições da formação colaborativa para o ensino da leitura junto ao aluno com transtornos funcionais específicos	Artigo (Periódico)
T6	FERREIRA (2016)	Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades dos paradigmas inclusivos	Artigo (Periódico)
T7	SILVA; NUNES (2021)	Sala de Recursos Multifuncional: Eficiência no processo de ensino aprendizagem	Artigo (Periódico)
T8	FOLLMANN (2022)	Sala de recursos multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações	Dissertação

T9	ALMEIDA; ORLANDO (2022)	Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise de um município paulista	Dissertação
T10	JESUS et al. (2018)	Educação especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada	Artigo (Periódico)
T11	PAPI (2018)	Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes da Educação Especial	Artigo (Periódico)
T12	BEZERRA (2021)	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva	Artigo (Periódico)
T13	SILVA (2020)	Proposta de formação para processo inclusivo dos alunos com transtornos de aprendizagem na educação profissional e tecnológica em cursos integrados ao ensino Médio	Dissertação
T14	LIMA; COELHO (2018)	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: a importância da formação do professor para a suspeição e atendimento das Necessidade Educacionais Especiais desse sujeito, na perspectiva da educação inclusiva	Artigo (Evento)
T15	SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA (2017)	A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz	Artigo (Periódico)
T16	CASTRO; CARDOSO; FERREIRA (2020)	O plano nacional da educação e política nacional de educação especial: um estudo de caso sobre educação inclusiva na prática escolar	Artigo (Periódico)
T17	CARNEIRO (2017)	O processo de inclusão de alunos com transtornos do espectro autista na escola pública	TCC
T18	LIMA; CRUZ (2020)	A profissionalidade e os sentidos de humanização docente na inclusão escolar: Analisando o Distrito Federal	Artigo (Periódico)
T19	FARIA; VIEIRA; MARTINS (2021)	Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais	Artigo (Periódico)

Fonte: Dados elaborados pelas autoras, maio de 2023

Para facilitar a compreensão deste estado da arte, será apresentado, primeiramente, os tipos de produções identificadas, incluindo ano de publicação, objetivo da pesquisa, gênero, *locus* da pesquisa, instrumento de coleta de dados e objeto de investigação. Posteriormente, destaca-se as temáticas investigadas durante a imersão na pesquisa.

Os transtornos funcionais específicos nas bases de dados

1 - Tipo de produção teórica

Dos 19 trabalhos selecionados para compor o *corpus* de investigação há artigos publicados em periódicos e eventos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização e dissertações. São eles: três dissertações, um trabalho de conclusão de curso

de especialização, dois trabalhos de conclusão de curso de graduação, um artigo publicado em evento e doze artigos publicados em periódicos.

O presente *corpus* de investigação é composto principalmente por artigos, somando um total de 13 trabalhos. Um desses artigos foi publicado no evento do III CINTEDI: Congresso Internacional de Educação Inclusiva (P14), “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: a importância da formação do professor para a suspeição e atendimento das Necessidade Educacionais Especiais desse sujeito, na perspectiva da educação inclusiva”.

Dentre os doze artigos publicados em periódicos, três foram publicados em revistas com foco nas Letras e nove com foco na Educação.

QUADRO 2 - Trabalhos com foco nas Letras

Classificação	Revista	Produções Teóricas
B1	Revista Horizontes de Linguística Aplicada	Contribuições da formação colaborativa para o ensino da leitura junto ao aluno com transtornos funcionais específicos
B2	Revista Científica de Letras e Linguística – Diálogos Pertinentes	Pesquisa colaborativa e formação do professor: aspectos da leitura e da escrita do aluno com transtornos funcionais específicos
B2	Revista de Letras – Fólio	Práticas de formação colaborativa de leitura e escrita de um aluno com transtorno funcional específico

Fonte: Elaborada pelas autoras, maio de 2023

QUADRO 3 - Trabalhos com foco na Educação

Classificação	Revista	Produções Teóricas
A1	Revista de Educação e Pesquisa – USP	A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz
A1	Revista de Educação e Pesquisa – USP	Educação especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada
A1	Revista Educação e Realidade	Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais da Educação Especial
A2	Revista Roteiro	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva
A2	Revista Educação Especial	Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais

A2	Revista Educação Especial	Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades dos paradigmas inclusivos
B1	Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa – Nova Paideia	Sala de Recursos Multifuncional: Eficiência no processo de ensino aprendizagem
B1	Revista JRG de Estudos Acadêmicos	O plano nacional da educação e política nacional de educação especial: um estudo de caso sobre educação inclusiva na prática escolar
B1	Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal	A profissionalidade e os sentidos de humanização docente na inclusão escolar: Analisando o Distrito Federal

Fonte: Elaborada pelas autoras, maio de 2023

Três investigações são provenientes de trabalhos de conclusão de curso, dois são trabalho de graduação sendo o T1 “Transtornos funcionais específicos e a inclusão escolar” uma monografia apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e o T3 “Percepções de professores sobre transtornos funcionais específicos de estudantes em uma escola municipal de São Felipe – BA” um TCC de graduação realizado no Centro Universitário Maria Milza. E o T17, “O processo de inclusão de alunos com transtornos do espectro autista na escola pública”, apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

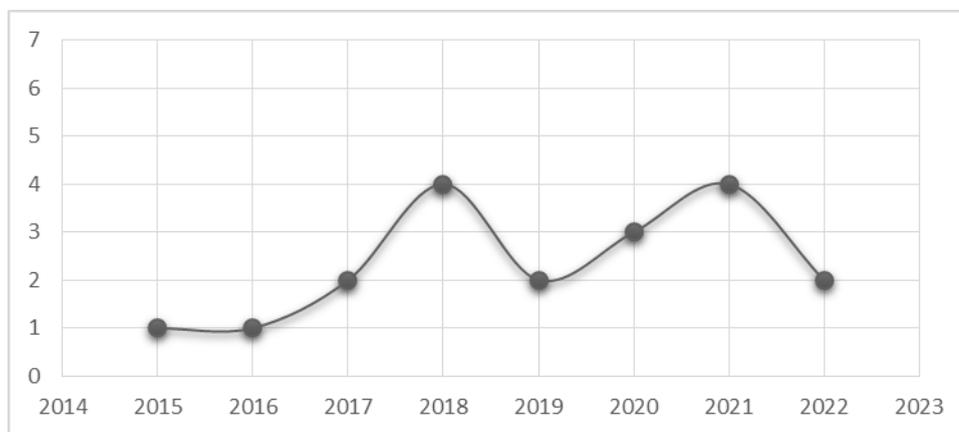
Três investigações são derivadas de dissertações. A primeira apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná “Sala de Recursos Multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de Teses e Dissertações” (T8). A segunda apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação “Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise de um município paulista” (T9). E a terceira apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de São Paulo “Proposta de Formação para Processo Inclusivo dos Alunos com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” (T13).

2 Ano de publicação/objetivo das pesquisas

Se observa que os anos de 2018 e 2021, do período que se elegeu para investigação, como o mais significativo. Em 2018, foram publicados quatro artigos: dois em eventos (T2 e T14) e dois em periódicos (T10 e T11). Em 2019, foram publicados dois artigos (T4 e T5). Em 2020, foram três publicações: uma dissertação de mestrado (T13) e dois artigos (T16 e T18). Em

2021, 04 trabalhos foram publicados sobre transtornos funcionais específicos, com três artigos (T7, T12 e T19) e um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (T3). Em 2022, foram publicadas duas dissertações (T8 e T9).

FIGURA 2 – Ano de publicação dos trabalhos que compõe o *corpus*



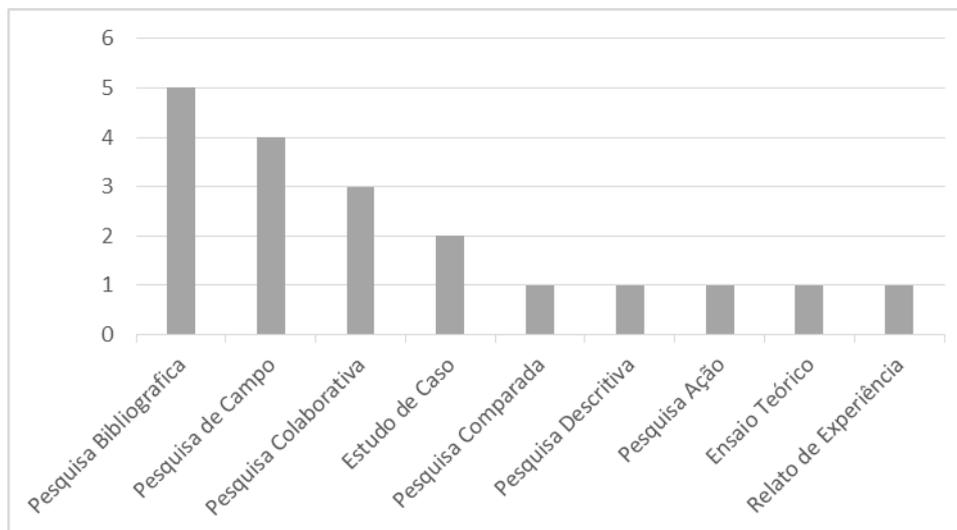
Fonte: Elaborada pelas autoras, maio de 2023

Não foi objeto de investigação comparar a quantidade de trabalhos em relação a outros grupos específicos, porém se observa uma quantidade pequena de trabalhos que se propuseram, no período de investigação, a discutir e analisar questões relacionados aos TFE. Podemos ser esperançosos que aja um aumento do debate sobre TFE, principalmente com a publicação da Lei 14.254, de 30/11/2021, porém, será necessário um maior tempo de estudo, para de fato observamos uma mudança nesse panorama. De certo, podemos afirmar que, embora o tema ainda seja pouco explorado, há uma quantidade crescente de estudos bem estruturados e desenvolvidos, refletindo experiências reais no cotidiano escolar de professores e alunos.

3 Gênero, *locus* da pesquisa e instrumento de coleta de dados

A pesquisa bibliográfica e documental é o enfoque principal, presente em cinco trabalhos (T1, T6, T7, T8, T18). Em seguida foram encontradas quatro pesquisas de campo (T3, T11, T14, T15), três pesquisas do tipo colaborativa (T2, T4, T5), e dois trabalhos do tipo estudo de caso (T16, T17). Das pesquisas do tipo ação, comparada, descritiva, ensaio teórico e relato de experiência, foi encontrado um trabalho em cada categoria.

FIGURA 3 – Tipos de pesquisas que compuseram o *corpus*



Fonte: Elaborada pelas autoras, maio de 2023

As pesquisas bibliográficas e documentais, as descritivas e os ensaios teóricos visam avolumar o campo de discussão da temática visando apresentar dados qualitativos e quantitativos, a historicidade do que está sendo discutido, o avanço da legislação e o contato direto com a temática em questão (Bezerra, 2021; Ferreira, 2016; Gomes 2015).

Nas pesquisas com foco nos dados empíricos, como as de campo, os estudos de caso, relatos de experiência e pesquisa ação foi possível perceber que o contato com os sujeitos possibilita a identificação de possíveis problemas e melhorias, além de o fornecimento de informações para a tomada de decisões e desenvolvimento de soluções para um determinado problema.

Atualmente, as pesquisas colaborativas visam desenvolver por meio de grupos, investigações no campo educacional referente ao desenvolvimento profissional de professores. Também é possível observar com esse tipo de pesquisa a parceria entre pesquisador e colaborador e como ambos trabalham juntos refletindo e buscando soluções para dificuldades encontradas no meio a que estão inseridos (Angelo; Blum, 2018, p. 4).

Das investigações realizadas por meio de dados empíricos, dois trabalhos tiveram como *locus* de investigação o *Campus* de Ponta Grossa e da região metropolitana de Curitiba ambos do estado do Paraná (T6, T11). Os *Campus* localizados no Paraná vem se destacando por ser o estado que tem produzido o maior número de investigações no âmbito dos Transtornos Funcionais Específicos. A razão pelo qual vem se sobressaindo, talvez, seja em razão do Estado ter, conforme Papi (2018), por meio do Conselho Estadual de Educação, desde

2016, uma deliberação própria do assunto, assegurando atendimento educacional especializado aos alunos com transtornos funcionais específicos.

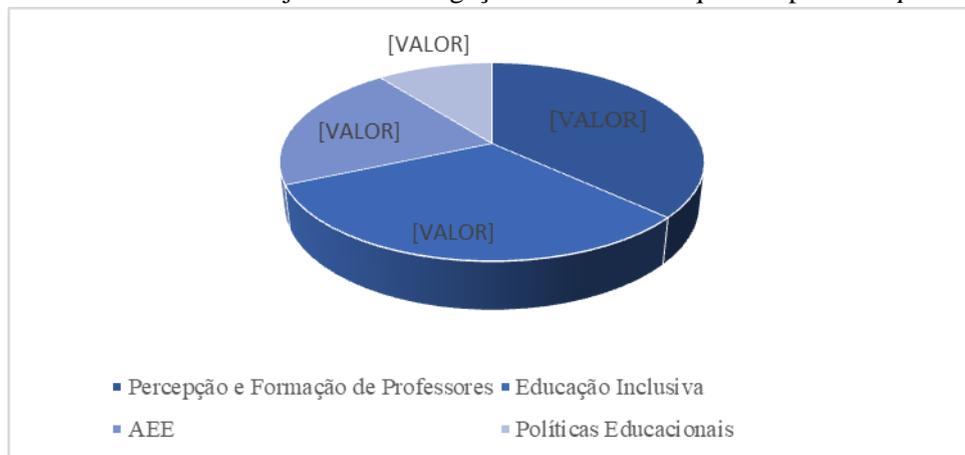
Dos 19 estudos, em sete foi utilizada a pesquisa documental combinada com outros tipos de pesquisa, como pesquisa bibliográfica (T1, T6, T7, T8, T12, T16, T17). Esse tipo de pesquisa mostra-se interessante, uma vez que “pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito” (Junior *et al.* 2021, p. 37) enquanto que a pesquisa bibliográfica “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções” (Lima; Mito, 2007, p. 38).

Em seis trabalhos foram usadas entrevista semiestruturada (T4, T5, T10, T11, T13, T15) e, em quatro, instrumentos como questionários (T3, T4, T14, T18). Nos trabalhos T2, T19 foram combinados o questionário e a entrevista. A utilização de questionários e entrevistas possibilitam comparar e categorizar o que foi exposto ao longo da realização de ambos, que combinados permitem melhor compreensão do que se foi discutido ao longo dos trabalhos aqui expostos.

4 Objeto de investigação da pesquisa

Demarcar o objeto de investigação presente nos trabalhos exigiu uma leitura criteriosa, uma vez que, alguns trabalhos não destacaram um objeto específico. Na análise realizada observou-se que as discussões podem ser organizadas em torno de quatro categorias: Percepção e Formação de Professores (T2, T3, T4, T5, T11, T13, T14), Educação Inclusiva (T1, T9, T10, T15, T17, T18), seguidos dos temas Atendimento Educacional Especializado (T6, T7, T8, T19) e Políticas Educacionais (T12, T16).

FIGURA 4 - Objeto de investigação dos trabalhos que compõe o *corpus*



Fonte: Elaborada pelas autoras, maio de 2023

4.1 - Percepção e formação e professores

Os trabalhos que foram organizados na categoria Percepção e Formação de Professores discutem os conhecimentos dos professores sobre o TFE e os resultados da mediação pedagógica.

No artigo T14 o objetivo geral da investigação foi identificar quais os conhecimentos dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o TDAH. Os autores realizaram uma discussão sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem enquanto parte da nomenclatura transtornos funcionais específicos e o que as políticas públicas tem reservado para esse público alvo.

Os artigos T2, T4, T5 discutem os resultados da mediação pedagógica colaborativa que visa contribuir tanto para a docência quanto para a aprendizagem do aluno do 4º ano que apresenta TFE, relacionados a leitura e a escrita. Enquanto os artigos (T3, T11, T13) discutem de maneira geral o perfil dos docentes e percepções dos mesmos sobre os transtornos funcionais específicos.

4.2- Elementos inclusivos

Na discussão sobre Educação Inclusiva foi apresentado a rotina dos escolares com transtornos funcionais específicos, desde as necessidades e dificuldades enfrentadas diariamente, principalmente em razão da exclusão desse grupo nas políticas educacionais, e a busca pelo reconhecimento na comunidade escolar (T1).

No artigo (T15) podemos acompanhar um estudo que reflete a construção social do TDAH, da entrada na escola ao diagnóstico médico. Os autores destacam a questão do rótulo e o processo de medicalização da educação.

O artigo (T17) mostra os alunos com TFE como público alvo do AEE. Os outros dois artigos estão voltados para o levantamento de dados nas escolas de educação básica, a inserção e a crescente matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos e as dificuldades enfrentadas cotidianamente por estes indivíduos (T9, T18).

Esses trabalhos contribuem em muitos fatores, um deles é o de proporcionar aos sujeitos com TFE a oportunidade de serem vistos, além de contribuir para que os docentes estejam posicionados e munidos de conhecimento que os permita não só identificar os transtornos funcionais específicos, mas também intervir com eficiência de maneira que venha mudar a realidade desses sujeitos na escola.

4.3- Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Os estudos que tiveram como objeto a Sala de Recursos Multifuncionais e AEE, observou-se que as discussões giraram em torno da promoção de reflexões quantos aos desafios, limites e possibilidade de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (T6). Outro estudo foi direcionado para o uso dos recursos digitais durante o atendimento educacional especializado nas Sala de Recursos Multifuncionais e o quanto do público atendido são alunos com transtornos funcionais específicos (T19). Em ambos os trabalhos as salas de AEE desempenham o papel de facilitadoras do processo inclusivo nas escolas de ensino regular.

Há trabalhos que trazem a análise de como a Sala de Recursos Multifuncionais consegue trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno (T7), bem como, trabalhos pautados em revisão de teses e dissertações com foco nas funções e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (T8), com ênfase nos alunos com TFE.

4.4 - Política

Entre os trabalhos com foco nas políticas, destaca-se, o acerca das políticas da inclusão escolar e Educação Especial de Sassari (Itália) e Vitória (ES, Brasil) que revelou como funcionam os espaços inclusivos dentro das escolas comuns de diferentes sociedades (T10).

Há trabalhos que abordam a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), divulgada em 2008, criticando o modo como ela foi implementada (T12), e outro que faz uma correlação dos elementos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Política Nacional da Educação Especial de 2008 (T17). No T16 vemos uma análise da legislação brasileira e as alterações que sofreu no decorrer dos anos.

5 Dados das pesquisas

A análise realizada, no *corpus* de pesquisa, revelou que, há uma invisibilidade dos alunos com transtornos funcionais específicos nas políticas educacionais, e conseqüentemente, isso repercute nas práticas pedagógicas, no que diz respeito a entendimento da condição e o encaminhamento educacional necessário.

Essa invisibilidade, também, repercute na relevância do diagnóstico. Hoje vivemos em uma sociedade que demanda o diagnóstico como um critério para definição do encaminhamento pedagógico. É importante destacar, que o laudo médico não é requisito para matrícula na escola regular, porém, ele tem um peso significativo nas escolas. Os professores que observam alunos

em suposta condição atípica aguardam muitas vezes ansiosos o laudo. Essa situação levanta alguns questionamentos: os professores reconhecem o que são condições atípicas? Como diferenciar desenvolvimento, de aprendizagem e comportamento? Muitas vezes, a falta de formação continuada, acaba por terceirizar para a área da saúde, a responsabilidade pedagógica da educação, por acreditar-se que, é preciso do laudo para justificar a prática.

Segundo Santos *et al* (2023, p. 1), enquanto que para alguns professores o laudo médico pode se tornar um apoio, em alguns casos, como o dos transtornos funcionais específicos, a exigência de um laudo médico pode ser de certa forma vista como excludente, pois, o percurso para se conseguir um laudo médico não é tão fácil e acessível para todos. E alguns diagnósticos, como o TDAH, são fechados apenas na puberdade, ficando as condições em aberto, em situação de investigação.

Não podemos negar que mesmo com a relocação do TFE no público alvo da educação especial, as consequências dessa invisibilidade impactaram a vida dessas pessoas. Bezerra (2021), reforça esse entendimento, esclarecendo que, os estudantes com transtornos funcionais específicos mencionados no PNEE (2008) foram omitidos completamente das versões legais dos documentos subsequentes, não foram levados em conta pelas políticas de inclusão escolar ou receberam outra proposta nacional que atendesse as suas demandas, de maneira que a política de educação especial inclusiva ao invés de incluir legitimou formas de exclusão e de invisibilidade desses indivíduos, contrariando o princípio da Declaração de Salamanca, sobre as escolas inclusivas.

Blum; Angelo (2018, p. 2), afirmam que, esses alunos “[...] embora não carreguem o estereótipo de deficiência aparente, deparam-se com conflitos em seu processo escolar, ficando a margem e fadado ao ‘fracasso’” o que os tornam “[...] invisíveis aos olhos de muitos educadores e excluídos de um efetivo processo de ensino aprendizagem” (Angelo; Blum; Streichen, 2019, p. 2). Faz parte do dia a dia das pessoas com transtornos funcionais específicos encontrar dificuldade na rotina escolar, pois, para que a aprendizagem ocorra de

maneira factual é necessário adaptações e auxílios. É inegável a necessidade desses alunos terem sua condição considerada.

Anterior a Lei 14.254, de 30/11/2021, em virtude de não haver uma política que incluísse o público com transtornos funcionais específicos na legislação, estados criaram políticas próprias para incluir esse público alvo. A legislação do Estado do Paraná já garantia o atendimento nas Sala de Recursos Multifuncionais a esses alunos definindo-os como “aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem, como disgrafia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros” (Paraná, 2016, p. 8).

Também se pode observar essa atenção, dada ao público com TFE, nas escolas públicas do sul de Minas Gerais. Uma pesquisa realizada nessas escolas revelou que “tanto estudantes sem diagnóstico quanto os que estão fora do perfil do público-alvo das salas multifuncionais, por exemplo, os transtornos funcionais específicos, totalizando 77%, são atendidos nesses espaços” (Faria; Vieira; Martins, 2021, p. 12).

A rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte “[...] também apresenta um diferencial com relação ao público alvo do AEE, sendo proporcionado também aos alunos com transtornos funcionais específicos, para alunos com dificuldades de aprendizagem” (Carneiro, 2017, p. 8).

Espera-se que com a Lei 14.254, de 30/11/2021, aja uma mudança no panorama educacional, em relação a esses alunos e que práticas pedagógicas sejam repensadas para que ocorra o usufruto do direito a educação, o respeito as condições singulares dos sujeitos e a garantia da aprendizagem.

Considerações Finais

A análise das produções nos possibilitou compreender que há uma certa invisibilidade dos alunos com Transtornos Funcionais específicos nas políticas educacionais e consequentemente isso impactou a garantia do direito a educação. A inclusão desse público na PNEE (2008) e sua retirada em 2009, quando a Resolução nº 04/2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado- AEE na Educação Básica, já não os cita como público alvo da educação especial, isso gerou um não reconhecimento das especificidades desse grupo. Tal fato pode ter possibilitado e potencializado situações de exclusão.

Com base no que foi pesquisado ao longo desse trabalho foi possível fazer o mapeamento e uma análise das produções teóricas que elegeram o tema da inclusão dos alunos com transtornos funcionais específicos na escola regular, entre os anos de 2008 a 2023.

Nessas discussões se pode observar a necessidade de incluir o público com TFE de maneira que recebam o devido suporte e tenham suas necessidades educacionais atendidas; também se observa a percepção dos professores sobre o TFE, a falta de formação docente e de políticas públicas para o atendimento dos alunos com TFE.

A discussão sobre os transtornos funcionais específicos ainda é limitada a pouco trabalhos, alguns mais bem estruturados, outros que fazem uma menção mínima e superficial do que seria de fato esses transtornos e qual a melhor forma de lidar com eles no cotidiano escolar. Para que o alcance dessa temática seja maior é necessário que mais trabalhos voltados

para esse tema sejam desenvolvidos.

Nos trabalhos encontrados e selecionados para compor o *corpus* da pesquisa os aspectos priorizados estão na distinção entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem, bem como o que são os transtornos funcionais específicos, quais as principais características desse público-alvo, como identifica-los e quais metodologias trabalhar para que esses não saiam prejudicados.

Considerando os descritores utilizados na busca nessa pesquisa, no período de 15 anos, de 2008 a 2023, concluiu-se que a discussão sobre os transtornos funcionais específicos não foi efetivamente problematizada indicando que há ainda muito o que se investigar nesse campo novo de pesquisa.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro; ORLANDO, Rosimeire Maria. Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise em um município paulista. **Revista Comunic**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 239-254, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2234>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; BLUM, Maria Andreia Batista. Pesquisa colaborativa e formação do professor: aspectos da leitura e da escrita e do aluno com transtornos funcionais específicos. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, v. 14, n. 2, p. 129-146, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/issue/view/209>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro.; BLUM, Maria Andreia Batista.; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Contribuições da formação colaborativa para o ensino da leitura junto ao aluno com transtornos funcionais específicos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 41–62, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i2.26857. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26857>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; BLUM, Maria Andreia Batista; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Práticas de formação colaborativo no processo de leitura e escrita de um aluno com transtorno funcional específico. **Fólio – Revista de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019. DOI: 10.22481/folio.v11i1.5140. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5140>. Acesso em: 20 maio. 2023.

BEZERRA, Geovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 21 set. 2024.

CARNEIRO, Samira Fontes. **O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola pública**. Mossoró/RN, 2017.

CASTRO, Daniela dos Santos Borges; CARDOSO, Denilson Douglas de Lima; FERREIRA, Valdivina Alves. O Plano Nacional De Educação E Política Nacional De Educação Especial: Um Estudo De Caso Sobre A Educação Inclusiva na prática escolar. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 535–549, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4278017. Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/81>. Acesso em: 29 set. 2023.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; LIMA, Loyane Guedes Santos. A profissionalidade e os sentidos de humanização docente na inclusão escolar: analisando o Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/829>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CÚSTODIO, Luciane de Andrade. **Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2013.

FOLLMANN, Ligiane. **Sala de recursos multifuncionais: uma revisão integrativa a partir e teses e dissertações**. Foz do Iguaçu – PR, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6485>. Acesso em: 13 set. 2023

FARIA, Arlete Vilela de; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; MARTINS, Ronei Ximenes Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e17/1–19, 2021.

GOMES, Fabiana de Ríssio Vicente Tonon. **Transtornos funcionais específicos e a inclusão escolar**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/29283>. Acesso em: 22 maio 2023

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e190751, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190751>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LNbJBxDz8QJMgBfMjNSM9LJ/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Revista Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em: 08 fev. 2024.

LIMA, Cristina Bruno de; COELHO, Cristina Lúcia Maia. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: a importância da formação do professor para a suspeição e**

atendimento das necessidades educacionais especiais desse sujeito, na perspectiva da educação. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45079>>. Acesso em: 29 set. 2023.

LIMA, Larissa Maria Cruz. **Percepção de professores sobre transtornos funcionais específicos da aprendizagem de estudantes em uma escola de São Felipe – BA.** Governador Mangabeira – BA, 2021. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/2550>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS Adriano Vargas. **Estado da Arte como método de trabalho científico na Área da Educação Matemática:** possibilidades e limitações. Perspectiva da Educação Matemática – UFMS – v. 8, Número Temático – 2015. Acesso em: 31 jul. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n2, p.747-770, abr./jun. 2018.

RIBEIRO, Drielle Lucia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará: o estado da arte. **Revista Exitus,** Santarém/PA, vol. 10, p. 01-28, e020045, 2020. ISSN 2237-9460, DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID560.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo Estado da Arte em Educação, **Revista Diálogo Educacional,** v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA, Érika de Cássia Lopes. **Proposta de Formação para Processo Inclusivo dos Alunos com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** Sertãozinho/SP, 2020. Disponível em: <https://repo.ifsp.edu.br/handle/123456789/206;jsessionid=E7C6C4A69218A35A44569CC47DBF352F>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA REGULAR

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_005

Bruno Lima Silva⁸Carolline Septimio Limeira⁹Letícia Carneiro da Conceição¹⁰**Introdução**

As pesquisas em educação inclusiva oriundas das questões que ao longo do século XXI são discutidas e problematizadas, evidenciam a necessidade de encontrar caminhos possíveis que deem base para uma reflexão-ação-reflexão cada vez mais urgente e com profundos desafios no cenário educacional. Para além de um direito público subjetivo, a educação inclusiva é um compromisso com a participação, permanência e sucesso dos estudantes, na tentativa de garantir que todos, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, com uma escola mais justa e equitativa. Professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar precisam estar comprometidos com a criação de um ambiente onde todos os agentes sociais envolvidos direta ou indiretamente se sintam acolhidos, respeitados e desafiados a aprender.

Nessa perspectiva, buscamos entrelaçar diálogos entre didática e educação na perspectiva inclusiva, observando singularidades e convergências existentes nas práticas de professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE e da sala de aula regular no município de Bragança/PA. Além de captar vivências docentes, a pesquisa tem como proposta o debate e a problematização de práticas padronizadas na educação, sejam elas por meio de estrutura física, conteúdos disciplinares ou maneiras de fazer e pensar o aprendizado.

A investigação, ligada ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão - NEDI, sediado no Campus Universitário de Bragança - CBRAG da Universidade Federal do Pará - UFPA, teve início no Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado *Moendy Akã* – CRATEE *Moendy Akã* o qual desenvolve no município um importante trabalho no atendimento às crianças e adolescentes com deficiência. Ao passo que a pesquisa foi sendo desenvolvida no Centro de Referência, onde descobriu-se que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Bragança concentra parte de suas ações de atendimento aos estudantes com deficiência no CRATEE *Moendy Akã* região nordeste do estado do Pará.

⁸ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: bruno.lima.silva@braganca.ufpa.br.

⁹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: carolsep@ufpa.br.

¹⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA e na Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: carneiroleticial@gmail.com.

Elaborado em 2013, o Centro de Referência foi concretizado através do Decreto 499/2014, conforme regimento da própria instituição:

O CRATEE *MOENDY AKÃ*, idealizado em 2013, foi criado através do Decreto 499/2014 com a necessidade de agilizar os atendimentos terapêuticos aos alunos da rede municipal de ensino, integrando assim a rede de apoio aos serviços direcionados a pessoas com deficiências (PCDs). E assim enfatizando a importância de referenciar do trabalho de Educação Especial Inclusiva no município de Bragança (Secretária Municipal de Educação - SEMED Bragança-PA, 2023).

Por entre a união entre terapias multiprofissionais e o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a iniciativa busca atender à demanda de crianças em idade escolar com neurodiversidade matriculadas nas escolas bragantinas. Os atendimentos ocorrem em dois turnos nos dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Cada atendimento decorre no período de aproximadamente 40 a 50 minutos, sendo assistido por um ou dois profissionais. O encerramento ocorre por 10 minutos dedicados às anotações gerais sobre os avanços e intercorrências da sessão. Além desses atendimentos, os profissionais também realizam o que denominam como “interlocação”, quando às quintas e sextas-feiras as professoras vão para escolas pré-determinadas para prestarem auxílios às salas de AEE. Enquanto Centro de Referência, o CRATEE *Moendy Akã* busca desenvolver seus trabalhos juntamente com a SEMED, no atendimento multiprofissional, na tentativa de somar esforços com a rede de educação para melhor contribuir com as crianças e os adolescentes que por este Centro são acompanhados.

Em relação às crianças e famílias público-alvo, temos um ponto de destaque no trabalho desta instituição. Em geral, o Centro atende pessoas em situação de vulnerabilidade social. O *Moendy Akã* sobrevive dos esforços advindos do município e dos profissionais que em muitos casos contribuem com rendimentos próprios para que as atividades não sejam interrompidas e se garantam os avanços nos atendimentos terapêuticos e educacionais.

Há que se destacar o quão importante é o envolvimento da família e da escola no processo educacional dos estudantes, possibilitando um melhor desenvolvimento dos Programas em Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico Educacional. Com isso, o papel de responsabilidade e corresponsabilidade não fica a cargo apenas da equipe multiprofissional, mas também permite que os sujeitos envolvidos tenham papel central no processo de avaliação, bem como de superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes com deficiência.

A partir deste aprofundamento, procuramos delinear a relevância social e acadêmica da temática a qual traz como objetivo desta pesquisa analisar as relações entre o CRATEE *Moendy*

Akã e as discussões feitas pelo Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão do Campus Universitário de Bragança - CBRAG / UFPA, buscando problematizar as práticas pedagógicas tecidas no âmbito do Centro de Referência a partir de autores como Rodrigues (2013), Diniz (2001), Goffman (1988), Wanderley (2001), Kohan (2013), Pimenta (2009), Sampaio; Marin (2004), Silva; Miranda; Bordas (2020).

Metodologia

Ancorado na conjunção entre pesquisa teórica e empírica, nossa análise se constrói com as vivências em campo tecendo a *práxis* pedagógica enquanto exercício acadêmico. Em uma abordagem de natureza qualitativa, o enfoque metodológico desta análise está orientado no sentido de favorecer a compreensão, interpretação, indução, contexto, holística, diversidade de métodos, reflexividade e validade qualitativa (FLICK, 2009).

Através da pesquisa qualitativa, “produzida passo a passo” (FLICK, 2009, p. 173) podemos compreender a prática pedagógica de forma profunda e contextualizada, valorizando a subjetividade e a intersubjetividade dos envolvidos na pesquisa. Podemos, ainda, adotar uma abordagem reflexiva e crítica, utilizando ferramentas e técnicas qualitativas de forma rigorosa e válida para, finalmente, conseguir integrar teoria e prática.

Buscando uma articulação entre as dimensões qualitativas e os demais aspectos levantados em campo, foram utilizadas as entrevistas narrativas dentro das estratégias para a coleta de dados verbais. Para Flick, “a entrevista narrativa e a metodologia a ela vinculada salientam a criação de uma entrevista qualitativa de estrutura e de experiências responsivas” (2009b, p. 170). O foco da entrevista narrativa é a escuta ativa, manifestando o interesse sem interferir e mantendo a relação com o entrevistado, cujo grupo deve consistir no alvo específico das narrativas que se quer buscar, através de questões concretas de pesquisa (FLICK, 2009, p.170).

Nossas imersões no campo de pesquisa tiveram como eixo norteador dois planos de trabalho, sendo um do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR) denominado “Didática Inclusiva: singularidades e convergências nas práticas de professores do

AEE e da sala de aula regular no município de Bragança-PA” e o Plano de Trabalho “Educação Inclusiva e Didática: modos de pensar e fazer a aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado e sala de aula no município de Bragança”. Assim, a pesquisa conta com dois bolsistas PIBIC e um bolsista voluntário. As visitas seguiram o cronograma de visitação ao CRATEE por duas vezes na semana, sendo os dias de segunda e quinta-feira, nos meses de agosto e setembro de 2023. Os procedimentos incluíram entrevistas narrativas,

acompanhamento de atendimentos em sala de recursos, além da consulta da documentação pertinente junto à coordenação da CRATEE.

Resultados

Observamos que, apesar de o espaço físico que o CRATEE disponibiliza para funcionamento não ser ideal para atender às demandas da rede municipal de ensino, os funcionários demonstram grande empenho na construção de um ambiente coletivo e plural. Através do trabalho dedicado da equipe, o CRATEE busca superar as limitações estruturais e oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos.

De acordo com o português David Rodrigues (2013), ativista e pesquisador da educação inclusiva, para que uma escola seja de fato inclusiva ela precisa sobretudo estar atenta a atender a todos de forma que o direito à educação seja garantido. Seus funcionários, metodologias, planos e balizamentos teóricos precisam estar alinhados com o entendimento de que esta escola pertence a sujeitos plurais de uma dada comunidade. Esta comunidade, por sua vez, precisa ser atendida em sua pluralidade de sujeitos e neurodiversidades. A garantia da lei para que esse acesso seja efetivado é um norteador interessante desde que seja garantida a mobilização de múltiplos sujeitos das mais diversas esferas.

Articulando o pensamento de Rodrigues (2013) à percepção que tivemos das instalações do CRATEE, é observado que as estruturas não são favoráveis para um pleno desenvolvimento das demandas que a instituição recebe da rede municipal de ensino, mas que por outro lado conta com o empenho dos funcionários para que o espaço seja construído na coletividade e pluralidade de seus indivíduos.

Nas entrevistas narrativas com os docentes e demais funcionários, realizadas em formato de conversas livres e espontâneas, foi captada uma questão referente ao acesso aos novos conhecimentos que pudessem ajudá-los no trabalho que realizam com um público tão diverso e com questões específicas. Os docentes do CRATEE recebem periodicamente formações de diversas temáticas relacionadas às questões da educação especial, mas essas formações não são uma realidade voltada para os demais funcionários que atuam na instituição.

Apesar das dificuldades enfrentadas nos atendimentos, não encontramos posicionamentos capacitistas em relação às crianças e adolescentes com deficiência que são atendidos.

Nos diálogos em campo com a gestão do CRATEE, foi possível identificar iniciativas protagonizadas pelos estudantes, configurando-se como a materialização das inúmeras potencialidades que as crianças e os adolescentes dispõem e que precisam ser estimuladas e valorizadas. Percebemos que a instituição conta com iniciativas transformadoras ao propor

produções de histórias, desenhos, designer de moda, músicas, entre outros.

O “Projeto de Leitura: Viajando na Imaginação e criando histórias” é uma iniciativa neste sentido, envolvendo a confecção de livros a partir das criações literárias dos próprios estudantes, estimulando para além da criatividade, o prazer pela leitura e escrita. Em outra ação, uma das estudantes vinculadas ao *Moendy Akã* teve sua habilidade para produzir designers de moda valorizada através da ação das professoras, professores e demais funcionários ao organizarem um desfile inspirados nos desenhos da Estudante.

Para a antropóloga brasileira Débora Diniz (2001), o conceito de deficiência surge da inabilidade da sociedade em incluir indivíduos com suas diversas particularidades e potencialidades. A autora critica a visão da deficiência como limitadora, defendendo que a verdadeira limitação reside na recusa da sociedade em reconhecer e trabalhar as diferenças presentes na comunidade.

Em consonância com essa perspectiva, o *Moendy Akã*, em suas práticas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), busca desenvolver as potencialidades de cada criança e adolescente, promovendo sua emancipação. O atendimento oferecido não se limita a uma rotina engessada que os rotula como "incapazes", mas sim, busca potencializar suas habilidades e fortalecer sua autonomia.

Ao invés de focar nas limitações, o *Moendy Akã* reconhece e valoriza a diversidade, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de cada aluno. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de AEE, que muitas vezes se limita a um ensino remedial, e proporciona a realização de uma visão mais humanizada e inclusiva da educação.

Neste sentido, o CRATEE- *Moendy Akã* manifesta-se como um importante marco para a construção, suporte e efetivação para uma educação que busca ser inclusiva, cidadã e potencializadora das múltiplas capacidades que os diversos agentes sociais, em especial nesta temática, os estudantes com deficiência, possuem, pois este grupo de pesquisa, em conformidade com o defendido por Diniz (2001) pontua que a deficiência não é um fator de insucesso pelo indivíduo, mas que perpassa a postura da sociedade mediante a pessoa com deficiência.

Discussões

Além de mostrarem uma notável inventividade docente para práticas pedagógicas diversas, as estratégias propostas pelo CRATEE *Moendy Akã* também revelam uma face sutil da precarização docente a partir do momento em que temos a percepção da escassez de recursos para as salas de recursos multifuncionais. Conforme ressaltado pelas professoras, apesar da

década de funcionamento do centro, recursos da esfera federal ou estadual não contemplaram a instituição. Percebemos que boa parte do patrimônio do Moendy Akã foi construído com recursos oriundos dos próprios docentes, que também desenvolvem as práticas pedagógicas individualizadas junto às crianças devidamente atendidas.

O filósofo argentino Walter Kohan (2013), em diálogo com o filósofo francês Jacques Rancière, analisa como a postura docente em propor novas metodologias, novos caminhos para o aprendizado e, por conseguinte, fazer do não-saber um caminho com alternativas para que a construção do conhecimento e a garantia do direito à educação sejam possíveis.

Constata-se entre alguns professores a tendência de se acomodarem no "conforto" do laudo, limitando a visão sobre seus alunos a meros rótulos diagnósticos. Essa postura restringe a ação docente a um conjunto predefinido de ações, desconsiderando a riqueza e a individualidade de cada criança ou adolescente. O não-saber que amedronta acaba por engessar e não permite que o lugar do desconhecido, do novo, não laudo, não enquadramento dos sujeitos que os reduz as particularidades que fazem parte de sua existência deveria ser o eixo norteador para uma verdadeira aventura intelectual ao desbravar o lugar da inclusão na medida que entendemos a deficiência não como algo a ser superado, mas como uma característica de existência humana, de se fazer e ser no mundo.

Na construção de pontes entre o não saber e práticas pedagógicas inventivas e que garantam o direito ao acesso à educação, uma inflexão se faz necessária em como podemos perceber influências que vão além da esfera de ação docente. Essas influências externas se caracterizam de forma mais clara quando recorremos à bibliografia de que, mais do que meramente escassez de recursos, a precarização docente se dá pelo direcionamento intencional destes para outros fins, ainda que dentro do âmbito da educação.

Sampaio; Marin (2004), Silva; Miranda; Bordas (2020) identificam uma forte influência de organismos internacionais que de forma coordenada empregam uma série de medidas que forçam países de diversos níveis econômicos a adotarem junto à educação uma postura de caráter neoliberal e produtivista. Entenda-se aqui essa postura produtivista como sendo a visão de que, assim como em uma empresa, os profissionais da educação precisam gerar lucros, resultados, com o mínimo de recursos possíveis. Entende-se aqui que há também o incentivo para que a educação, então entendida como direito fundamental sob chancela do estado, deva passar para a esfera de influência privada.

Wanderley (2001), seguindo a mesma temática, aborda que o sofrimento ético-político advém justamente do fato das garantias do direito à educação serem tolhidas às pessoas com deficiência da realização de sua plena cidadania, provocando com isso um duplo sofrimento

(advém dessa questão o substantivo composto que caracteriza o conceito): ético no sentido da retirada de sua completude da experiência enquanto seres humanos e político no sentido de articulação do poder de transformação e participação dessa sociedade.

Percebemos que o esforço do CRATEE *Moendy Akã* está, sobretudo, em garantir que, de forma multiprofissional, coordenada, articulada e inventiva, esse sofrimento seja mitigado. Tal operação é feita com o auxílio de diversos sujeitos em diálogo com escolas e famílias, possibilitando a garantia do direito à educação. Essa garantia, por sua vez, fornece solução às duas faces: contempla a completude junto ao sujeito de sua experiência como ser humano e político e também fornece bases para a construção de um cidadão crítico e atuante junto à sociedade da qual faz parte.

Analisando justamente os tensionamentos da inserção do sujeito na sociedade, o antropólogo e sociólogo canadense Erwin Goffman (1988) analisa o conceito de estigma, mostrando como este acaba por funcionar como marcador de diferenciação, qualificação e tipificação, postulado por aqueles que estabelecem um padrão como norma vigente.

Ao elaborar seu trabalho sobre o estigma tendo como espelho um contexto de forte segregação racial nos Estados Unidos da década de 1950 e de florescer da luta pelos direitos LGBTQIAP+, Goffman nos mostra como este conceito é construído historicamente, tal como a necessidade de ser debatido e revisto.

O estigma opera um mecanismo de diferenciação social, criando categorias artificiais que separam os "normais" dos "estigmatizados". Como exemplo, temos a política educacional da segregação de alunos com deficiência em classes especiais ou escolas segregadas, reforçando a ideia de que eles são diferentes e inferiores aos demais alunos. Com a qualificação, são atribuídas características negativas e pré-concebidas aos indivíduos estigmatizados, limitando suas oportunidades e potencialidades. Na realidade da educação inclusiva, essa qualificação negativa pode se manifestar na rotulagem dos alunos com deficiência como "incapazes" ou "problemáticos", dificultando seu acesso a um ensino de qualidade e à participação social. O estigma fixa os indivíduos em categorias rígidas e estereotipadas, limitando sua identidade e autonomia. Em nosso contexto, essa tipificação pode se manifestar na visão dos alunos com deficiência como "uma categoria homogênea", ignorando suas individualidades e subjetividades.

Ao tratar do conceito de estigma, Goffman analisa a operação de apartamento do sujeito da sociedade, expresso tanto do ponto de vista simbólico como físico. Nas práticas observadas, analisadas com o auxílio da bibliografia, percebemos como a educação voltada para pessoas com neurodiversidade estava centrada nesta separação e direcionamento diferenciado frente à

educação dita regular. Este apartamento, conforme debates e questionamentos ao longo das décadas, contraria de forma frontal o direito do acesso pleno à educação e cidadania.

Iniciativas como o CRATEE *Moendy Akã* emergiram a partir do entendimento da educação como direito fundamental, da luta de pais e organizações e do protagonismo docentes e da criação de leis. A tentativa de superação dos estigmas atrelados histórica e culturalmente à deficiência é um dos primeiros trabalhos realizados pelas equipes multiprofissionais junto aos pais de alunos, bem como as escolas que atendem essas crianças. O entendimento de que o luto familiar gerado com um diagnóstico precisa ser superado pela informação, e a educação é um passo basilar para a garantia de direitos.

Embora o sucesso da implantação do AEE não deva estar ancorado apenas na iniciativa, não raro, hercúlea, de docentes comprometidos com a causa educacional, as ações e criatividade dos docentes envolvidos dão a tônica das práticas pedagógicas no CRATEE *Moendy Akã*. Podemos identificar, desta maneira, o protagonismo docente nas ações do Centro, presente também no caráter propositivo de metodologias de abordagens que se diferenciam de acordo com a criança e as suas respectivas neurodiversidades*

Ao tratar da temática formação de professores, saberes da docência e identidade profissional, a pesquisadora brasileira Selma Garrido Pimenta (2009) enfatiza a experiência como um saber fundamental adquirido ao longo do tempo pelo docente na sua prática cotidiana, mas que não pode estar dissociado de um conhecimento que possibilite aos professores buscar preparar seus discentes para o mundo, em suas realidades concretas. A autora ressalta que a ação de um professor deve partir da reflexão do contexto que habita, para ser assim uma ação política no sentido de transformar as realidades mediante a sua atuação.

Por toda a extensão das entrevistas realizadas junto aos professores do CRATEE foi possível visualizar que a ação docente é intencional, especializada na medida em que os professores buscam formação, e sobretudo, uma ação política transformadora de seus estudantes, acreditando no potencial que cada um possui e na tentativa de buscar estratégias que possibilitem uma quebra dos estigmas impostas a estas crianças e adolescentes.

Percebemos esta criatividade docente dialogando, não raras vezes, com um constante e repetido processo de precarização. Esta que se encontra caracterizada sobretudo com a constante compra de materiais ou feitura deste pelos próprios professores com recursos próprios. São brinquedos, jogos, tabuleiros, materiais para desenho, atividades impressas e mobiliário alguns dos exemplos de materiais disponibilizados pelos professores.

*Aqui no plural por que não são raros os casos em que uma criança conta com um laudo contendo mais de um CID.

Na interação com a família, percebemos como os professores buscam efetuar um trabalho conjunto que pautado não só o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, mas que também busque sensibilizar as mães, pais e responsáveis da importância desse atendimento para o processo de aprendizagem dessas crianças.

Em relação à interlocução com os professores, o diálogo é efetuado com regularidade, em dias específicos da semana. A equipe docente que atende junto ao CRATEE seleciona uma escola de onde os alunos são oriundos para fazerem o devido acompanhamento das atividades pedagógicas e docentes no cotidiano escolar dessas crianças. Estes acompanhamentos contemplam dimensões de desempenho e progressão do estudante na escola, e na mediação entre o professor da sala de aula regular e o CRATEE. Iniciativa esta que objetiva traçar um panorama para além do atendimento de 1 hora semanal que cada criança e adolescente tem no Centro.

No que concerne a inventividade docente, também encontramos interlocuções possíveis com a obra seminal de Kohan (2013), intitulada *O Mestre Inventor*. Nesse ensaio o autor traça uma reflexão acerca de pontos da trajetória de Simón Rodríguez, figura proeminente na educação latino-americana do século XIX, que elaborou curiosa produção bibliográfica sobre o caráter da educação e da atuação docente.

Sobressaindo sua inventividade e criatividade como princípios basilares para a prática docente, Kohan apresenta Rodríguez como um "mestre inventor" que, por meio de sua prática pedagógica inovadora, buscava transformar a sociedade e emancipar os indivíduos. A postura inovadora de Rodríguez se manifesta na criação de métodos de ensino originais, que estimulam a criatividade, a autonomia e o senso crítico dos alunos, rompendo com o modelo tradicional e autoritário da época. Outra expressão desta inventividade é a valorização da experiência e da cultura local, com o reconhecimento da importância do contexto sociocultural na aprendizagem, integrando elementos da cultura local em suas aulas, tornando o ensino mais significativo e contextualizado. O engajamento na vida política e social se constitui em outra manifestação de inovação, com a defesa da educação como ferramenta para a transformação social e política, incentivando seus alunos a se tornarem cidadãos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Conclusão

Atracados na compreensão que o direito ao acesso à Educação é fundamental para a consolidação da cidadania em uma sociedade democrática pautada por fortes diferenças sociais, a efetivação plena do AEE emerge como causa de suma importância. Tecendo nossas considerações finais, entendemos que a retomada dos pontos principais de discussão se faz aqui necessária.

Apesar de todas as adversidades, a garantia da existência desses ambientes, bem como o atendimento da demanda de estudantes que às salas de recursos multifuncionais recorrem precisa ser acompanhado e cobrado quanto a sua realização pelos mais diversos entes da sociedade.

O aporte teórico trazido por autores como Rodrigues (2013), Diniz (2001), Wanderley (2001), Kohan (2013), Pimenta (2009) e Goffman (1988), com os conceitos trabalhados em suas respectivas obras, nos permitiram vislumbrar a complexidade da realidade em que os sujeitos envolvidos nos atendimentos pelo CRATEE *Moendy Akã* estão inseridos. A compreensão de que uma educação inclusiva se faz com uma escola inclusiva e com múltiplos atores, aliado a noção de que uma sociedade que não trabalha pela inclusão provoca sofrimento ético político em diversos sujeitos e que o protagonismo e inventividade docente partindo da ludicidade caminham juntos na busca por uma transformação social, foram a lente que tornou possível vislumbrar o esforço e a importância da instituição estudada.

No interior dos desafios que se apresentam, a garantia da equidade envolve a superação das práticas de apartamento. Tais ações operam um nivelamento por baixo das possibilidades de desenvolvimento intelectual e social de um dado grupo de pessoas, conforme o seu aparente não encaixe numa sociedade, partindo de uma perspectiva produtivista capitalista.

A educação inclusiva vai além da mera presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Significa garantir que todos os alunos, com suas individualidades e necessidades específicas, sejam incluídos de forma plena e significativa no processo de escolarização. Para isso, é essencial criar um ambiente escolar acolhedor e desafiador, onde todos os agentes sociais se sintam respeitados, valorizados e apoiados. Isso exige uma mudança de paradigma, com a organização e reorganização de espaços, tempos e formas de ensinar.

Referências

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed,

2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: Relatos de um mestre viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOENDY Akã. **Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura municipal de Bragança, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. Campinas: Summus, 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 25. n°89. p. 1203-1225. set-dez. 2004.

SEMED Bragança-PA - Secretaria Municipal de Educação. Regimento da Instituição. Bragança/PA, 2023.

SILVA, Osni Oliveira Norberto; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel. Precarização do trabalho docente análise da atividade dos professores de Educação Especial na região do Piemonte da Diamantina - Bahia. **Teias**. UERJ. vol. 21. ago 2020. Ed. Especial.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de inclusão. In: **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Org: Bader Sawaia. 2º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_006

Bruno Lima Silva¹¹
Carolline Septimio Limeira¹²
Lucas Stefano da Costa Amorim¹³

Introdução

O presente trabalho advém da compreensão de que a Educação é um direito fundamental e de que a inclusão e acessibilidade se configuram, recentemente por força de lei, como direitos humanos de urgente efetivação. Partindo desse pressuposto assentamos aqui a pertinência do debate sobre tal temática.

A problemática do artigo baseia-se na compreensão sobre quais perspectivas a acessibilidade tem sido abordada nas produções científicas em nosso país. Para tanto, um levantamento bibliográfico em três locais distintos foi feito, a saber: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- (ANPED), o Congresso brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Pós-Graduação em Educação (CAPES).

A Associação Nacional De Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPED) surge em 1978 à partir do esforço conjunto de pesquisadores em fortalecer o intercâmbio de informações e pesquisas na área de educação com enfoque, sobretudo na produção *strictu sensu* pelo país. A Associação realiza reuniões de caráter nacional e regional em diversos grupos de trabalho, nas quais são apresentadas produções científicas de pesquisadores da pós-graduação brasileira para socialização e debate de pares. Necessário é especificar que o grupo de trabalho ao qual este artigo se debruça vem a ser o Grupo de trabalho 15 (GT-15): Educação especial.

O Congresso Brasileiro em Educação Especial (CBEE) possui como objetivo o estímulo à produção, divulgação, intercâmbio e fomento de práticas na área. Advém de uma parceria entre pesquisadores na área de Educação Especial e do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O Congresso conta com nove edições realizadas, em caráter bianual ou trianual.

¹¹ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: bruno.lima.silva@braganca.ufpa.br.

¹² Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: carolsep@ufpa.br.

¹³ Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: stefanolucas03@hotmail.com

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) foi fundada em 1951 e, apesar de passar por diversas reestruturações e ampliações, ao longo dos seus mais de setenta anos de existência buscou primar pelo aperfeiçoamento de profissionais no ensino superior através da concessão de bolsas e fomento a pesquisas científicas de reconhecida relevância em solo nacional. A CAPES estabelece uma plataforma de acesso às teses e dissertações publicadas por pesquisadores mestres e doutores.

Tomando por base as pesquisas da ANPED, CBEE e CAPES, objetivamos elucidar as perspectivas de acessibilidade abordadas, tendo por base o GT-15 da ANPED, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior (CAPES) e trabalhos publicados no CBEE. Por objetivos específicos buscamos compreender que diálogos são feitos entre a legislação e as experiências escolares, abordando que perspectivas teóricas são tratadas pelos trabalhos no sentido de convergência e divergências entre si.

Observando-se o que prescreve a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas ONU (1948) a qual afirma os pilares fundamentais dos direitos inalienáveis a cada ser humano, a instrução elementar ou escolarização está discriminada no artigo 26 como um direito a ser assegurado sobre o qual a legislação de cada país deve dispor dos meios legais para possibilitar a plena e efetiva implementação dos dispositivos de acesso e permanência. Assim, a Declaração escreve

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (Declaração Universal dos Direitos Humanos-ONU, 1948)

No segundo inciso do artigo 26, a presente declaração define a importância de instrução na medida em que ela é capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento do indivíduo, possibilitando sempre um espaço de diálogo, respeito, tolerância e convivência entre os pares. A Declaração Universal dos Direitos Humanos define que os direitos que constam em seus artigos asseguram que todos devem ser dotados de condições, meios e acesso sem discriminação e/ou exclusão dos indivíduos dotados de direitos fundamentais à existência humana.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (Declaração dos Direitos Humanos-ONU, 1948)

Assim, observando o que prescreve a Declaração, pensar a acessibilidade e a Inclusão e

como elas têm sido abordadas nas produções de pesquisadores é o foco do presente artigo, relacionando a legislação, trabalhos coletados para análise e suas bases teóricas. A questão que fundamenta este texto é como tem-se debatido nos trabalhos da ANPEd, CBEE e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). A temática da acessibilidade e inclusão enquanto direito fundamental e inalienável?

Metodologia

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica que buscou colher e analisar produções de três grandes centros de pesquisa. A primeira advinda dos textos de dois encontros nacionais e um texto de um encontro regional da ANPEd; o segundo, do Congresso Brasileiro de Educação Especial e, por último o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Assim, o artigo seguirá refletindo tais produções e correlacionado os referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa e o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela ONU aborda ao refletir o acesso à educação.

O critério de seleção dos textos se deu por selecioná-los a partir das palavras Acessibilidade e Inclusão, critério esse que foi aplicado para as três fontes de coletas já informadas anteriormente.

Como forma de melhor elucidar os resultados de tal pesquisa, buscamos elaborar uma tabela em que constam os seguintes itens: autores, instituição, o ano de publicação, bem como os resultados observados das respectivas produções.

Resultados

A abordagem dos autores do tema acessibilidade

A primeira percepção que se pode observar é que a acessibilidade abordada pelos autores não se restringe à questão de fornecimento de condições arquitetônicas para acesso, circulação e permanência nos lugares. A própria autora da Universidade Federal do Espírito Santo pontua oito possíveis tipos de acessibilidade, são elas:

1. Acessibilidade atitudinal: que se refere à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;
2. Acessibilidade arquitetônica: eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos;
3. Acessibilidade metodológica: conhecida também como pedagógica, é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, está relacionada à concepção subjacente à atuação docente;
4. Acessibilidade programática: eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas;
5. Acessibilidade instrumental: superação das barreiras nos instrumentos,

utensílios e ferramentas; 6. Acessibilidade nos transportes: forma de acessibilidade que elimina barreiras nos veículos, nos pontos de paradas, nas calçadas, nos terminais, e nas estações; 7. Acessibilidade nas comunicações: é a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal, escrita, incluindo textos em braile, e uso do computador; e 8. Acessibilidade digital: direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação (FRANCISCO 2021. p,23)

Algumas das quais são abordadas pelos autores analisados (sobretudo a acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade atitudinal), através de trabalhos publicados no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), na Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Contudo, alguns tipos de acessibilidade são abordadas com mais frequência que outras (com destaque para a acessibilidade metodológica presente nos trabalhos de (KASSAR; FILHO 2019); (RODRIGUES; HAAS, 2021); (SOUZA; ZARDO; RODRIGUES, 2012); (DUARTE;

BORGES, 2021), (FRANCISCO; ANTUNES, 2021) como por exemplo os trabalhos de. O contexto da Pandemia de covid-19 concentrou os esforços dos trabalhos na perspectiva de encontrar soluções para a questão da acessibilidade curricular e tecnológica, haja vista que boa parte dos estudantes se viram forçados a ficar em casa e utilizar de recursos remotos e digitais para obter o acesso ao conhecimento.

Segundo (HAAS; RODRIGUES, 2022, p. 2) a acessibilidade curricular foi enfocada justamente no sentido de não diminuir ou colocar para trás os estudantes que tinham acesso ao ensino. A acessibilidade tecnológica por sua vez foi de fundamental importância para pensarmos a questão da tecnologia assistiva no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com paralisia cerebral.

Nos textos da ANPEd, por sua vez, o enfoque de (AYALA; SANTOS, 2020. p. 2) advinda sobretudo acerca da Pseudoacessibilidade, conceito esse que trata da forma em que mediante a legislação são abordadas soluções e perspectivas de melhora na realidade, enquanto a mesma atualidade não espelha a legislação supracitada. Para tratar de tal questão, um dos locais aos quais as autoras recorreram foi o arquivo de processos disponibilizados pelo JusBrasil, no tocante a questões relacionadas a pessoa da acessibilidade quanto aos espaços não garantirem a prática de direito a acessibilidade.

A acessibilidade arquitetônica por sua vez foi o enfoque de (KASSAR; FILHO, 2012, p. 2). Nos textos da ANPEd. A acessibilidade tecnológica retorna por sua vez nos textos retirados dos Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobretudo de FILHO (FILHO, 2022, p. 16-68) em termos de políticas públicas de (MARTINS, 2022. P.52-70) e no caso de (JÚNIOR, 2022, p. 22-37), também acerca das políticas públicas no mesmo ano de 2022.

Tabela 1- textos da ANPEd

Autores e título de trabalho	Instituição	Resultados
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; FILHO, Daniel Mendes da Silva. <i>Condições de acessibilidade e a inclusão educacional em um município sul-mato-grossense</i>. REUNIÃO NACIONAL ANPED. 39. 2019. Niterói. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 1-8p.	2019- UFMS	A rede municipal de educação analisada tem recursos e infraestrutura voltados para acessibilidade dos estudantes, mas essas estruturas encontram-se lançadas ao descaso do poder público na manutenção e fiscalização.
AYALA, Luana Almeida; SANTOS, Reinaldo. <i>Educação, inclusão e direito a acessibilidade: apontamentos sobre pseudoacessibilidade em processos judiciais</i>. REUNIÃO REGIONAL XV ANPED-CO. 2020. Centro Oeste. 1-5p	2020-UFGD	Além da discussão da pseudoacessibilidade como uma realidade presente na garantia de direitos fundamentais para as pessoas com deficiência, que tem que recorrer a processos judiciais para terem seus direitos resguardados, o estudo em questão projeta inicialmente a criação de um “APP” que possa mapear a qualidade e eficiência dos serviços públicos.

Tabela 2 - textos da CBEE

Autores e título do trabalho	Instituição	Resultados
LINO, Carolina Cristina Alves; SANTOS, Jéssica Rodrigues; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. <i>ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR: RECURSO PARA ESCRITA ALTERNATIVA DE UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL</i>. In_ : IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]* . 2021.	2021-UFSCar	A pesquisa tem o objetivo de apresentar uma problemática acerca da tecnologia assistiva (TA) demonstrando o passo a passo de como foram desenvolvidas ações que promoveram o acesso à uma escrita alternativa através de um computador para um aluno com PC.
RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron; HAAS, Clarissa. <i>ACESSIBILIDADE CURRICULAR COMO</i>	2021-IFRS	O trabalho aborda a acessibilidade curricular como diretriz necessária para o trabalho pedagógico e afetiva aprendizagem de

<p>META DA INCLUSÃO PLENA: DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. <i>In</i> : IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.</p>		<p>estudantes com deficiência na escola E na universidade e, compreendendo a análise acerca da produção acadêmica, quais são as práticas pedagógicas nomeadas como acessibilidade curricular.</p>
<p>SOUSA, Izabely Carvalho Linhares de; RODRIGUES, Theo Simões; ZARDO, Sinara Pollom. ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL. <i>In</i> : IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.</p>	<p>2021-UnB</p>	<p>O artigo procura apresentar a experiência de dois estudantes bolsista do curso do laboratório de apoio a pessoa com deficiência visual da UnB, tendo como objetivo identificar relatos de atividades e experiências dos bolsistas no laboratório e como estas experiências promovem a promoção da acessibilidade de estudantes com deficiência visual.</p>
<p>DUARTE, Márcia Marília Teixeira Alves de Souza; BORGES, Adriana Araújo Pereira. ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA (1988-2020). <i>In</i> : IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.</p>	<p>2021-UFGM</p>	<p>Os resultados da pesquisa pautaram-se sobre uma abordagem documental sobre a legislação brasileira, entre os períodos de 1988 à 2020, com intuito de investigar acerca da acessibilidade curricular de alunos com deficiência e suas implicações nas políticas públicas educacionais.</p>

Tabela 3 - Textos da CAPES

Autores e título do trabalho	Instituição	Resultados
<p>FRANCISCO, Larissa Littig. <i>Acessibilidade arquitetônica: Implicações</i></p>	<p>2021-UFES</p>	<p>A dissertação pontua que a existência de espaços acessíveis e acolhedores proporcionam e</p>
<p><i>nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo.</i> Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2021. f. 195. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.</p>		<p>potencializam o processo de aprendizagem/desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência.</p>
<p>ANTUNES, Ana Cláudia Fagundes. <i>Acessibilidade de ambiente digital de educação a distância: Percepção de usuários surdos com o ensino médio completo e incompleto.</i> Orientadora: Lucila Maria Costi Santarosa. 2021. f. 143. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.</p>	<p>2021- UFRGS</p>	<p>Os resultados colhidos pela dissertação mostram que os quatro princípios que orientam a acessibilidade na web estão sendo bem aplicados na plataforma PLACE, que foi alvo do estudo em questão. Percepção, compreensão, operação e robustez são os pontos que levaram a pesquisa a avaliar positivamente o recurso digital direcionado ao aprendizado de pessoas surdas na educação a distância.</p>
<p>RIBEIRO, Nelson D'Angelo. <i>Inclusão no ensino superior: Acessibilidade do aluno com deficiência visual na PUC- São Paulo.</i> Orientadora: Neide de Aquino Noffs. 2022. f. 74. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.</p>	<p>2022- PUC-SP</p>	<p>A pesquisa evidenciou que a parceria entre o núcleo de apoio a educação inclusiva (Napel) e a coordenação dos cursos de graduação, os alunos com deficiência e os ledores foram de fundamental importância para que a educação inclusiva na PUC-SP se torne possível dentro do esforço conjunto e integrado.</p>

<p>JUNIOR, Francisco Vander Braga. <i>Acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior: Estratégias de governamentais e processos de in/exclusão.</i> Orientadora: Betina</p>	<p>2022-UNISC</p>	<p>Nesta tese são discutidos os marcadores constituídos nas políticas inclusivas que acabam por limitar o acesso, a participação política e social desses indivíduos perante seus direitos. Também traz nesta pesquisa a importância da diferença, possibilitando políticas inclusivas como</p>
<p>Hillesheim. 2022. f. 110. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação. Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.</p>		<p>resistência aos efeitos de in/exclusão, bem como a normatização.</p>
<p>FILHO, Givaldo Ramos Da Silva. <i>Educação, ciência e inclusão: Arranjo de tecnologia assistiva para acessibilidade de pessoas com deficiência visual em periódicos científicos (BOCA-PUB).</i> Orientador: Reinaldo dos Santos. f. 224. 2022. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados, área de concentração: História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa em Educação e Diversidade, Dourados, 2022.</p>	<p>2022-UFGD</p>	<p>Esta pesquisa de mestrado tem como resultado a apresentação de um protótipo de forma gratuita na plataforma do YouTube com o objetivo de disponibilizar textos científicos em formato de vídeo, com elementos textuais em fonte aumentada e leitura em áudio com leitura realizada por voz humana.</p>

<p>MARTINS, Joseane de Lima. <i>Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: Uma análise do norte brasileiro.</i> Orientadora: Laura Ceretta Moreira. f. 189. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.</p>	<p>2022-UFPR</p>	<p>Os resultados da presente dissertação mostram que os núcleos de acessibilidade das universidades analisadas enfrentam vários desafios, sobretudo no que diz respeito a escassez de profissionais com formação específica, além das questões orçamentárias. Fatores esses que incidem diretamente nas políticas de ações inclusivas no ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p>SANTOS, Christiane Bruce dos. <i>Educação, inclusão e tecnologia</i></p>	<p>2022-UFAM</p>	<p>A pesquisa evidenciou o descaso por parte da secretaria municipal de Manaus em relação a TA de</p>
<p><i>assistiva: Dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela secretaria municipal de educação de Manaus/AM.</i> Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos. f. 167. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.</p>		<p>baixo custo e a negligência da mesma secretaria na efetiva implementação das políticas públicas nacionais voltadas a inclusão. A TA que se configura como um importante mecanismo para a acessibilidade de estudantes com deficiências e TEA na educação inclusiva.</p>
<p>BARROSO, Sânzia Fernades. <i>Percursos diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência.</i> Orientadora: Cristina Maria da Costa Leite. 2022. f. 243. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2022.</p>	<p>2022- UnB</p>	<p>O estudo evidencia que embora a Universidade de Brasília tenha políticas de acessibilidades, percebesse que ainda estão presentes no campo da teoria. A saída proposta nesta dissertação é a universidade fazer uma análise da sua história, bem como das políticas de acessibilidade que devem ser efetivamente implementadas.</p>

<p>GUIMARÃES, Jucimara Teixeira da Luz. <i>Práticas de in/exclusão: Contribuições para acessibilidade curricular</i>. Orientadora: Helena Venites Sardagna. 2022. f. 151. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação, culturas, linguagens e práticas sociais, Osório, 2022.</p>	<p>2022-UERGS</p>	<p>A dissertação traz em seus resultados que a acessibilidade curricular perpassa por estratégias que estão identificadas em três eixos. Esses eixos dizem respeito desde a relação do AEE com a sala de aula comum, até sobre o que se entende como acessibilidade curricular e as práticas pedagógicas.</p>
---	-------------------	---

Diálogos teóricos feitos pelos autores

Todos os autores, tanto do Congresso Brasileiro de Educação Especial, ANPEd e a pesquisa feita na CAPES, foram uníssonos ao direcionar a abordagem da deficiência como uma problemática mais de ordem social do que limitações das próprias pessoas em si. Os trabalhos procuram soluções para as dificuldades de implementação prática dos múltiplos tipos de acessibilidade e direcionam um diálogo e o debate para a tomada de ações por parte da sociedade, dos órgãos públicos, entidades políticas e econômicas para que esse direito se faça valer.

Há a busca pela revisita constante em dispositivos legais reconhecidos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos no que diz respeito ao acesso universal da educação, a própria Constituição Brasileira, a Lei de diretrizes e base da Educação (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência do ano de 2015, e diversos dispositivos legais como decretos e leis publicados ao longo dos últimos 20 anos que garantem, ao menos nos termos teóricos a efetivação desses direitos.

Temos um destaque interessante a ser feito por (FRANCISCO, 2021, p. 29-37) ao tratar no texto “Acessibilidade arquitetônica e aplicação nos processos do acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo” acerca do próprio diálogo teórico interessante entre Norbert Elias e Paulo Freire. Para Elias, a sociedade e o indivíduo são indissociáveis. Daí o conceito de sociedade de indivíduos em que o enfoque na solução dos próprios problemas advém das ações coletivas.

O diálogo é encontrado com Freire e que segundo este intelectual, o conhecimento é

produzido de forma dialógica e dialética, problematizadora ao contrário da educação bancária. A partir do momento em que se entende o processo social como processo de longa duração a autora nos pontua que a acessibilidade arquitetônica se torna uma potencializadora de uma acessibilidade mais ampla

Não é de balde lembrarmos aqui os sete tipos de acessibilidade pontuadas por (FRANCISCO, 2021, p. 23), sendo acessibilidade arquitetônica, metodológica, pragmática, instrumental, de transporte, comum e digital. A acessibilidade digital constitui parte significativa dos trabalhos sobretudo daqueles que tratam acerca de tecnologias assistivas e soluções para permitir a democratização do conhecimento em meios digitais.

A pontuação feita no final do parágrafo anterior foi um aspecto da abordagem do trabalho ao longo da pandemia, o que será tratado mais adiante com os trabalhos publicados em 2021 e 2022, período esse constituído durante boa parte do auge e declínio da pandemia de covid-19 no Brasil e no mundo. Tais trabalhos refletem essa preocupação: se para as pessoas

ditas sem deficiência a pandemia foi o maior encaço no processo de ensino e aprendizagem, que o diga para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou dependem de sala de recursos multifuncionais e sala de atendimento educacional especializado?

Acessibilidade e pandemia

A pandemia de Covid-19 além do claro desafio de saúde pública, representou uma série de múltiplos desafios para a educação de um país com tantos problemas de longa data em múltiplos índices educacionais. Se para pessoas ditas sem deficiência o período entre 2020 e 2022 representou atrasos de múltiplas ordens no ensino e aprendizagem, para as pessoas com deficiência e que precisam de sala de recursos multifuncionais e de assistência especializada, essa por sua vez representou uma problemática redobrada.

Tanto o Congresso Brasileiro de Educação Especial como a ANPEd e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobretudo esta última, trouxeram trabalhos tratando a cerca da busca de soluções e diálogos para a problemática representada pela pandemia para as pessoas com deficiência. Segundo (SOUZA; ZARDO; RODRIGUES, 2012) a utilização de plataformas digitais de aprendizagem para pessoas com deficiência visual foi uma alternativa a ser trabalhada.

No que diz respeito à utilização de recursos em áudio, para (ANTUNES, 2021) e (FILHO, 2012), as saídas foram outras. No caso de (ANTUNES, 2021, p. 60) com a questão de surdos a utilização de plataformas que possuem legendas e acessibilidade em termos da Linguagem Brasileira de sinais foi uma alternativa. Para Santos, por sua vez, no que diz respeito

à acessibilidade na Rede Municipal de Manaus foi enfocada inicialmente a problemática acerca da implementação efetiva por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Para a autora embora a intenção e a estrutura caminhem, para a efetivação, na prática dos dispositivos legais já existentes por sua vez falta uma ênfase maior do próprio poder público em tornar esse fator uma realidade. No contexto de pandemia dramático nessa cidade brasileira, a consolidação do acesso ao direito à educação para pessoas com deficiência se torna aqui fundamental.

Mais do que puramente acessibilidade tecnológica, aqui se faz valer sobretudo a garantia da efetivação da cidadania dos sujeitos. E essa não é uma afirmativa leviana já que historicamente os estados da região Norte e Nordeste são aqueles que menos dispõem de recursos tecnológicos e de acessibilidade digital no âmbito da educação. Nem todas as escolas possuem salas com dispositivos de computadores acessíveis a todos, bem como internet para uso comum em boa velocidade e funcional.

Acessibilidade e Direitos Humanos sob a ótica social

A acessibilidade é um fundamental na esteira da garantia do pleno usufruto do direito à educação. A sua correlação com o direito, com os direitos humanos e com as reflexões teóricas, dialogam com grupo de pesquisa no qual esse artigo se origina, bem como os trabalhos analisados dos grandes eventos e bases de dados as noções de que a deficiência não parte do sujeito mas da sociedade que não se adapta a ele e do esforço coletivo foi pontuado por todos os trabalhos de alguma forma.

Embora não trate diretamente de acessibilidade cujo debate mais forte na esteira do direito das pessoas com deficiência a dignidade humana se encontra mais na década de 1960, segundo (DINIZ, 2007, p. 7), a declaração universal dos direitos humanos já traz importantes artigos sobretudo do meio para o final pontuações interessantíssimas acerca da Educação. No documento chancelado pela ONU em 1948 a educação é vista como fundamental para garantia de direitos e cidadania de um estado democrático saudável da dignidade humana e da democratização do poder.

Segundo a própria declaração

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos- ONU, 1948)

Como dito, embora não trate diretamente da acessibilidade a partir dos avanços dos

debates na década de 1990 com a garantia dos direitos ao acesso à educação as pessoas com deficiência, podemos entender a acessibilidade conectada com a educação também como direito humano. Direito esse que garante a dignidade da existência do sujeito, o pleno usufruto de outros direitos associados e o exercício da Cidadania.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 torna-se um importante conjunto que possibilita uma maior inserção das pessoas com deficiência ao Estado Democrático de Direitos, com liberdade, maior igualdade e possibilidades de acesso e permeância ao que se refere ao contexto educacional aqui sendo analisado, haja vista que a presente lei descreve sobre vários dispositivos legais que a sociedade brasileira deve observar.

Em seu parágrafo único, a legislação em questão pondera

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)

No artigo 28 da referida lei no inciso XII sobre os direitos de acesso das pessoas com deficiência, a educação superior e o ensino- técnico profissionalizante é o foco em questão, inferindo que deve levar as condições de oportunidades com as demais pessoas. Ao tratar dessas questões os trabalhos fazem um retorno social do dinheiro investido para a produção científica, haja vista que a maioria deles foram feitas em universidades públicas e, portanto, à sociedade deve prestar contas de suas produções.

Contudo, apesar de praticamente todos os trabalhos ainda mostrarem um cenário de não cumprimento na totalidade pelo poder público da implementação das garantias de direito a assistência dados por lei, segundo o trabalho acerca da Secretaria Municipal de Manaus esta não aplica com afinco a acessibilidade digital proposta nas escolas da rede municipal. Embora seja compreensível pelo fato de a cidade ter passado por momentos turbulentos de saúde pública durante a pandemia de covid-19, o lastro de diversas medidas legais e de recursos orçamentários despendidos, não justifica a não aplicação, até o momento, de políticas públicas efetivas que possam garantir a acessibilidade na rede municipal.

Assim, Silva Filho descreve a importância de

Pensar a acessibilidade tendo como foco a legitimação da inclusão, particularmente na área da educação, torna-se um fator fulcral para a consolidação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que orientam esse projeto social (SILVA FILHO, 2017, p. 45).

A não aplicabilidade desses direitos já constituídos ao longo de mais de 30 anos constitui

uma grave falha do poder público para com os cidadãos, aos quais eles respondem em termos de responsabilidades e suas promessas dentro de uma dinâmica democrática de direito. A partir do momento em que dialogamos com (RODRIGUES, 2013, p. 10) uma educação inclusiva é impossível sem uma escola inclusiva e sem uma sociedade que trabalha em prol da inclusão. Delegar apenas nas mãos do professor e da sala de recursos multifuncionais a responsabilidade pela efetividade da acessibilidade e inclusão é um erro conforme já apontado em trabalho da Universidade Federal do Paraná acerca dos núcleos de assistência estudantil.

Soluções pontuais isoladas não devem ser ponto de partida para garantia da acessibilidade uma vez que ela deve se entranhar, conforme os trabalhos, pelos espaços, pelas ações, pelos pensamentos, pela garantia de acesso aos recursos e pela utilização desses de forma constante e constantemente renovada em seu entendimento.

Considerações finais

São necessárias as retomadas de alguns caminhos percorridos antes de prosseguirmos para o fechamento deste trabalho. Acerca da relevância do tema a conexão entre acessibilidade e direitos humanos acaba sendo inevitavelmente transversalizada pela questão do acesso à educação como um direito fundamental para garantir a cidadania e a dignidade humana. A partir do momento em que temos o entendimento de que a luta social deve garantir não só o acesso à escola como também a qualidade a permanência e o livre usufruto de todos os cidadãos independentes de suas condições temos um caminho a ser pavimentado de forma saudável em prol de uma sociedade Justa e democrática.

A problemática buscou saber como a acessibilidade vem a ser abordada nos trabalhos selecionados. Vimos que essa acessibilidade pode se desdobrar de muitas formas. Tal como no trabalho da Universidade Federal do Espírito Santo. Contudo os trabalhos em questão focaram sobretudo a acessibilidade digital e acessibilidade arquitetônica. No caso da acessibilidade arquitetônica percebe-se que essa ainda é um entrave fundamental para a sua implantação e garantia de uma sensibilidade em termos mais amplos no caso do Brasil.

No que diz respeito aos objetivos específicos e geral, vimos que a abordagem teórica dos autores apesar de eclética coaduna em perceber que a deficiência é muito mais uma inadaptabilidade da sociedade em relação as pessoas com limitações do que oriunda das próprias pessoas com limitações. Optou-se por um caminho de desmedicalização e desindividualização do problema e uma atenção mais para o âmbito social.

No que diz respeito à acessibilidade e a pandemia, vimos que apesar do desafio imposto pelo contexto sanitário e social buscou-se alternativas sobretudo por via da acessibilidade

digital. Tentativas que apesar das limitações se mostraram frutíferas em diversos dos trabalhos contudo longa caminho ainda precisa ser feito no que diz respeito à garantia do básico da acessibilidade para que essa possa ser efetivada pelas óticas da letra da Lei e afins

A conexão por sua vez dos temas abordados e dos trabalhos com grupo de pesquisa se faz sobretudo através do diálogo entre educação inclusiva, acessibilidade e didática a partir do momento em que entendemos a didática não só como uma mera utilização de metodologias e artifícios para melhor dar uma aula ou melhor ensinar algo, mas como todo um processo de leitura social e uma postura política de fazer uma mediação adequada proporcionando a garantia do acesso as pessoas do direito fundamental da educação e por consequência o fomento da Cidadania plena. Vemos aqui que a acessibilidade e direitos humanos se relacionam de forma muito íntima, cabendo não só ao professor como também a todos os profissionais da educação ter essa percepção e tomada de ações.

Referências

ANTUNES, Ana Cláudia Fagundes. **Acessibilidade de ambiente digital de educação a distância: Percepção de usuários surdos com o ensino médio completo e incompleto.** Orientadora: Lucila Maria Costi Santarosa. 2021. f. 143. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Assembleia Geral da **ONU**. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris.

AYALA, Luana Almeida; SANTOS, Reinaldo. **Educação, inclusão e direito a acessibilidade:** apontamentos sobre pseudoacessibilidade em processos judiciais. REUNIÃO REGIONAL XV ANPED-CO. 2020. Centro Oeste. 1-5p.

BARROSO, Sânzia Fernades. **Percursos diários:** Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência. Orientadora: Cristina Maria da Costa Leite. 2022. f. 243. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FILHO, Givaldo Ramos Da Silva. **Educação, ciência e inclusão:** Arranjo de tecnologia assistida para acessibilidade de pessoas com deficiência visual em periódicos científicos (*BOCA-PUB*). Orientador: Reinaldo dos Santos. f. 224. 2022. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados, área de concentração: História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa em Educação e Diversidade, Dourados, 2022.

FRANCISCO, Larissa Littig. **Acessibilidade arquitetônica:** Implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2021. f. 195. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

GUIMARÃES, Jucimara Teixeira da Luz. **Práticas de in/exclusão:** Contribuições para acessibilidade curricular. Orientadora: Helena Venites Sardagna. 2022. f. 151. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação, culturas, linguagens e práticas sociais, Osório, 2022.

JUNIOR, Francisco Vander Braga. **Acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior:** Estratégias de governamentais e processos de in/exclusão. Orientadora: Betina Hillesheim. 2022. f. 110. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação. Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; FILHO, Daniel Mendes da Silva. **Condições de acessibilidade e a inclusão educacional em um município sul-mato-grossense.** REUNIÃO NACIONAL ANPED. 39. 2019. Niterói. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 1-8p.

LINO, Carolina Cristina Alves; SANTOS, Jéssica Rodrigues; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR: RECURSO PARA ESCRITA ALTERNATIVA DE UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL.** _In_: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.

SOUSA, Izabely Carvalho Linhares de; RODRIGUES, Theo Simões; ZARDO, Sinara Pollom. **ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.** _In_: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.

DUARTE, Márcia Marília Teixeira Alves de Souza; *BORGES, Adriana Araújo Pereira.* **ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES COM BASE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA (1988-2020).** _In_: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.

MARTINS, Joseane de Lima. **Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais:** Uma análise do norte brasileiro. Orientadora: Laura Ceretta Moreira. f. 189. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

RIBEIRO, Nelson D'Angelo. **Inclusão no ensino superior:** Acessibilidade do aluno com deficiência visual na PUC- São Paulo. Orientadora: Neide de Aquino Noffs. 2022. f. 74. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva.** Campinas: Summus, 2006.

RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron; HAAS, Clarissa. **ACESSIBILIDADE**

CURRICULAR COMO META DA INCLUSÃO PLENA: DIRECIONAMENTOS DAS PESQUISAS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. _In_: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. *Anais [...]*. 2021.

SANTOS, Christiane Bruce dos. **Educação, inclusão e tecnologia assistiva:** Dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela secretaria municipal de educação de Manaus/AM. Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos. f. 167. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

**PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DE
INTEGRAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_007

Elen Cristina Farias Salame¹⁴
Crisolita G. dos Santos Costa¹⁵

Introdução

A alfabetização e o letramento são processos distintos entre si, enquanto a alfabetização compreende a iniciação do uso e domínio do sistema alfabético e ortográfico, o letramento, por sua vez, é a inclusão dos comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita (Soares, 2004). Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento são processos que envolvem a maior parte do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, sendo importante destacar que eles são constituídos e intensificados principalmente no âmbito escolar, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos no desenvolvimento dos processos linguísticos e sociais.

Segundo Soares (2020), a alfabetização e o letramento são processos essencialmente diferentes, mas, nos anos iniciais do ensino fundamental, é essencial que a prática docente busque trabalhar o processo inicial de aprendizagem integradamente, possibilitando a apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, o artigo apresenta as observações sobre a prática alfabetizadora inserida no processo de integração de alfabetização e letramento realizada no contexto do Programa Residência Pedagógica (CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) que oportunizou reflexões e discussões pertinentes sobre a prática docente.

Inicialmente, faz-se necessário pontuar a compreensão da alfabetização como um processo sistematizado que envolve um trabalho articulado, a partir dessa compreensão, o professor deve dispor de técnicas que tornem a alfabetização significativa e contextualizada ao aluno. Para isso, é necessário que o educador domine tais técnicas que levem o aluno para além da codificação e decodificação de palavras, a criança deve aprender a ler, compreender e produzir textos de forma autônoma, para no fim desenvolver sua capacidade de responder às demandas sociais de leitura e escrita.

Assim sendo, diante do processo complexo que envolve a alfabetização e o letramento torna-se evidente a responsabilidade do professor como alfabetizador e orientador da criança na

¹⁴ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (FAECS UFPa). E-mail: elenfariass28@gmail.com

¹⁵ Profa. Adjunta da Universidade Federal do Pará-UFPA. Campus de Abaetetuba. Faculdade de Educação- FAECS. Dra. e Mestra em Educação Pela UFPA. E-mail: crisolita@ufa.br.

apropriação e domínio do sistema alfabético, sendo um trabalho multifacetado que exigirá do educador conhecimentos teóricos não só sobre o funcionamento desse sistema, mas também sobre os processos cognitivos que ocorrem no cérebro da criança aprendiz.

Este artigo tem como embasamento teórico as reflexões sobre alfabetização e letramento de Soares (2004; 2020), que desenvolveu seu trabalho a partir das discussões sobre as concepções de aprendizagem do sistema de escrita. Já a prática docente, será abordada a partir dos referenciais teóricos de Ferreiro (1993; 2001), que evidenciou a prática docente e a necessidade de pensar a criança como produtora de conhecimento, além das contribuições teóricas de Freire (1979; 2002), Libâneo (1985; 1992), Nóvoa (2020) e Braggio (2002), que ampliam as reflexões teóricas sobre o trabalho docente.

Este artigo utilizou ainda como recurso metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa.

[...] A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regras através do trabalho intensivo de campo. Através das observações feitas pelo pesquisador é possível identificar a realidade do que está sendo observado além de fazer com que o pesquisador consiga analisar os fatores que auxiliam prática a teoria (Ludke e André, 1986, p. 11).

O artigo valida-se como uma pesquisa de campo, visto que buscou a informação diretamente com a população pesquisada. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 202): “Se utiliza visando conseguir informações e/ ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

As práticas e as vivências descritas foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, localizada no Município de Abaetetuba/PA. A pesquisa teve ainda, como sujeito principal, a atuação da professora da turma do 4º ano que assumiu também a função de preceptora dos residentes, onde as observações foram realizadas.

Para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram coletados a partir das observações participantes da prática vivenciada no Programa Residência Pedagógica. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens”. A observação permite variações nos seus métodos ao investigar determinada situação, partindo disso, optou-se por escolher a observação participante, que pode ser definida como uma estratégia de pesquisa onde o observador cria uma relação de interação com o objeto a ser estudado e a realidade que o circunda. Conforme reafirma Lüdke e André (1986, p. 28) “É uma

estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

Com a efetivação dos procedimentos, a pesquisa foi analisada conforme os dados coletados e observados, fundamentada em um referencial teórico consistente e concernente com a temática em questão possibilitando uma interpretação considerável além de pertinentes reflexões para o aprimoramento da prática docente.

Desse modo, o presente artigo está subdividido em quatro tópicos complementares; no tópico um, é apresentado uma breve abordagem sobre o processo de alfabetização e letramento considerando a importância desse processo interligado para os alunos, o tópico dois deste artigo trata da exploração dos conceitos de alfabetização e letramento de forma mais específica e da relação integrada em que eles estão inseridos. O tópico três apresenta as discussões e reflexões sobre a prática docente no processo de leitura e escrita; já o quarto tópico explora a análise e os resultados da experiência vivenciada no Programa e traz pertinentes reflexões para a prática docente no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita.

1. Percepções sobre alfabetização e letramento: um processo integrado

A alfabetização e o letramento historicamente foram e continuam sendo um processo complexo em que por vezes provoca receios na maioria dos educadores (Aguiar, 2004), considerando tal complexidade, demanda que os educadores não só ajudem a criança a codificar e decodificar palavras, mas que também auxiliem os alunos para que estes consigam responder às demandas sociais de leitura e escrita. É interessante mencionar que no senso comum, a alfabetização e o letramento habitualmente ainda são vistos como sinônimos, sendo muitas vezes confundidos, ocasionando ambiguidades entre esses dois conceitos.

Soares (2020) renomada pesquisadora brasileira na área de educação e alfabetização, defende a tese de que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores, incluindo o contexto sociocultural e as experiências individuais das crianças. Em sua obra intitulada “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever” (2020) afirma-se que não basta somente compreender o sistema alfabético, faz-se necessário conhecer e aprender seus usos sociais, isto é, “não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar” (p. 12). Logo, o entendimento do processo de alfabetização e letramento define-se da seguinte forma:

[...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização-

aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Assim, compreende-se que no sistema de aprendizagem, a alfabetização e o letramento são elementos coexistentes e dependentes entre si, apesar de suas particularidades, de modo que eles se complementam dentro desse processo de aprendizagem, devendo ser trabalhados conjuntamente por meio de atividades de letramento que sugere a alfabetização.

A pesquisadora defende o ensino da leitura e da escrita centrado no aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios e as suas necessidades, afirmando que deve ser um processo lúdico e prazeroso no qual a criança esteja envolvida em atividades significativas e desafiadoras (Soares, 2020).

Espera-se que o professor atue em sala de aula de modo que, seja possível a construção de um ambiente alfabetizador a partir de estratégias que desenvolvam habilidades e estimulem no aluno o uso social da escrita. Nesse sentido, o planejamento é um fator essencial no processo de pensar na criação desse ambiente alfabetizador e pode ser definido da seguinte maneira:

[...] É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (Menegolla e Sant’Anna, 2001, p. 40).

Assim, o planejamento pedagógico para o professor deve visar um trabalho docente que busque atender as necessidades educacionais das crianças, além de pensar em meios e estratégias para o alcance dos objetivos educacionais. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a importância do ambiente pedagógico como mecanismo indispensável para contribuição desse processo, em que o professor busca se apropriar desta estratégia e construir um ambiente alfabetizador visando propiciar ao aluno um ensino contextualizado e dinâmico que contribua no desenvolvimento pleno da criança.

Ao discutir sobre o ambiente alfabetizador, deve-se considerar a importância do espaço, ou seja, a presença de recursos e elementos visuais como o alfabeto em cartaz ou as letras móveis que devem contribuir para a configuração da sala em um ambiente que familiarize as crianças nesse processo (Silva et al. 2022). Nesse seguimento, Ferreiro (1993) afirma que todas as classes devem possuir um “canto de leitura”, carregados de livros ilustrados, revistas, dicionários, folhetos, entre outros, da forma mais variada possível, defendendo assim um ambiente propício a uma ação alfabetizadora.

Entretanto, o ambiente alfabetizador não é constituído somente pela configuração da sala deve-se, sobretudo, pensar em aulas lúdicas e atividades que incentivem a escrita significativamente, faz-se fundamental que o educador considere a ludicidade como ferramenta importante nesse processo, compreendendo este recurso didático-pedagógico fundamental para o desenvolvimento dos alunos e que por sua vez, não se resume apenas em atividades com fins de entretenimento.

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (Bacelar, 2009, p. 26).

Outro ponto a ser abordado, nesse processo, trata-se da importância do texto, haja vista que segundo Soares (2020), o texto possibilita a articulação da alfabetização e do letramento. Assim, é imprescindível que o professor busque elaborar atividades em que os alunos, a partir do texto, compreendam seu contexto, e assim, organizem seus pensamentos para expressá-los em palavras.

Por meio do texto, deve-se buscar explorar nas crianças a curiosidade e o interesse para poderem interagir, expor suas opiniões e falas, relacionando-as com a realidade, desenvolvendo assim a habilidade do uso social da escrita. Nessa perspectiva, reafirma-se a alfabetização e o letramento, de fato, como um processo sistematizado, que envolve um trabalho planejado, em que se torna evidente a importância da prática do professor, que deve levar a criança ao desenvolvimento dos processos de alfabetização.

2. Um olhar sobre a prática docente: perspectivas e reflexões

Ao discutir sobre a prática do professor, torna-se pertinente discorrer sobre seu processo formativo, visto que o educador está inserido por natureza em um processo contínuo de aprendizagem e construção de conhecimento de modo que, sua prática docente não deveria permanecer de forma imutável, uma vez que esta se insere em uma constante ação-reflexão-ação seguida de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica constituindo assim sua práxis (Freire, 2002).

Nesta Perspectiva, Freire (2002) define a práxis pedagógica como o ato pedagógico no qual a teoria e a prática não se desassociam, mas que estão unidas em uma atividade ativa e libertadora. Para o autor, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 2000, p. 12).

Assim, entende-se que para haver o aprimoramento da prática pedagógica, faz-se necessário conceber o conhecimento como algo constante e que se renova, desvencilhando-se da concepção de que a construção do conhecimento é algo estagnado. Logo, o processo formativo do professor é contínuo, a relação entre teoria e prática são de fato significativas, visto que, a partir dessa relação, é dado ao professor, por meio da reflexão, a oportunidade de pensar em uma prática melhor.

A formação do educador decorre da discussão teórica e a troca de experiências sucedidas ao longo da formação profissional, contribuindo em um trabalho pedagógico coletivo. Nesse sentido, Nóvoa (2020, p. 13) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel formador e de formando”.

Historicamente, as diferentes tendências pedagógicas difundidas pelo Brasil, tiveram e ainda têm forte influência na prática escolar brasileira, contribuindo de forma teórica para as práticas docentes em sala de aula, manifestadas de formas multifacetadas no ensino atual. Assim, a prática pedagógica que se tem atualmente é resultado de diferentes momentos históricos e políticos da sociedade brasileira, sendo que, o surgimento dessas diversas tendências contribuiu fortemente no processo de ensino e aprendizagem influenciando a relação professor e aluno, moldando assim a prática docente (Libâneo, 1992).

Isso é notável ao analisar os pressupostos de uma pedagogia tradicional em que predominam-se abordagens de caráter mecânico, atividades decorativas e a figura do professor como dono do conhecimento, inicialmente com os jesuítas e marcadas até os dias atuais.

[...] Assim, predomina, nessa tendência tradicional, o ensino da gramática pela gramática, com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor, numa sequência lógica, e a avaliação é realizada através de provas escritas e exercícios de casa (Da Silva, 2018, p. 2).

Nesse seguimento, Freire (1979, p. 21) fala de uma consciência bancária em que o aluno recebe as informações transmitidas pelo professor em uma educação considerada mecânica. Para o autor, “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita”.

Seguindo essa percepção, contrário a uma educação que visualiza o conhecimento como algo pronto e acabado e defensor da construção de um conhecimento afetivo bem como de uma ação docente que é capaz de transformar o contexto social, Freire (1996, p. 12) deixa explícito

que “ensinar não é transferir conhecimento”. Assim, enfatiza-se nessa perspectiva uma nova postura do professor que vá além de um transmissor de conhecimentos, busca-se a criação de um ambiente propício para que o aluno se desenvolva no meio social que está inserido.

Dessa forma, entende-se que a prática docente está de certa forma condicionada ao fato de que determinados pressupostos teóricos-metodológicos influenciam sua prática, em outras palavras, os diversos modelos de educação existentes influenciam diretamente a prática docente.

Esses modelos vêm se alterando, ora focando no professor, ora centrando no aluno de modo que as concepções de alfabetização vêm se modificando para o que se tem hoje, além disso, destaca-se que estes modelos educacionais não aparecem de forma única, ou seja, o professor carrega diversas experiências e conhecimentos que são externalizados no ambiente escolar.

Nesse sentido, em sua obra intitulada “Reflexões sobre a alfabetização”, Ferreiro (2001) aponta para o fato que é necessário pensar em como a criança aprende, a autora critica a prática docente que muitas vezes limita a criança no seu aprendizado, opondo-se a essa prática, ela ressalta a importância de pensar de fato nas crianças como produtoras de conhecimento.

Para Ferreiro (2001, p. 41) “temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”. Logo, para possibilitar a integração entre esses dois processos em sala de aula, o foco da aprendizagem deve ser a criança e suas possibilidades, resultando em metodologias adequadas em sala de aula, além de buscar que através das estratégias haja simultaneidade de aprendizagens visando a escrita e seus usos para leitura e produção de textos. Perante o contexto, é inevitável como também oportuno abordar sobre quais estratégias o professor deve adotar para alfabetizar e letrar seus alunos, em vista disso, muito se discute no cenário educacional sobre os métodos na educação.

Assim, Soares (2020), ao discutir sobre os métodos de alfabetização, afirma que todos os métodos existentes criados por teóricos apresentam o fato de dar importância somente para uma parte de um processo complexo, sendo essa característica comum em todos esses métodos. Para a autora, cada método sobleva em uma “área” do processo de alfabetização, resultando em um olhar voltado apenas para o “objeto” de aprendizagem, ocasionando nos professores uma preocupação excessiva em “como ensinar”, objetivando resultados e deixando de lado a criança como sujeito de aprendizagem, ignorando suas singularidades e o fato de que é necessário pensar em como ela aprende, buscando orientar por meio de suas dificuldades.

Faz-se necessário intervir que os métodos não são os “vilões” no processo de

alfabetização, no entanto, o professor deve usufruir de métodos enquanto se pensa e discute “como a criança aprende”, ou seja, alfabetizar sabendo o que será feito e com que finalidade em cada etapa, abandonando métodos pré-estabelecidos, que não priorizam a criança como foco da aprendizagem (Soares, 2020).

De outro modo, o alfabetizador deixa de contribuir para o processo pleno de alfabetização, quando este não pensa na criança como sujeito do processo de aprendizagem e limita-se a aplicar métodos sem nenhuma funcionalidade.

[...] Hoje, dificilmente, se encontram professores que conseguem desenvolver um trabalho sistemático. Infelizmente, a maioria limita-se a reproduzir as estratégias de nível pré-silábico de modo aleatório, muitas vezes entregam a atividade sem fornecer orientações sobre o que é para ser feito, mesmo quando dão a resposta, fazem isso antes de o aluno refletir sobre o assunto. Assim, sem a orientação e persistência necessária para que os alunos tenham a oportunidade de compreender, memorizar as grafias, estabelecer associações e apropriar-se do conhecimento, o trabalho torna-se mecânico (Mendonça, 2011, p. 50).

Assim, busca-se uma falsa aprendizagem, refletida na preocupação excessiva com a decodificação e codificação de palavras sem nenhum uso funcional, com isso, é fato que o processo de alfabetização e letramento se torna mecânico, escasso de bons resultados, decorrente de uma aprendizagem comprometida.

[...] A aprendizagem, ou aquisição da linguagem escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto de onde ela vem. Sua criatividade é cerceada. A leitura e a escrita são vistas como um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional (Braggio, 2002, p. 15).

Diante disso, para haver êxito no processo de alfabetização e letramento, a aplicação de um método isolado, certamente não apresentará os resultados desejados, é necessário bem mais que um método em si, espera-se uma ação bem estruturada, em que o professor tenha como objetivo a simultaneidade de aprendizagens, visando a escrita e seus usos para a leitura e produção de textos, isto é, deve-se objetivar em sala de aula alfabetizar e letrar em sincronia.

3. Análise da experiência da prática docente no processo de alfabetizar-letrar

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é destinado a alunos de licenciatura e busca

proporcionar o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica através da intervenção docente nas escolas, durante as etapas do programa foi oportunizada a experiência do trabalho em conjunto de discentes e docentes no processo de alfabetização e letramento dos alunos, auxiliando a partir de intervenções, para a superação das limitações e dificuldades existentes nesse processo. A partir dessa experiência constatou-se a importância de um trabalho sistematizado visando o desenvolvimento dos alunos na apropriação do sistema alfabético e de seus processos de letramento.

Como mencionado, uma das etapas do Programa consistiu em intervenções e atividades para auxiliar as crianças no processo de leitura e escrita, buscando a integração do alfabetizar e do letrar conjuntamente, de modo que ambos os processos pudessem se complementar. Assim, após as observações e vivências em sala de aula, os residentes puderam planejar e elaborar diagnoses e em seguida aplicar intervenções através de atividades que tinham como objetivo assistir os alunos em suas maiores dificuldades.

Durante o período de observação, foi possível perceber o comprometimento e envolvimento da professora/preceptora, ela buscou proporcionar para as crianças metodologias e estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento pleno destas. Sendo o uso dos textos e seus fins uma das necessidades mais urgentes a serem trabalhadas, foi utilizado um planejamento pensando em atividades lúdicas, com textos elaborados consoante a realidade dos alunos, pois, segundo as ideias de Soares (2020) o texto é o eixo central das atividades de alfabetização e letramento, devendo ser compatível com o nível linguístico e cognitivo das crianças.

Seguindo essa linha de pensamento, a professora/ preceptora ao longo das vivências desenvolveu atividades que tinham o texto como o elemento central, ao escolher os textos para as atividades considerou-se a realidade e o nível das crianças, além de optar por leituras que estimulassem uma conversa em sala de aula, favorecendo uma contextualização no processo de alfabetização. O quadro 1 apresenta as atividades que, a partir do texto, foram planejadas, elaboradas e desenvolvidas pela professora.

Quadro 1- Atividades desenvolvidas na turma

Estudo sobre vogais orais e nasais.	Atividade em painel: palavras retiradas do texto.
Segmentação de palavras e escrita textual.	Atividade com tampas de garrafas e atividade impressa.
Estudo dos gêneros literários.	Dinâmica de leitura e jogo de palavras.

Estudo dos fonemas.	Dinâmica da pronúncia dos fonemas e atividade impressa.
Ditado e produção textual.	Bingo dos ditados e escrita livre.
Interpretação e compreensão de textos.	Leitura dinâmica e jogo de perguntas e respostas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Programa Residência Pedagógica (2023).

Diante do exposto, as atividades aplicadas aos alunos foram de fundamental importância para a prática de alfabetização; considerando as contribuições de Soares (2020), é através da língua que ocorre o desenvolvimento da função sócio interativa, que por sua vez concretiza-se por meio de textos, sendo este considerado eixo central no processo de alfabetização.

Como resultado, infere-se que os textos explorados por meio das atividades, proporcionaram momentos de discussão e troca de saberes durante as aulas, em que as crianças puderam opinar sobre o desfecho da história, dos personagens envolvidos ou até mesmo narrar fatos das suas realidades, propiciando uma troca e compreensão textual. Além disso, acrescenta-se que os conteúdos gramaticais e ortográficos explorados pela professora foram trabalhados estrategicamente a partir de atividades lúdicas que evidentemente foram relevante para uma melhor assimilação dos conteúdos.

Todavia, foi possível analisar a partir das atividades repassadas que apesar destas contemplarem a concepção de alfabetização proposta por Soares (2020) não foi possível perceber de maneira evidente o letramento sendo associado, haja vista que ficou implícito o uso social dessas atividades. Nesse sentido, houve a necessidade da integração com o letramento de fato, levando em consideração que o letramento para Soares (2020, p. 27) “é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”.

Logo, a alfabetização para ter sentido completo, necessita desenvolver a linguagem no contexto social fora da escola. Assim, percebeu-se que as atividades exploradas limitaram-se somente no contexto escolar ficando restritas as práticas de alfabetização relacionadas com o letramento, ou seja, tornou-se insuficiente a inserção das práticas do cotidiano e da vida social dessas crianças, faz-se necessário o uso social dessas atividades para que seja possível ofertar aos alunos conhecimentos que vão ser utilizados para além da escola.

Os planejamentos para a construção de diagnoses citados anteriormente, foram realizados visando analisar o desempenho dos alunos tendo em vista as vivências e o trabalho

desenvolvido nas aulas, buscando também identificar as individualidades dos alunos para a realização das intervenções necessárias. Esse processo foi indispensável, para que através da análise dos resultados da diagnose tivéssemos a possibilidade de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e posteriormente direcionar a produção das atividades de intervenção, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Além disso, entende-se que no processo de alfabetizar e letrar, é essencial que o professor tenha controle e conhecimento das maiores dificuldades dos alunos para que este possa buscar metodologias para melhor auxiliar a criança (Soares, 2020). Após a realização das diagnoses, constatou-se que as dificuldades existentes de alguns alunos em relação à maioria da turma decorreram-se do fato da turma contar com alunos de diferentes níveis de alfabetização.

O Quadro 2 apresenta os dados a partir da diagnose em que se evidencia a diferença dos níveis de alfabetização na turma.

Quadro 2- Análise dos níveis de alfabetização

Níveis	Alunos
Pré-silábico	Nenhum
Silábico Alfabético	Nenhum
Alfabético	Seis alunos.
Ortográfico	Dezesseis alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Programa Residência Pedagógica (2023).

Sendo assim, constatou-se que enquanto a maioria da turma se enquadrava no nível ortográfico. De acordo com Soares (2005, p. 143) “embora já alfabética, tendo se apropriado do princípio alfabético e sabendo relacionar fonemas com letras, ainda comete erros ao escrever”. Por outro lado, alguns alunos enquadravam-se no nível alfabético. Pontua Soares (2005, p.139) que nessa fase “tem-se o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, a criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras e já incorpora regras básicas de ortografia”*.

* Define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem, e as letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem, para decodificar o texto escrito em sons devem ser utilizadas as correspondências grafofonêmicas (Soares, 2020).

Assim, pretendendo-se que estes pudessem avançar de nível e considerando que a professora/preceptora indicava a não participação frequente dos pais, foi possível uma organização em conjunto com os discentes, para a realização de momentos de reforços intensivos que ocorriam no horário do componente de Língua-Portuguesa, consistindo que esses alunos fossem assistidos com mais frequência, além de atividades elaboradas pensadas em suas dificuldades para que houvesse o desenvolvimento dessas crianças.

Essas atividades eram baseadas em textos trabalhados na sala de aula, em que era primeiramente realizado uma leitura com as crianças, estimulando-as a realizarem a leitura individual para só então prosseguir nos exercícios propostos. Os residentes por sua vez, incumbiam-se de acompanhar essas atividades e auxiliando principalmente os alunos com mais dificuldades na escrita ou leitura e que por sua vez não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais, então o objetivo era através das atividades e do acompanhamento fazer com que esses alunos apresentassem avanços no seu desenvolvimento.

Logo, tornou-se de fato um desafio focar na alfabetização sempre no contexto de letramento, buscando envolver estratégias que propiciassem essa relação o que exigiu da preceptora e dos residentes inovações, adaptações e novas metodologias para melhor trabalhar esses dois processos de forma síncrona visando o desenvolvimento dos alunos.

Dito isso, os resultados da pesquisa revelaram que, para a realização de uma prática pedagógica que possibilite a conexão entre a alfabetização e o letramento de forma interligada, um trabalho articulado e a constante reflexão sobre o desenvolvimento dessa prática é uma ação necessária na promoção de processos formativos com mais qualidade contribuindo para a formação de cidadãos autônomos no desenvolvimento dos processos linguísticos e sociais.

Considerações Finais

A alfabetização e o letramento são de fato processos distintos, mas que necessitam ser trabalhados conjuntamente, considerando a individualidade de cada criança, sendo este um processo complexo que exige do professor envolvimento e busca constante por conhecimento para oferecer aos alunos um aprendizado ímpar.

Pautados nas contribuições do livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever” (2020), desenvolveu-se a experiência de buscar letrar e alfabetizar indissociavelmente ou seja, pretendeu-se trabalhar esses dois conceitos simultaneamente. Assim, durante o período de vivências em sala de aula, a preceptora/professora juntamente com os residentes, buscou além de estudar, inserir durante as aulas metodologias que

considerassem a individualidade de cada aluno, além da realização da identificação das maiores dificuldades dos alunos possibilitando um acompanhamento no desenvolvimento das crianças.

Essa integração desenvolvida a partir da prática docente entre alfabetização e letramento é importante e efetivou-se no espaço escolar através das vivências e atuações da professora que envolveram inovações, estudos e empenho para realizar esse processo da melhor maneira possível. A experiência de integração entre esses dois processos foi desafiadora diante das dificuldades existentes em salas de aula, no entanto, foi primorosa no sentido de que os alunos puderam ser assistidos a partir de uma prática pedagógica que ofereceu um ensino significativo por meio de atividades lúdicas e contextualizadas favorecendo principalmente a alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesse viés, infere-se que a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica, reafirmou-se a importância da prática pedagógica do professor no processo de integração de alfabetização e letramento, em que se deve buscar interligar os dois processos considerando a criança e como esta aprende, sendo basilar que o educador tenha capacitação suficiente para mediar o aluno e conduzir o trabalho sistematizado que envolve o processo de alfabetização, requerendo empenho e busca constante por conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. **História da alfabetização: Índícios para a compreensão do presente.** Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

BACELAR, V. **Ludicidade e Educação Infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009.144p. BRAGGIO,

S. **Leitura e Alfabetização: Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

DA SILVA, D. B. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem.** Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018.DOI:10.5902/1516849231515. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515>. Acesso em: 6 fev. 2024. FERREIRO,

E. **Com todas as letras.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 12.aed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.
- LÜDKE, M. A; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Unesp, Presidente Prudente e Assis, p3. 36-57, 2011.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://repositório.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 6 nov. 2024.
- SILVA, A; BARBOSA, C; SOUZA, C; SILVA, E; CARMO, L; OLIVEIRA, M. **Educação infantil: Ambiente alfabetizador**. 1.ed. São Paulo: Ed.do autor, 2022.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v.8, n.29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.
- SOARES, M. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: contexto, 2020. 353p.

**PROMOVENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ATRAVÉS DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS ***

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_008

Ana Linda Dias Pantoja¹⁶Crisolita Gonçalves dos Santos Costa¹⁷**Introdução**

O presente artigo visa compreender os processos de alfabetização e letramento, a partir das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica em uma escola no interior da Amazônia, através da parceria Universidade Federal do Pará e escolas municipais do Município de Abaetetuba, onde localiza-se o Campus de Abaetetuba, configurando-se, enquanto espaço ampliado do saber pedagógico para os estudantes de Pedagogia em escolas com contextos e especificidades como as que compõem a Amazônia.

Tratar sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade e que demarca tanto o seu espaço geográfico quanto seus povos e a construção de suas vivências. Os homens e mulheres que compõe esta vasta Amazônia também demarcam especificidades e pluralidades que devem articular diversos campos de saberes, exigindo articulações para que os processos de aprendizagem aconteçam de forma significativa. A Amazônia se constitui em um espaço plural não somente de belezas, mas também de desafios. São inúmeras as realidades desafiadoras enfrentadas pelo aluno para que ele chegue a sua escola, não somente das regiões mais afastadas, como também das escolas de zona urbana, visto que em algumas situações o aluno vive na zona rural, mas estuda na zona urbana, o que implica seu deslocamento diário. Na região das ilhas/ribeirinhas há por vezes a falta de transportes, a dificuldade em encontrar profissionais dispostos a trabalhar nas localidades mais distantes e que assumam a realidade local do ensinar e aprender.

Há ainda, em algumas situações, profissionais que não conseguem trabalhar em turmas multi-seriadas, que na prática pedagógica deixam de lado as especificidades das crianças, e sua realidade social e cultural, tão importante nesse processo de alfabetização e letramento, mencionado por Soares (2020) quando trata do uso de textos contextualizados que levem a reflexão do que é real ao cotidiano do aluno.

*Texto com novas reformulações, publicado nos ANAIS do ENALIC, apresentado em dezembro de 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105107>>.

¹⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. lana39031@gmail.com.

¹⁷ Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. crisolita@ufpa.br.

Na zona urbana, também se encontram quase os mesmos desafios que permeiam a educação em regiões ribeirinhas. Há profissionais sem concurso público que muitas vezes são contratados sem possuir a formação mínima exigida para atuar em sala de aula, há também os desafios com transportes. Em ambos os espaços a falta de recurso não somente para melhorias nos prédios escolares, como também formação continuada dos professores, e recursos didáticos para as aulas são desafios constantemente encontrados nas instituições de ensino público.

Todos esses problemas e desafios vivenciados por crianças e professores no ensinar e aprender dentro do contexto Amazônico, são palco de diversas pesquisas que buscam entender e elucidar como acontece a educação na Amazônia, como o livro *Educação pública nas escolas da Região Amazônica: experiências, desafios e estratégias* (Quintino, Quintino e Mourão, 2021), ou ainda, Pojo e Freitas no livro *Água na Amazônia Paraense: território educativo de crianças* (2021, p. 64-80), buscando propor possíveis soluções para que essa educação seja de qualidade independente do quão distante esteja localizada a escola, ou, independente, se numa mesma sala há crianças indígenas ou populações tradicionais, filhos de agricultores, pescadores, que mesmo compondo um mesmo espaço possuem diferentes culturas.

Considerando que a aprendizagem acontece por meio de processos do saber, ressaltamos que a construção da leitura e da escrita, no contexto escolar, tem sido compreendido e desenvolvido, no decorrer da história, sob diferentes óticas que vem convergindo e em outras situações divergindo sobre as diferentes contribuições a respeito dos avanços e possíveis retrocessos na prática pedagógica. Estas reflexões nos impelem a manter os estudos frequentes sobre os processos conceituais e organizativos do ensinar/aprender ler e escrever, e a destacar que a vivência dos estudantes dos cursos de formação, por meio do Programa Residência Pedagógica é importante para a compreensão desses processos e das formas como o aluno compreende e desenvolve o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A compreensão das estratégias implementadas pelo alfabetizando para apropriação do SEA baseia-se no quadro epistemológico, a partir das proposições feitas por Ferreiro (1991). A pesquisadora sustenta que as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento desse sistema, correlacionando-o à realidade sonora da língua materna. Além disso, Ferreiro e Teberosky (1991) concluem que a aprendizagem da leitura e da escrita, ao contrário do que pensa o senso comum, começa com a inserção desta no universo da linguagem, no seu contato com o mundo letrado que se dá por meio dos vários espaços de vivência da criança. Por isso, é importante considerar que uma criança de seis anos que chega no ensino fundamental possui um conjunto de experiências prévias com a escrita, o que lhe assegura a elaboração de hipóteses sobre o que

é a escrita, importante para o desenvolvimento infantil.

Neste viés, este artigo evidencia a importância de poder apresentar processos reflexivos das práticas alfabetizadoras observadas, por meio do Programa Residência Pedagógica, principalmente em um momento histórico, pós-pandemia do COVID-19, uma vez que a sociedade no geral precisou se ausentar de espaços presenciais como a escola e por conta dessa situação os processos formativos foram diretamente afetados, dentre eles os que se relacionavam ao desenvolvimento da leitura e escrita das crianças.

Seguindo este construto nosso objetivo está diretamente relacionado à compreensão dos processos de alfabetização e letramento, por meio das análises das práticas alfabetizadoras de uma turma do 1º ano em uma escola no interior da Amazônia, durante a execução do Programa de Residência Pedagógica, a fim de destacar a importância do PRP e os métodos propostos por ele para o processo de aquisição e desenvolvimento do sistema de escrita alfabética.

Este artigo baseia-se em orientações de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois para Gil (1999), por meio dessa abordagem teremos um aprofundamento da investigação do fenômeno estudado, visto que aí se dará o contato direto com a situação em estudo.

Como coleta de informações utilizamos as observações e as participações nas atividades de leitura e letramento desenvolvida na escola pesquisada. Durante o processo de observação das vivências dos sujeitos da pesquisa no universo escolar, fomos norteados pela premissa de que “a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (Freitas, 2002, p. 28).

Esta premissa nos possibilitou a compreensão de que era necessário focalizar os acontecimentos observados a partir das interconexões e prováveis relações que o constituem, pois “quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto” (Freitas, 2002, p. 28).

Assim as experiências observadas nos permitem definir olhares sobre como os processos de alfabetização e letramento são construídos no espaço escolar lócus de desenvolvimento da Programa Residência Pedagógica pautando elementos reflexivos sobre a prática docente.

A priori, serviram como embasamento teórico algumas referências estudadas durante as formações do Programa Residência Pedagógica, dentre eles Soares (2020) em sua obra *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Ferreiro (2011) e Ferreiro e

Teberosky (1991) que possuem conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, e estudos com enfoque na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Candau (2008) e (2014) e suas reflexões sobre teoria e prática

docente, apresentando com ela uma nova vertente nesse trabalho, a didática docente e sua importância no processo de alfabetização e letramento.

Reflexões sobre a educação na Amazônia: dilemas e desafios

Considerado um território plural em seus diferentes aspectos, com diferentes culturas e povos, com a maior biodiversidade existente, a região Amazônica ocupa mais de 60% do território brasileiro, comportando ao todo 9 estados. Entre as principais fontes de renda do povo dessa região está “[...] a agricultura, a pecuária e o extrativismo”. É importante destacar que mais de 50% “[...] dos povos indígenas que habitam o Brasil vivem na Amazônia legal” (Lana Magalhães, In: <https://www.todamateria.com.br/amazonia-legal/>)

Falar sobre a Amazônia, nos remete logo às belezas Amazônicas, no verde, nos pássaros, nas praias, rios e igarapés que banham este vasto território. Viver aqui, faz com que tenhamos um olhar mais real não somente das belezas como também dos inúmeros desafios vividos, por exemplo, pelos povos indígenas, populações tradicionais e quilombolas que compõem esta terra e rio, no que se refere a oferta de educação.

A Amazônia é composta de uma variedade linguística, cultural, social, biológica e religiosa. Cada vez mais conhecida e explorada em suas mais variadas riquezas naturais. Pensar na educação dos povos Amazônicos com toda essa diversidade, e pensar numa educação ofertada de forma qualificada, é buscar mergulhar nas profundezas desses rios e igarapés, sentar à mesa com os alunos, e buscar compreender as suas especificidades. Diante disso, será possível educar para vencer os obstáculos que por vezes se encontram enraizados e escondidos por detrás de tanta beleza natural. Freitas e Tuveri (2021) enfatizam:

As águas dos rios amazônicos inspiram poetas, músicos, literatos e outros artistas ao devaneio, iluminados pelos mistérios e pela beleza de suas águas, que se manifestam na riqueza de suas produções, estimulando o sentido simbólico de um imaginário sociocultural que cerca suas populações. Não esquecer que nem só de magia vivem essas populações. O olhar exótico que a região amazônica desperta traz também graves problemas sociais que atingem. De modo especial, as crianças e suas infâncias (p. 11).

Entendemos que pensar na Amazônia, é pensar naqueles e naquelas que vivem nesse lugar, e que sobrevivem apesar dos desafios que enfrentam cotidianamente. O que para muitos se configura como espaço de turismo, passagens, idas e vindas sem criar nenhum vínculo, para outros, é espaço de sobrevivência, onde por vezes, não possuem nenhuma outra oportunidade de melhoria de vida a não ser por meio da educação.

A partir desse contexto, pensar a educação na Amazônia é ter como objetivo, entre

outros, propiciar às crianças em zonas urbanas ou ribeirinhas, um saber carregado de significados, um saber reflexivo, sem deixar de levar em consideração o ser criança dos alunos, pois para muitos, a única saída desse meio social está na educação. E essa educação se fará oportuna também quando:

[...] compreender que criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com as culturas, com suas histórias, com seus saberes, o que nos facilita pensarmos em propostas de escolas, de currículos e de práticas educativas que respeitem tais diversidades e riqueza das práticas infantis e amazônicas [...] (Freitas e Tuveri, 2021, p. 13).

Na Amazônia urbana, os dilemas e desafios também são presentes no cotidiano da criança. A pluralidade de costumes, culturas e sociedades da zona urbana, que por vezes se diferem dos que se encontram com as crianças ribeirinhas, também precisam ser evidenciados na educação. Desde a criança que precisa de um barco para chegar na escola, as vezes sair bem cedo de casa para chegar no horário, até a criança que mesmo morando na cidade, que se imagina ter mais facilidades, não consegue estudar por falta de profissionais, ou por não conseguir suportar o calor em sala de aula, ou ainda, por não ter um profissional de apoio especializado (PAE).

Para exemplificar melhor essa realidade de desafios relacionados especialmente ao chegar na escola, vale apresentar o que Freitas e Tuveri (2021, p.20) ressaltam sobre uma das crianças pesquisadas por elas: “todos os dias, ele percorre, por entre a floresta, quatro quilômetros: dois para ir e dois para retornar, vai mata adentro em companhia de sua mãe, porque não tem barco para apanhá-lo”.

Na zona urbana, crianças também são inseridas no ramo de trabalho, vendendo doces na porta da escola, nas ruas, rodoviárias, entre outros. A elas foi negado o direito de brincar, e de ser criança. Dentre tantos desafios, a criança da zona urbana tem acesso a muitos meios de trabalho e exploração infantil que o impossibilitam de frequentar a escola desde muito cedo, e isso pode acontecer com mais frequência nos grupos de alunos que possuem uma vulnerabilidade socioeconômica significativa.

Andrade e Santos (2021, p. 44) enfatizam que “o trabalho infantil não tem legitimidade e coíbe crianças e adolescente de desfrutar uma infância em que possam vivenciar experiências que contribuam de maneira positiva para o seu pleno desenvolvimento [...]”. Essas realidades de trabalho infantil ainda são marcantes na Amazônia, que, no entanto, impedem o gozo dos plenos direitos da criança instituído pela Constituição de 1988, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) os direitos.

Para além dessas atividades realizadas pelas crianças, muito recorrente na Amazônia, está

a preocupação, de que “[...] essas atividades produtivas que envolvem o trabalho na roça, nas casas de farinha e em muitas outras atividades agrícolas, mantém as crianças ocupadas, trabalhando, ao invés de frequentando a escola” (Freitas, Reis e Hage, 2019, p. 773). Como vimos, esses são alguns dos inúmeros desafios encontrados para que uma criança chegue a escola ou que permaneça nela, nesta perigosa e encantadora região Amazônica.

A instituição escolar observada para essa pesquisa, está localizada na zona periférica da cidade de Abaetetuba-PA, localizada no interior da região Amazônica, configurando-se os desafios no que diz respeito à disponibilidade de profissionais, problema estrutural e econômica da escola, visto que a cidade mantém relações direta com a zona rural quer seja na produção da agricultura familiar como na produção da cultura e vivência dos sujeitos.

Refletindo sobre alfabetização e letramento

Discutir sobre os processos de alfabetização e letramento nos remontam às orientações gerais sobre a temática, dentre elas, a BNCC (2017) na qual destaca sobre o processo de alfabetização nos 1º e 2º anos das séries iniciais, ao enfatizar que:

A ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escritas alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017, p. 59).

A BNCC (2018) reforça, portanto, que é nas séries iniciais que o processo de alfabetização deve ser priorizado, e que toda a ação pedagógica do (a) professor (a) deve estar permeada por práticas diversas que desenvolvam no (a) aluno (a) outras tantas habilidades, além da escrita.

Soares (2020) em sua obra *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020), embora instrua a arte de letrar e alfabetizar sob diversos pontos, apresenta como eixo central nesse processo o uso do texto, pois a fala é concebida de forma natural através da interação com outras pessoas, a escrita, por sua vez, deve ser aprendida através da interação com o todo, ou seja, entende que a criança aprende mais quando ouvi, fala e vê palavras de textos. Levando em consideração os argumentos apresentados por Soares (2020), entendemos o texto como subsídio principal no processo de alfabetização e letramento, ferramenta que não pode deixar de ser utilizada pelo professor dentro de sala de aula.

No entanto, quanto aos tipos de textos, encontra-se uma diversidade, uma vez que temos textos com caracter lúdicos, como as lendas e parlendas que são sempre mais cativantes para as crianças, logo, estes podem ser os tipos de textos a serem utilizados para trabalhar a

consciência fonológica das crianças. No decorrer de sua obra, Soares (2020) apresenta vários exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, e conceitos que serviram como subsídio para observação e ação durante as atividades formativas, por meio do Programa de Residência Pedagógica.

No que se relaciona ao processo de alfabetização Ferreiro (2011), apresenta a linguagem escrita como um sistema de representação ou transcrição de sons, e que cada rabisco ou garatuja* feitos pela criança deve ser levado em consideração, pois são a partir dessas representações ou transcrições que o professor (a) poderá avaliar o desempenho e grau de aprendizagem do (a) aluno (a), e então organizar as melhores estratégias para trabalhar com ele (a).

Prática pedagógica e alfabetização na Amazônia

Em contextos tão diversos e significativos presentes na Amazônia, no que se refere ao processo de ensinar e aprender não se pode deixar de pensar numa educação contextualizada, enraizada da identidade cultural dos alunos. Candau (2008) enfatiza que não deve ser qualquer contextualização, ela deve fazer sentido, e cabe ao docente o principal papel nessa inovação da prática pedagógica.

Porém, Candau (2008, p. 179) entende que essa prática pedagógica encontra certos desafios para ser aplicada, especialmente no que tange ao processo de lidar com as diferenças existentes dentro do processo educacional, no entanto, a mesma autora afirma que essas diferenças não são tão novas, e considera de suma importância a prática pedagógica a partir de uma “[...]dimensão cultural[...]”, afim, de “[...]torná-los mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”.

Candau (2008, p. 181) reforça essa ideia ao destacar que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (p. 181).

*De acordo com Ferreiro (2011) garatuja são: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatuja, ‘puro jogo’, o resultado de fazer ‘como se’ soubesse escrever (p.20).”

Os aspectos culturais quando aproveitados no processo de ensinar e aprender, para

Candau (2008), pode levar facilmente a uma educação que liberta em todos os sentidos, especialmente na tomada de consciência crítica enquanto sujeitos de direitos e deveres. O aluno aprende a ver e falar a sua realidade, consegue pensar e refletir sobre o seu próprio contexto. No entanto, isso tudo, precisa partir da prática docente.

No que concerne à prática docente no processo de alfabetização e letramento, Ferreira (2011) salienta o seguinte aspecto:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo um determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como consequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (p. 32).

Entende-se, portanto, que toda e qualquer atividade deve levar em consideração a individualidade de cada aluno (a), o que cada um já possui de conhecimento. O (a) alfabetizador(a) não é detentor (a) de todo o conhecimento, e suas práticas não podem deixar de considerar quem realmente importa, o (a) aluno (a).

O conhecimento e a construção dele são uma via de mão dupla, o (a) educador (a) e o (a) aluno (a) dão e recebem, sem diminuir ou desprezar o que o outro possui. O saber não é imutável, ele é uma constante construção e desconstrução, na qual faz-se e refaz-se de novo e de novo (Ferreiro, 2011).

Com essas afirmações, é indiscutível a importância de questionar e analisar quais são e como são postas em ação a prática docente num contexto de alfabetização e letramento, que vão além do conhecer as letras e escrever, mas perpassa também, no refletir e fomentar nas crianças o saber reflexivo.

Pensar numa educação para alunos que vivem em contexto Amazônico, significa pensar em ir além, a prática alfabetizadora deve estar imbuída de saberes reais e contextualizados, ou seja, (Pojo e Freitas, 2021, p. 64), “promover processos educativos formais junto a crianças contempla, além dos conteúdos, os diversos elementos presentes na cultura [...]”, pois as crianças [...] possuem diferentes formas de linguagem, da brincadeira, da fantasia, do cuidado, da convivência de pares, da música, das festas populares; ao mesmo tempo são potenciais úteis ao modo de ensinar-aprender da professora (p.64).

Para uma prática docente imbuída de reflexão, criticidade, e identidade cultural, é necessário sair do comodismo encontrado num currículo pronto e acabado, e mais ainda dos livros didáticos pouco contextualizados que por vezes chegam nas escolas e servem como

principal subsídio para as atividades de alfabetização e letramento, onde esses critérios nem sempre são levados em consideração.

Candau (2014) escreve que o currículo em si, é um conjunto de conteúdo pensados não para a direta aplicação em sala de aula, é necessário um estudo detalhado de como conduzir a prática docente a partir dele, sem deixar de levar em consideração o meio cultural do aluno. A autora ainda faz uma crítica sobre o currículo, ela escreve:

Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, de caráter essencialista, que concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos, de verdades que, uma vez constituídas, se estabilizam, adquirem legitimidade social e são inquestionáveis. Esta constitui uma realidade que não costuma ser questionada (p. 39).

Entende-se, portanto, que em si falando em currículo no Brasil tem-se uma parte comum ou seja, independente da região na qual está inserida a escola, determinado conteúdo precisa e deve ser trabalhado, mas também orienta ao ensino de conteúdos regionais, conhecimentos e práticas que levem em consideração o aluno, sua família e a região ao qual está inserido, BNCC (2017, p. 16). A BNCC (2017, p. 17) corrigir essas referências orienta a importância de adotar práticas pedagógicas contextualizadas, que complementarão o processo de ensinar e aprender dentro da sala de aula.

Para Dutra e Soares (2020) a palavra chave quando se fala sobre educação pensada especialmente no contexto Amazônico está em uma prática docente reflexiva. Para eles, e embasados por conceitos Freirianos (1984), a alfabetização não pode ser pensada e feita de forma neutra, não existe educação neutra, sem nenhum viés político.

Na sociedade capitalista a educação tem sido usada como instrumento de manutenção social, que preza e valoriza a classe burguesa e que muitas vezes se posiciona negando os contextos amazônicos com suas diversidades e pluralidades de saberes. Dutra e Soares (2020), afirmam que é necessário, para sair desse quadro de uma educação que prioriza a classe dominante, que o processo de alfabetização na Amazônia se dê de forma crítica, reflexiva e consciente. “Portanto, a escola, os educadores devem estar cientes de seu papel coerente e crítico para que a transformação social possa ser não apenas uma utopia” (Dutra & Soares, 2020, p. 6).

Análise da prática pedagógica no processo de alfabetização e letramento: descrição e discussão das observações

Sabendo da importância de uma boa prática pedagógica e sua contextualização sociocultural no processo de alfabetização e letramento dos alunos, e, a partir, dos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa, discorreremos sobre as práticas observadas durante o período de vivência escolar do PRP. Destacamos ainda, que as vivências ocorreram após formações que aconteceram na Instituição de Ensino Superior (IES). Essas formações nos auxiliaram a saber o que investigar, onde e como ajudar, além é claro de nos fazer enxergar o que ainda não víamos dentro e fora da sala de aula, pensar de maneira diferente, e ter outras bases no que tange ao processo de alfabetização e letramento e ainda sobre a prática pedagógica docente.

Dentro desse contexto, a professora deve pensar numa prática que envolva a todos, que atenda às expectativas sociais e governamentais que regem a escola. Percebe-se a grande cobrança que se tem nesse sentido de apresentar resultados, porém ainda há pouco incentivo e apoio de fato aos professores para que possam chegar ao que se deseja.

Durante o período de vivência escolar, foram acompanhadas algumas atividades dentro da sala de aula que enfatizavam somente a alfabetização e não alfabetização e letramento como proposto por Soares (2020). Observou-se que a professora utilizava dois materiais como apoio pedagógico para as aulas, o primeiro era um material produzido pela ex-coordenadora pedagógica da instituição, tendo como foco o SEA, uma espécie de livro. Nesse material há desenhos, o alfabeto com inúmeras atividades sobre ele, pequenos textos e atividades no geral relacionados a alfabetização e letramento. E o segundo material é um livro didático proveniente do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*, com atividade de escrita, pintura e leitura.

Cabe enfatizar que a BNCC (2018) orienta sobre a prática docente e reforça em suas entrelinhas, que os materiais didáticos são meios para o processo de ensinar-aprender, mas que, no entanto, não são os únicos que podem ser utilizados. A prática diversa e dinâmica, a busca por novos meios se faz necessário. Quando se prende aos livros, bem menos se aprende. Não é trabalhado com tanta liberdade a imaginação, e, portanto, entendemos que cativa menos o aluno.

*Para saber mais sobre o PNLD acesse < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>.

Durante as aulas observadas, as práticas pedagógicas se resumiram aos dois materiais didáticos sem nenhum tipo de adaptação dos conteúdos estudados. Sobre o uso recorrente do livro didático, trazemos uma crítica de Lajolo (1996), ao enfatizar que a escola pode ter os mais variados suportes que ajudam significativamente na aprendizagem dos alunos, e que por vezes devem ser oferecidos pela própria instituição, como os mais comuns “[...] livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa [...]”, (Lajolo, 1996, p. 3), alguns são mais usados que outros, e ela cita o livro didático, como um dos mais usados, e que as vezes ele é quem decide “[...]o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina”, (Lajolo, 1996, p. 4).

Lajolo (1996) apresenta diversos questionamentos ao livro didático e a maneira como ele é usado, e durante a vivência, observamos que a prática docente estava enraizada aos livros didáticos, sem atividades dinamizadas. A grande questão, para Lajolo (1996), não está em usar esse meio para facilitar o processo de aprendizagem, mas em deixar que ele tire a liberdade e autonomia docente, tendo ele como um manual a ser lido e posto em prática. Dessa forma percebeu-se que a prática docente no contexto escolar se dava de forma pouco contextualizada.

Em sala de aula, a rotina repetida diariamente era primeiro correções de atividades da aula anterior, em seguida, a docente apresentava uma letra do alfabeto e após desenvolvia a atividade que estava no material produzido pela instituição, ou no livro didático. Por vezes são utilizados os dois materiais em uma mesma aula.

Os alunos sempre eram orientados a fazer as atividades individualmente, e aqueles que possuíam dificuldade eram orientados pela professora ou pelos residentes, no entanto, em sua maioria preferiam perguntar aos residentes. A partir da vivência na escola observou-se que as particularidades sociais, culturais, econômicas, e os saberes carregados pelas crianças mesmo antes de chegar à escola, eram pouco levados em consideração. Vasconcelos e Albarado (2021, p.6) reforçam que “nas Amazônias, não é aceitável que a educação escolar tenha um currículo homogêneo e padronizado. Isso significa negar e negligenciar os saberes da produção da vida [...]”, logo, a prática pedagógica também não deve ser realizada sem levar em conta as diversas maneiras de ensinar, tendo como subsídio, coisas, objetos, saberes e situações do cotidiano escolar e do aluno.

Porém, dentre as observações, percebeu-se também, que durante as aulas a docente tentava incentivar o pensamento das crianças sobre algumas palavras chaves dos textos ou frases lidas. Também em dado momento, os alunos foram convidados a resolver atividades no quadro ou ajudar a professora em algumas situações como por exemplo marcar o dia no calendário. Em dados momentos foram utilizados textos de rima ou canção para que fossem

desenvolvidas as atividades do dia, como por exemplo, para falar sobre a letra **N** ou **M**.

Soares (2020) discorre sobre a importância do uso do texto, e textos significativos, para o processo de alfabetização e letramento, no entanto, pouco foi observado o uso de textos ou ainda a reflexão deles com os alunos. É possível encontrar diversos tipos de textos que refletem diretamente a realidade de muitos dos alunos daquela instituição, ou textos que os levem a interpretar as coisas simples como o afeto, ou assuntos mais interessantes para algumas crianças como as lendas de sua região.

Vasconcelos e Albarado (2021) entendem que somos um povo diverso e:

Essa diversidade de saberes precisa de outras pedagogias, como as pedagogias da vida em comunidade, da solidariedade, da luta coletiva, da organização social, do trabalho coletivo (puxirum), da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca artesanal, dos encontros semanais para oração e toda de decisão coletiva, do encontro esportivo, das reuniões em família e tantas outras pedagogias da vida produtiva e do bem viver amazônica (p. 6).

Num contexto mais ribeirinho, mais dentro da Amazônia, eles enfatizam que se faz necessário uma mudança na forma de fazer a pedagogia, e foi isso que constatamos durante a observação, é necessário mudar a forma de ensinar e o que ensinar. É preciso contextualizar mais, dinamizar mais, utilizar-se do jogo de peteca, do futebol, das histórias locais, dos saberes que as crianças carregam consigo, aprendido desde a sua existência.

A seguir no quadro 1, descrevemos algumas atividades realizadas na sala de aula enquanto os residentes estavam presentes:

Quadro 1 – Apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	CONTEÚDOS TRABALHADOS	METODOLOGIAS E DIDÁTICA UTILIZADA
Texto do livro falando sobre a letra C e D.	Pronúncia e escrita das letras C e D , e ainda a diferença fonológica de ambas	Livro didático de Língua Portuguesa.
Correção de atividades do livro da aula anterior, e em seguida a leitura de um poema para explicar e exemplificar a letra N .	Pronúncia, e escrita da letra N .	Material produzida na escola e o livro didático de Língua Portuguesa.
Correção da atividade da aula anterior, em seguida resolução de atividades do livro falando sobre a letra M .	Pronúncia e escrita da letra M .	Livro didático de Língua Portuguesa.
Recapitulação dos assuntos estudados, e avaliação (prova).	Modelo de convite, estrutura, remetente.	Prova impressa

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por meio da análise do quadro 1, percebemos o quanto a prática docente ainda precisa ser refletida e re-orientada no sentido de superar limitações que estejam diretamente ligadas às práticas tradicionais não tão dinâmicas e contextualizadas, de forma que possam levar em conta a criança e seus saberes. Essas atividades estão bem longe do que propõe Soares (2020) pois para a autora, a prática de alfabetizar e letrar estão intimamente ligadas, uma leva a outra, e somente assim a criança poderá evoluir significativamente não somente no âmbito escolar como também acaba desenvolvendo um saber crítico do meio em que vivi.

Percebe-se, de certa forma, que não há referências em sala de aula, do contexto Amazônico. Pensando nesse problema se faz necessário pensar num currículo que dê:

[...] conta de todas essa diversidade de culturas, de saberes do trabalho e de viveres dos diferentes povos e classes sociais, sem negar o saber escolar construído pela humanidade, na busca de formar cidadãos críticos comprometidos com a sociedade mais humana, ética e solidária (Vasconcelos e Albarado, 2021, p. 8).

No entanto, não basta apenas pensar numa nova pedagogia, ou num currículo que abranja toda a diversidade Amazônica, é necessário dar meios formativos para que os docentes possam de fato atuar dessa forma. Não se pode apenas criticar e não apontar meios para solucionar os problemas, e aqui entendemos o PRP como um meio com resultados significativos, que incentiva e orienta o processo de alfalettrar por Soares (2020), não como um método pronto e acabado, mas como um suporte para a prática docente.

Todas as vivências descritas no quadro 1, sempre tiveram um ou dois aspectos iguais ou parecidos, como a forma de ministrar as aulas, ou os métodos utilizados pela docente. De acordo com os dados obtidos, a professora se detém nos conteúdos programados do material produzido pela ex-coordenadora pedagógica ou do livro didático, pouco fazendo relação ao contexto da criança.

É válido que a docente faça momentos de reflexão dos pequenos textos lidos do livro, no entanto, são sempre textos fora da realidade da criança, que faz sim eles entenderem e aperfeiçoarem a escrita, porém não de forma crítica e reflexiva, proposto por Soares (2020). As atividades tendem a se pautar em ler um texto desconexo da realidade do aluno e resolver as atividades. Seria mais interessante se fossem utilizados mais textos, e que esses fossem da realidade local, isso é alfabetizar através do conhecimento da cultura literária local.

Entende-se a preocupação da escola em produzir um material que norteasse a ação alfabetizadora do docente, no entanto, é necessário que haja um equilíbrio entre o que o material orienta e o que o alunado realmente precisa naquele momento.

Desde o primeiro momento na instituição, tanto professores, quanto coordenador

pedagógico e diretor, ressaltam uma problemática que infelizmente não é característica apenas dessa instituição, que é a admissão de alunos que já estão no 4º ano do ensino fundamental menor e ainda não saber ler e escrever em decorrência de diversos fatores e um deles mencionado durante a pesquisa, foi a pandemia de covid-19, pois com o ensino remoto as crianças pouco conseguiram aprender e ainda assim precisaram ser passadas para a série seguinte sem saber ler e escrever.

Em algumas salas, de acordo com a sondagem feita na instituição, os docentes quando diagnosticam alunos “atrasados” em seu processo formativo, eles se dedicam a esses alunos por alguns dias até que ele consiga dar os primeiros passos no mundo da escrita e da leitura sozinho. São muitas realidades numa única sala, e no que tange ao grau de alfabetização e letramento que essas crianças se encontram, foi possível identificar que a maioria consegue escrever determinadas palavras com certa facilidade, enquanto que outros precisam que mostre a letra para poder escrever.

As vivências descritas nesse artigo favoreceram a compreensão da importância de buscar novos métodos de alfabetizar e letrar, que não bastam ser inovadores, precisam e devem atingir o alunado em suas particularidades. Não se pode prender-se aos livros didáticos, é necessária uma aula mais dinâmica, inclusiva, lúdica. É necessário sair o cômodo e arriscar-se, sempre buscando embasamentos teóricos, como Soares (2020), ou Emília Ferreira (2011).

O Programa de Residência Pedagógica por intermédio da prática dos residentes foi capaz de fazer com que os alunos da turma do 1º ano conseguissem evoluir significativamente no processo de alfabetização e letramento. Um dos casos mais interessantes foi de um aluno que conseguiu sair do nível silábico com valor sonoro para alfabético num período de aproximadamente 4 meses.

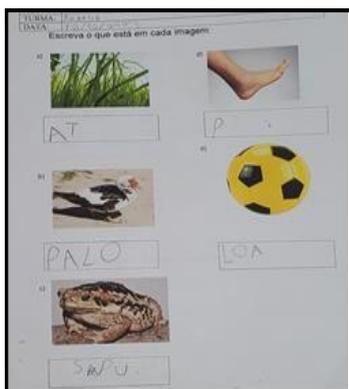
Os residentes buscaram propor atividades lúdicas com o uso de jogos e textos interativos, contos, músicas, e até mesmo receitas. Soares (2020) entende que com o uso dessas atividades é muito mais fácil de fazer com que o aluno aprenda não somente as letras, mas a refletir sobre o que aprende. Quando as atividades estão relacionadas ao mundo real do aluno, ele se conecta muito mais a o que é proposto pelo professor.

A seguir uma ilustração do avanço do aluno Caio* da diagnose usada para identificar em qual nível silábico ele estava, e a última atividade realizada por ele no processo de intervenção dos residentes.

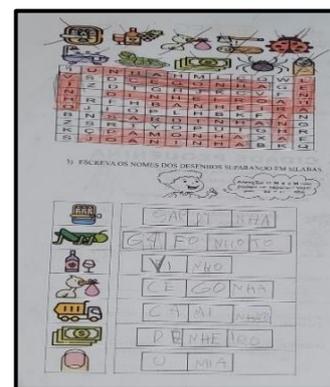
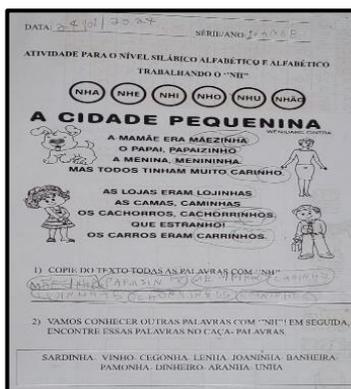
* Nome fictício para assegurar o anonimato do aluno.

Na imagem 1 é possível identificar que o Caio está no nível silábico com valor sonoro que é quando o aluno consegue relacionar o objeto ou imagem com a palavra escrita, porém somente as letras com som mais forte e que ganham maior ênfase na fala. Nas imagens 2 e 3, Caio já consegue escrever as palavras corretamente sem tantos erros como na intervenção. No decorrer do processo de intervenção foram desenvolvidas diversas atividades, e Caio conseguiu avançar para o nível silábico alfabético sem grandes dificuldades.

Foto 1: Diagnose



Fotos 2 e 3: Intervenção



Arquivo dos residentes, 2023

O PRP e os conceitos norteadores de Soares (2020) possibilitaram que não somente Caio como também outros alunos conseguissem avançar em seu processo de alfabetização e letramento. Seguindo esse pressuposto entende-se que os métodos propostos por Soares (2020) podem favorecer significativamente na aprendizagem do aluno e na construção de seres críticos e reflexivos desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Os conceitos, ou as orientações não estão inacessíveis, pelo contrário. É necessário pensar numa educação crítica, reflexiva mesmo ainda no processo de alfabetização, e não se pode nunca deixar de acreditar que o alunado é capaz, as vezes só precisa de um incentivo diferente. Estejamos atentos!

Considerações Finais

Acerca do Programa Residência Pedagógica, não se pode deixar de dizer o quanto se fez relevante não somente para a aquisição de conhecimento na área acadêmica, como também para troca de experiências entre residentes, preceptores, alunos e professores para a nossa futura atuação profissional. Uma experiência única e desafiadora. Desafiadora, pois sair da sala de aula da faculdade, onde se obtém muito mais conhecimento teórico do que prático, e ir pra sala de aula da educação infantil ou fundamental, onde você deve realizar atividades que

favorecerão a aprendizagem de uma criança é uma grande responsabilidade.

No entanto, experienciar as formações do programa, nos fez ter um pouco mais de segurança sobre o que fazer e como fazer. Foram elas que subsidiaram a forma como foram observadas as práticas docentes relatadas aqui.

De acordo com Soares (2020), Ferreiro (2011) e a própria BNCC (2017) o processo de alfabetização e letramento deve dar início nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo o texto como centro desse processo, e mais, que esse processo se faça de forma crítica e reflexiva, comprometida com a sociedade e como o alunado.

Entende-se ao final, que é necessário novos estudos, e novas pesquisas sobre o processo de alfabetização, sobre a prática docente e os desafios desse processo, especificamente na Amazônia, a fim de que, se encontre meios para ultrapassar as barreiras da desigualdade educacional, e precarização no processo de alfabetização e letramento especialmente no interior dessa vasta e diversa terra.

Referências

ANDRADE, Simeia Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos. **Direitos humanos e trabalho infantil na Amazônia: a lógica do capital predatório e a subversão de crianças no norte do Brasil.** *Psicol. Conoc. Soc.* [online]. V. 11, n. 1, p. 24-37, 2021. Epub 01-Jun-2021. ISSN 1688-7026. DOI: <https://doi.org/10.26864/pes.v11.n1.2>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 05 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática.** Educação Unisinos. Volume 12, número 3, p. 174-181, setembro/dezembro 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação. (Porto Alegre, impresso), v.37, n.1, p.33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/viewFile/15003/10923> . Acesso em: 30 de maio 2024

DUTRA, Marcos Afonso; SOARES, Artemis de Araújo. **Processos educacionais na Amazônia: breve análise sobre alfabetização na perspectiva freiriana.** Maceió – AL. VII Congresso Nacional de educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 2020. p.12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID2010_01092020171333.pdf > Acesso em: 03 out. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 6). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es

%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf> acesso em: 02 out. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 30 de maio de 2024.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; REIS, Maria Izabel Alves; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense**. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 37, n. 4 – p. 768-789, out./dez. 2019 – Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54970/pdf> . Acesso em: 30 de maio de 2024.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TUVÉRI, Ana Célia da Silva. **Infâncias e crianças da Amazônia Paraense**. In: POJO, Eliana Campos; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Água na Amazônia Paraense: território educativo de crianças**. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2021, 1ª edição, pag. 10-26.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Revista Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

LISBOA, Rose Suellen (org.). **Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. 2. ed. Belém: Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2021. 101 p. Disponível em: <https://bc.ufpa.br/guia-de-trabalhos-academicos.pdf> . Acesso em: 25 de março de 2024.

MAGALHÃES, Lana. **Amazônia Legal**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.de-maio-de.todamateria.com.br/amazonia-legal/> . Acesso em: 30 mai. 2024.

POJO, Eliana Campos; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Possibilidades didático-metodológicas de um ensinar-aprender amazônica**. In: POJO, Eliana Campos; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Água na Amazônia Paraense: território educativo de crianças**. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2021, 1ª edição, pag. 64-80.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão; QUINTINO, Rosimario de Aragão; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Educação pública nas escolas da Região Amazônica: experiências, desafios e estratégias**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. p. 115: il. ISBN 978-65-89091-69-1. DOI: 10.36599/gped-epera.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 352.

VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. **Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p.1-16, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58093> . Acesso em: de maio de 2024.

EDUCAÇÃO MULTISSERIADA NA AMAZÔNIA PARAENSE: ISOLAMENTO SOCIAL PANDÊMICO E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_009

Alinne Marcely Saldanha de Jesus Flávia¹⁸Amanda Lima Junqueira Franco¹⁹Mailson Lima Nazaré²⁰**Introdução**

Este trabalho é fruto de um estudo que analisou a adaptação da educação multisseriada durante a pandemia de COVID-19 em Maracajó, uma comunidade do meio rural do município de Colares, Estado do Pará. Investiga-se o desenvolvimento de práticas educativas, metodologias, os desafios e condições de funcionamento das classes multisseriadas.

Cabe destacar que as classes multisseriadas estão presentes na atualidade e muitas vezes são a única possibilidade para funcionamento de práticas educativas em áreas do meio rural da Amazônia que envolvem comunidades tradicionais como ribeirinhas, quilombolas, pescadores artesanais, extrativistas e em assentamentos camponeses.

A única alternativa para funcionamento de práticas educativas nestas comunidades se estabelecem em função das realidades socioambientais de estarem envolvidos de ambientes como florestas, matas, campos e margens de rios com densidades populacionais esparsas, o que exige longos deslocamentos, logo, para se montar as turmas escolares nessa realidade é necessário a reunião de alunos com séries e idades diferentes, formando o que se denomina de classes multisseriadas.

Como se observa a realidade das classes multisseriadas são complexas e se tornaram um grande desafio aos educadores no período da pandemia, portanto, ao refletirmos sobre estas questões que este trabalho visou estudar como ocorreu a educação multisseriada na Amazônia Paraense no contexto do isolamento social pandêmico provocado pela COVID-19 em relação ao retorno às aulas presenciais?

O estudo possui uma abordagem qualitativa segundo Marconi e Lakatos (2003) e Minayo (2002), e teve início em março de 2022 com pesquisa exploratória, posteriormente, realizamos pesquisa de campo, em perspectiva etnográfica, para observar, entrevistar e vivenciar a educação multisseriada, seguindo orientações de Brandão (2006; 2007), Mattos (2011) e Silva (2009), como locus tivemos a escola E. M. E. I. F. Profa Lindalva dos Santos,

¹⁸ Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado do Pará, alinnemarcely1@gmail.com

¹⁹ Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado do Pará, flaviaamanda20161@gmail.com

²⁰ Professor Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade do Estado do Pará, mailson@uepa.br

localizada na comunidade de Maracajo em Colares. Assim, por meio deste estudo sobre o ensino multisseriado no contexto da pandemia procuramos tornar evidente a realidade dos diferentes processos educativos (Nazaré, 2021; 2023), na Amazônia paraense.

Os caminhos do estudo

Como construção metodologica procuramos realizar uma perspectiva etnográfica neste estudo, seguindo os estágios de andar, ver e escrever como aponta Silva (2009), com foco nas vivências e experiências no trabalho de campo, nesse sentido, esta pesquisa iniciou com deslocamento em barco a partir de rampa de Vigia (Figura 01), municipio que faz limites com Colares no nordeste do Estado do Pará, são municipios banhados por rios e população como forte características de pesca artesanal.

Figura 01- Rampa de embarque, Vigia, PA.



Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

A travessia via barco (Figura 02) visou alcançar o municipio de Colares via comunidade Guajará, com alguns passageiros a bordo, navegamos pelo rio Guajará- mirim em uma viagem de aproximadamente vinte minutos. Neste dia, as águas estavam calmas, garantindo uma viagem tranquila. Segundo Silva (2009, p. 178) “esse andar pelo espaço delimitado no qual a pesquisa transcorre permite que o etnógrafo se situe, isto é, adquira naquele contexto um lugar e uma identidade”.

Figura 02 - Barco no rio Guajará-Mirim, Vigia, PA.

Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

Durante a viagem, registramos matas fechadas, mangues e terrenos variados, começando nossas observações e interação com o ambiente de estudo, onde, como afirma Silva (2009, p. 186) “o observador encontra-se em ação. Seu trabalho não é contemplativo, é interacional. Encontra-se em ação, está situado e se desloca. Interage na ação e como interlocutor”.

Após 20 minutos de viagem, atracamos no porto da vila do Guajará, dando início a outra fase da pesquisa, desembarcamos e subimos outra rampa, agora no porto em Guajará, uma estrutura de concreto coberta para esperar as embarcações que trafegam a cada hora, de acordo com a maré. Na entrada da vila, foi possível observar uma igreja católica, denominada de Nossa Senhora do Carmo, pequenos comercios, moradias e uma praça, onde moradores e visitantes utilizam para aguardarem conduções para se deslocarem para outras vilas.

Continuamos nosso trajeto, agora utilizando como meio de meio de transporte uma motocicleta (mototáxi), na qual acertamos antecipadamente a contratação da condução até a comunidade Maracajó, passamos por comunidades como Cumií. O caminho possui diversos tipos de vegetações com matas densas e esparsas, de grande e pequeno porte, um trajeto de chão batido com poças d’água que sinalizam a frequência de chuvas na região, assim, passamos da comunidade do Cumií para a comunidade do Cadeubá, e em seguida ao locus do estudo a Escola Prof^a. Lindalva dos Santos (Figura 03) na comunidade Maracajó.

Figura 03 - Escola Prof.^a Lindalva dos Santos na comunidade Maracajó, Colares, PA.



Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

Na escola fomos recebidas pela coordenadora pedagógica que nos levou à conhecer a estrutura física, de funcionamento e pedagógico da Escola, e em seguida fomos direcionados à uma turma para observarmos as aulas no pós-pandemia e investigar possíveis mudanças no ensino multisseriado, nela observamos que as carteiras estavam em formato de meia lua, não em fileiras (Figura 04), e os alunos não estavam separados por ano/série. Essas observações foram feitas durante todos os dias da pesquisa.

Figura 04 - Sala da escola Prof.^a Lindalva dos Santos.



Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

Neste dia, os alunos fizeram cartazes sobre o Círio de Colares, eles incluíram símbolos da festa, como desenhos, colagens e pinturas. Antes da atividade, o professor explicou brevemente sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. E além disso, ele auxiliou os

alunos para a realização da atividade proposta.

Após a montagem dos cartazes, os alunos apresentaram suas atividades e explicaram seus significados. Após as apresentações, foram liberados. Observamos que, ao término da aula, os alunos voltaram para suas casas, trocaram de roupa e voltavam para brincar no quintal da escola, subiam em árvores, coletava frutos, demonstrando uma relação de interação social com a escola, situação que no período pandêmico foi restringido em função da necessidade de isolamento social.

Ainda no contexto de coleta de dados foi realizada entrevistas para investigar como o ensino multisseriado estava sendo desenvolvido durante a pandemia, no isolamento social e na retomada das aulas presenciais na escola. As entrevistas foram semiestruturadas, proporcionando respostas espontâneas da parte do informante, e assim, enriquecendo a pesquisa, conforme proposto por Triviños (1987), e visou contribuir para uma melhor apuração dos fatos em estudo.

A Educação Multisseriada na Amazônia Paraense

Na Amazônia paraense há uma sociodiversidade significativa, especialmente nas regiões camponesas, e nesse sentido, para uma educação inclusiva é necessário que as características socioculturais estejam presentes nos currículos escolares do campo como vem se apontando as diretrizes curriculares, principalmente no que se refere às classes multisseriadas.

As classes multisseriadas são importantes para os alunos da educação do campo, pois, permitindo que estes estudem na própria comunidade, evitando longos deslocamentos e evasões escolares, ressalta-se que no ensino multisseriado, entretanto, a prática educativa deve se basear na realidade socioeducacional, buscando garantir qualidade de ensino (Oliveira; França; Santos, 2011).

Segundo Hage (2005), as escolas multisseriadas enfrentam insatisfação devido aos prejuízos no ensino-aprendizagem, especialmente quando há excesso de alunos além dos limites estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e sobrecarregam o trabalho docente, comprometendo a qualidade do ensino, tornando-se um desafio educativo.

É importante registrar que pontos negativos no ensino-aprendizagem multisseriado no campo, como estigmas da escolarização rebeixada, falta infraestrutura, merenda e currículo aligeirado descontextualizado, e positivos como a permanência dos estudantes na comunidade ou região conforme exige nossa legislação.

Muitos Professores também enfrentam desafios no deslocamento por não serem do mesmo local que exercem sua função, tendo que percorrer caminhos/rios. Hage e Reis (2018)

destacam esse problema enfrentado por muitos profissionais da educação.

No Pará, como nos demais estados da Amazônia, essa situação se torna emblemática, uma vez que as distâncias assumem proporções gigantescas e a ausência do poder público nas comunidades mais afastadas das sedes dos municípios é notória, o que corrobora o abandono e o descaso com a educação (Hage; Reis, 2018, p. 80).

É possível notar que turmas multisseriadas enfrentam desafios, e a superação dessas dificuldades passa pela transgressão ao modelo seriado de ensino, como defendido por Hage (2018). Essa intervenção é crucial para resolver problemas nesse contexto, ampliando horizontes e melhorando a qualidade da educação nas áreas rurais.

[...] turmas e escolas rurais (multi)seriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos satisfatórios quanto ao processo de ensino e aprendizagem, devem convergir para a transgressão da constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao modelo seriado de ensino que, em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nos territórios rurais por meio das turmas (multi)seriadas (Hage, 2018, p. 87).

A perspectiva de transgressão ao modelo seriado nas escolas multisseriadas se baseia na identificação de paradoxos, como a precarização e o abandono, mas também nas situações criativas e desafiadoras presentes nessas escolas. Hage (2018) destaca a importância da transgressão para promover uma educação do campo com um currículo identitário, local e cultural, garantindo protagonismo e inovação nas práticas pedagógicas. O ensino multisseriado deve conectar o conhecimento disciplinar com o sociocultural dos alunos, levando em conta suas características e necessidades.

[...] De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, [...] e conhecimento prático e conhecimento teórico (Saviani, 1944, p. 26).

Em outro aspecto Saviani (2021), propõe um currículo com ênfase na promoção do conhecimento cultural e social, que leve a uma formação reflexiva e crítica. Neste sentido os currículos das escolas multisseriadas devem valorizar a cultura do campo, considerando suas particularidades e diferentes cenários, como indica Hage (2005), na Amazônia Paraense, a educação requer um projeto inclusivo que valorize a diversidade regional.

Pandemia e seus Desafios

O surgimento da pandemia de COVID-19 em fevereiro de 2020 levou ao fechamento de escolas e universidades em março do mesmo ano. Sendo assim, a contaminação e circulação do

vírus causou uma mudança significativa na rotina e vida dos brasileiros nesse contexto, a educação do campo no Pará que já apontava dificuldades se agrava, principalmente com a exigência de isolamento social, conforme aponta a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Pará ALEPA em 2022.

Num cenário sem pandemia, essas populações já sofrem por não ter nada definido em legislação estadual que os ampare, num contexto pandêmico a situação tornou-se caótica, a dificuldade de acessar aulas por via remota, visto que, muitas comunidades não possuem energia elétrica, internet ainda é um anseio distante e a disponibilidade de cadernos de questões, sem qualquer supervisão de algum professor, fez com que o ensino estagnasse (ALEPA, 2022, p. 16).

Contudo, Durante a pandemia, as dificuldades na educação do campo foram ainda maiores nas turmas multisseriadas, devido à falta de estrutura das escolas, à mobilidade fluvial e aos trajetos em florestas em comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas da Amazônia. A COVID-19 tornou o ensino nessas turmas mais desafiador, exigindo adaptações na cultura e na estrutura educacional e mesmo no retorno às aulas presenciais pós-vacinação, como assim afirma ALEPA (2022).

O COVID-19, que afetou duramente nosso ensino e evidenciou ainda mais as mazelas que as modalidades de educação indígenas, quilombolas, extrativistas e camponesas enfrentam no estado do Pará. [...] aumentaram o alerta e trouxeram ainda mais dificuldade no andamento do trabalho desta Comissão de Estudos (ALEPA, 2022, p. 16).

Certamente a pandemia impactou e explicitou os desafios da materialidade da educação do campo, o que muitos pesquisadores e movimentos sociais já vinham alertando, como falta de infraestruturas e efetivação políticas públicas, currículos adequados e valoração dos profissionais da educação que atuam nestas áreas, além de melhores políticas sociais para as comunidades que vivem nestas áreas.

A educação multisseriada na comunidade Maracajó e a visão da gestão escolar e professor

Para apresentar a visão de gestor e professor sobre a educação multissérie realizamos as entrevistas na comunidade do Maracajó, iniciamos com a coordenadora pedagógica, que foi realizada na sala de secretária da escola, assim, perguntamos, como se deu o funcionamento das atividades da escola no período do distanciamento social?

Na escola no período da pandemia, no período pandêmico né, nós trabalhamos com bloco de atividades, é... de quinze em quinze dias os pais vinham, não eram as crianças que vinham, seus responsáveis né, vinham na escola receber as atividades e com quinze dias devolvia e já recebendo outra atividade. Tivemos isso em todo a pandemia, foi

feito dessa forma. Por quê a necessidade aqui, nós não temos como é [...] trabalhar online com as crianças né, sabe como é interior, nem todos tem rede sociais, nem todo mundo pode acessar, e aí foi decidido junto com a secretária de educação do município trabalharmos com blocos de atividades, foi dessa forma. (Entrevista, Coordenadora, 2022).

Ao analisarmos a resposta da coordenadora observou-se que as dificuldades de acesso à internet na comunidade Maracajó foram um grande desafio, exigindo mudanças nas estratégias de práticas educativas partilhadas com a Secretária de Educação do município, entre elas, a distribuição de blocos de atividades, que foi uma constante no período pandêmico. Essa informação vai ao encontro do documento da ALEPA (2022), o qual destaca que:

Identificamos que 99,8% das escolas no estado do Pará declararam o período de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem, sendo que 93,1% das escolas durante o período de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem, adotaram estratégias não presenciais de ensino. (ALEPA, 2022, p. 23).

Portanto, com as mudanças no ensino por conta da pandemia, as dificuldades já presentes na educação nas turmas multisseriadas se agravaram, fazendo com que os alunos tivessem sua aprendizagem e desenvolvimento prejudicados, e procurando aprofundar sobre esta percepção sobre o ensino multisseriado antes e depois da pandemia da COVID-19, entrevistamos o professor titular da turma multissérie, é importante informar que havia na turma uma professora auxiliar que acompanhava um aluno com deficiência intelectual. Iniciamos realizando quatro perguntas fechadas, tais como: “Qual sua localidade?”; “Qual sua formação?”; “Há quanto tempo você atua como professor?”; “Você já trabalhou com turmas multisseriadas antes?”.

E obteve-se as seguintes informações do professor titular, este mora em Castanhal e vai semanalmente para Colares e diariamente para a localidade de Maracajó, este tem licenciatura em pedagogia e computação, além de especialização em ciências da computação, e tem 25 anos de experiência como professor em turmas multisseriadas.

Por seguinte, foi realizada a entrevista com perguntas abertas para o professor titular a primeira pergunta realizada foi “Qual sua opinião sobre a turma multisseriada?”

Professor titular: Olha, é assim ó, é... é um desafio pro professor, muito grande né, porque? numa turma tem níveis diferentes de séries e idades, de séries e idades né, e tu tem que adaptar, por exemplo o conteúdo de acordo né, com o tema, por exemplo eu costumo trabalhar por tema, aí eu, só que meu tema eu adapto tanto para o terceiro ano, como para o quarto ano, entendeu? o mesmo assunto, agora tu tem que pesquisar muito, muita pesquisa né, pesquisar muito né, pra poder enfrentar a barra do dia a dia que é da turma multisseriada (Entrevista, Professor titular, 2022).

Diante disso, notou-se as dificuldades dos professores das turmas multisseriadas, em

vista dos diferentes níveis de séries, idades e em relação aos conteúdos de ensino-aprendizagem terem que ser adaptados, respostas que vão ao encontro de pesquisas de Hage e Reis (2018), quando apontam que:

Nesses cenários, em grande medida, a correspondência entre série/idade não é eliminada e as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem nas turmas e escolas (multi)seriadas, [...], são apresentadas como uma “comprovação” de que é muito difícil realizar o processo de ensino-aprendizagem em turmas heterogêneas, constituídas por alunos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, entre outras, reunidos em uma mesma sala de aula (Hage; Reis, 2018, p. 06).

Nessa análise pode-se refletir que as dificuldades do ensino multisseriado ao docente estão relacionados principalmente à sobrecarga de uma realidade imposta para trabalhar com ano/série ao mesmo tempo. Depois disso, perguntou-se ao docente “se você pudesse, transformaria a turma multisseriada em seriada?”.

Olha, é aquela questão né, tem as dificuldades, é... alguns alunos conseguem superar, alguns conseguem superar, tá? Mas, também tem muitos benefícios, por exemplo, numa turma multisseriada o professor tem que ter, por exemplo, muito material didático, tem que ter apoio pedagógico da secretária, que muita das vezes a gente não tem, entendeu? muitas vezes a gente precisa também, o professor mesmo que, eles dizem assim ô, o conteúdo é esse, agora vocês que... que se virem, entendeu? Aí atrás de recurso... material foi pouco, por exemplo, material sempre compro eu mesmo, a maioria quase né, pra trabalhar com os alunos, mas, é aquela questão a multissérie ela existe devido ao sistema né, nas localidades, por exemplo, localidades, tem localidades que não tem condições realmente de montar uma turma só com vinte alunos, porque no sistema da SEMED a turma tem que ter pelo menos vinte alunos fechados para formar uma turma, aí não consegue, às vezes para formar uma turma com vinte, aí tem que ter aluno do terceiro, do primeiro, do segundo em frente, tá? Mas seria muito melhor se turma fosse realmente só de um nível né, uma série né, muito melhor pro aluno aprender né, tá? vocês observaram aqui, por exemplo, olha aí, tem alunos que estão fazendo, mas tem outros terminam rápido e já atrapalham os que estão fazendo né, aí tem outros que são mais lentos, ainda tem essa dificuldade (Entrevista, Professor titular, 2022).

É importante pontuar a resposta do professor, na qual notou-se o anseio pela transformação da turma multisseriada para a seriada, entretanto, o mesmo ressalta das dificuldades de montar turmas seriadas em função de números de alunos em uma mesma série, pois, com certeza isto causaria mais dificuldades de acesso à educação por parte de alguns alunos ao não se conseguir montar uma turma. Nesse caminho Hage e Reis (2018) ressaltam que:

Por outro lado, há posicionamentos que expressam insatisfação com relação à existência dessas escolas, considerando-as um “problema”, por causar prejuízos ao processo de aprendizagem. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e

estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive (Hage, 2005, p. 46).

No entanto, no ensino multisseriado há posicionamentos de insatisfação defendendo a transição para um ensino unificado, visando melhorias no aprendizado dos alunos do campo. Porém, essas mudanças podem não garantir sucesso de aprendizagem, mas a reflexão sobre os pontos positivos, o apoio da secretaria de educação e políticas públicas eficazes são essenciais para essas melhorias. Pois, sabe-se que o sistema de lotação de turmas dificilmente mudaria.

Para entender as práticas na realidade campesina e a educação durante o solamento pandêmico, foi feita a pergunta. Qual sua experiência durante a pandemia e pós pandemia nas turmas multisseriadas?”, a resposta foi:

Olha na pandemia, nós fizemos assim, a secretária ela, colocou um decreto né, que tinha que ser por meio de blocos, blocos de atividades, então, há cada quinzena a gente trazia um bloco, deixava aqui na escola né, e os pais vinham buscar, levar pro alunos fazer, isso daí foi durante os dois anos da pandemia aí o que a gente observava que muitos dos blocos vinham... as atividades vinham corretas, a gente sabia que não era o aluno que resolvia né, muitas vezes era o pai que resolvia né, a gente já sabia né, mas a gente levava em consideração porque foi uma experiência para os pais também né, porque os pais eles nunca passaram por isso, de ensinar os filhos em casa, eles tiveram assim, um pouco assim de sabedoria de lidar com situação, porque eles viram então como era o trabalho do professor na sala e foi transportado pra casa deles, eles tiveram que lidar com essa situação né, aí muitos falavam, égua professor agora entendo, alguns pais falaram assim, entendo como é realmente dá aula né, eles viram na pele como é dá aula pro aluno, muitos torceram pra que voltasse também logo pra sala de aula [...] (Entrevista, Professor titular, 2022).

A partir disso, notou-se que nesse período o ensino foi realizado por meio de blocos de atividades, na qual, foi percebido pelo professor que em algumas vezes não eram os alunos que os realizavam as atividades, assim como, as dificuldades de acompanhamento pela família aos processos educativos dos seus filhos, o deve estar acontecendo muito antes da antes da pandemia. Esses desafios foram documentados também pela ALEPA (2022), em que:

No caso das escolas do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas, como a maioria não possui conectividade com a Internet, os estudantes, desde março de 2020 acessam a educação por meio de cadernos de aprendizagem que são enviados para a sua residência ou que os pais buscam na escola. Faz dois anos que a educação dos estudantes do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas se limita a resolução de exercícios com conteúdo das disciplinas elaboradas pelos professores (ALEPA, 2022, p. 23).

Em relação ao retorno às aulas presenciais após o isolamento social pandêmico, o docente relatou que:

Olha, foi uma adaptação que eles tiveram que fazer, por que muitos tiveram que recomeçar, por exemplo, alguns tiveram que recomeçar, acho que do zero de novo, pra poder é... dar andamento de novo no que eles estavam aprendendo né, como se eles tivessem dado um branco, tipo assim ó, parado, esquecido, entendeu? (Entrevista, Professor titular, 2022).

Na volta às aulas presenciais, o professor destaca as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que precisaram se adaptar ao ambiente escolar novamente e relata um grande entrave em defasagem na aprendizagem ao destacar que alguns alunos tiveram que reiniciar seus estudos do zero, em função principalmente da progressão automática, sem os conhecimentos necessários.

[...] O sistema ele impôs que nenhum aluno deveria repetir, mesmo estando em condições de não passar, além de dizer que ele tinha que progredir, muitos progrediram sem ter... por exemplo, os conhecimentos necessários para ir pro próximo, próximo nível (Entrevista, Professor titular, 2022).

Como observa-se os prejuízos dessa “solução” imposta pelo sistema educacional causaram mais sobrecarga ao trabalho docente, portanto, questões que já vinham ocorrendo antes da pandemia acabaram ficando mais evidentes à educação multisseriada em escolas de comunidades rurais, como em Maracajó do município de Colares.

A visão dos alunos sobre práticas educativas e sobre educação multisseriada na Escola Professora Lindalva dos Santos

Inicialmente, as experiências dos alunos em sala de aula foram observadas, e depois feita a entrevistas que aconteceu no pátio da escola, improvisado como local, com a participação de quatro alunos de diferentes anos na turma. Foram feitas duas perguntas fechadas e quatro abertas para os alunos com consentimento dos responsáveis e eles foram identificados como A, B, C e D para garantir os cuidados éticos. As respostas foram analisadas para investigar as dificuldades enfrentadas por eles.

Aluno A: 10 anos, 4º ano; Aluno B: 08 anos, 3º ano; Aluno C: 09 anos, 3º ano; Aluno D: 10 anos, 4º ano.

Com base nas respostas dos alunos, verificou-se que estão na faixa etária correta para sua série, de acordo com o sistema educacional. Em seguida, foram feitas quatro perguntas abertas, sendo a primeira: “Você gosta da escola que estuda? por quê?”

Aluno A: Sim, é legal; Aluno B: Gosto, porque eu aprendo a ler, escrever e

também aprender várias coisas; Aluno C: Gosto, porque gosto de estudar; Aluno D: Gosto, porque gosto de merendar, estudar.

Os alunos entrevistados demonstraram gostar da escola e destacaram aspectos positivos do ambiente escolar. Isso ressalta a importância da escola do campo para esses indivíduos. De acordo com Hage (2006) as escolas multisseriadas têm papel fundamental na iniciação escolar da maioria dos alunos rurais, ressaltando a responsabilidade e o direito à educação desses sujeitos. Diante disso, na segunda pergunta aberta, perguntou-se: “Qual seu percurso até chegar à escola?”, obtendo as seguintes afirmativas:

Aluno A: lá na outra rua, venho andando mesmo; Aluno B: Andando, minha casa é aqui do lado; Aluno C: É um pouco longe, fica nesse rumo aqui; Aluno D: É um pouquinho longe.

Nota-se que os alunos da comunidade moram perto da escola, embora alguns caminhem determinada distância para se chegar à escola. Assim, ressalta-se a importância da escola para a comunidade. Dessa maneira, é essencial considerar o currículo e a formação dos alunos do campo, levando em conta sua história e cultura, com a escola se mantendo na localidade. Sendo assim, perguntou-se também para os alunos, na terceira pergunta aberta: “O que você gostaria que mudasse na escola?”, e as respostas foram às seguintes:

Aluno A: Tudo tá bom mesmo, mas, queria que mudasse o telhado que tem muita goteira; Aluno B: Sim, é... pintar a parede, é, eu queria que mudasse essas cadeiras que tem, que tem algumas quebrada; Aluno C: Merenda só; Aluno D: Mudar as cadeiras, pintar a escola.

Percebeu-se que as respostas destacaram a infraestrutura da escola e apenas um aluno mencionou que a merenda escolar deveria ser melhor. A infraestrutura é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas, entretanto, é uma realidade em escolas multisseriadas no campo estruturas não adequadas ao funcionamento de trabalhos pedagógicos.

A última pergunta aberta foi: “Você gostaria que mudasse sua turma multisseriada? por quê?”, foi preciso explicar a diferença entre turma multisseriada e seriada, pois alguns alunos não compreendiam o tipo de turma que estavam inseridos, e assim, foi obtido as seguintes respostas:

Aluno A: Hum, porque tá assim tudo junto e, o professor às vezes tem que ficar pra lá e pra cá, pra lá e pra cá; Aluno B: Tá bom assim; Aluno C: Tá bom assim, porque fica mais animada a escola; Aluno D: Prefiro junto, porque fica mais animada a escola também.

Observa-se que a maioria dos alunos prefere a turma multisseriada e mesmo sem compreenderem suas dificuldades é possível refletir que eles apontam a sobrecarga do professor em sala de aula, o que eles, chamam de mais agitada, é porque o professor tem que se desdobrar em vários acompanhamentos nas diferentes séries na mesma sala. Ressalta-se que

antes da pandemia, problemas estruturais e culturais já existiam no ensino multisseriado, que foram agravados durante a pandemia, resultando em impactos negativos e defasagem no retorno às aulas presenciais.

Considerações Finais

Este trabalho analisou o ensino em turma multisseriada antes e depois da pandemia de COVID-19, destacando desafios estruturais, organizacionais e curriculares. As dificuldades aumentaram durante e após a pandemia, surgindo novos obstáculos, como a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades aos alunos de diferentes anos/séries, em função de ensino remoto e aulas dirigidas em cadernos de atividades.

Além disso, percebeu-se através das observações e entrevistas as dificuldades nesse modelo de ensino, ressaltando ainda mais os desafios no contexto pandêmico e nos impactos que a pandemia deixou, principalmente ao ensino multisseriado na Amazônia Paraense a partir da análise na comunidade Maracajó no município de Colares.

A pandemia da COVID-19 explicitou e agravou problemas que vinham sendo alertados por pesquisadores e movimentos sociais do campo, e em relação ao retorno às aulas presenciais comprovaram os impactos desse período na educação, sendo necessário o retomar atividades pedagógicas para muitos alunos que tiveram a progressão de série.

A educação multisserie é uma realidade em nossa região amazônica e dela precisamos tirar ensinamentos e mais ações de políticas educacionais que envolvam melhores condições de trabalho aos docentes e infraestruturas aos ambientes escolares para toda a comunidade escolar em que ocorra seu funcionamento, para que assim, se possa ter uma educação inclusiva e de qualidade.

Apontamos que a educação do campo ao longo dos anos tem sido invisibilizada, assim como, sua prática educativa em multisserie, mesmo com as normas de nossa legislação educacional, como aponta o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), propor a necessidade de adequação à educação em

escolas básicas do campo às suas realidades, o que se faz cada vez mais necessário que os poderes públicos se atente às estas modalidades educativas na Amazonia e garanta os direitos à educação as comunidades no meio rural, no campo.

Referências

BRANDÃO, Carlos. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. 2006, p. 1-31.

BRANDÃO, Carlos. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. nº1, ed. Sociedade e cultura, Universidade Federal de Goiás- Goiânia, 2007, p. 11-27.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

HAGE, Salomão. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Grupo de estudos de pesquisa em educação do Campo Amazônia, Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a.

HAGE, Salomão. **Classes Multisseriadas**: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Grupo de estudos de pesquisa em educação do campo na Amazônia, Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b, p. 42-60.

HAGE, Salomão; REIS, Maria. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. Brasília, v.31. 2018, p.77-91.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATTOS, Carmem . **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Ciência, Técnica e Arte**: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

NAZARÉ, Mailson Lima *et al.* Educação escolar em comunidades de vaqueiros no Arquipélago do Marajó. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. e13258- e13258, 2023.

NAZARÉ, Mailson. **Entre campos, tesos, várzeas e florestas**: relação com as paisagens nos processos de formação identitária e resistência afroamarajóara. Dissertação, estudos antrópicos na Amazônia- PPGÉAA, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde; FRANÇA, Maria; SANTOS, Tânia. **Educação em classes multisseriadas na Amazônia**: Singularidades, diversidade e heterogeneidade. v.I/ Ivanilde Apuluceno d e Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, Tânia Regina Lobato do Santos (Orgs). Belém: EDUEPA, 2011.

PARÁ, Assembléia Legislativa do Estado do Pará. **Comissões de estudos sobre as diretrizes da educação dos povos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas**. Belém, Pará, 2022.

SANTOS, Robson de Souza; SANTOS, Marilene. **Educação do campo:** Classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. Eventos.set.edu.br, p. 1-12, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 2021.

SILVA, Hélio. **A situação etnográfica:** andar e ver. ed. Horizontes Antropológicos, IFCS/UFRJ, Brasil, Porto Alegre, ano 15, n. 32, 2009, p. 171-188.

TRIVINÕS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: **A pesquisa qualitativa em educação.** Ed. ATLAS S.A. São Paulo, 1987.

ARRECADAÇÃO MUNICIPAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA: O EXEMPLO DO IMPOSTO PREDIAL TERRITORIAL URBANO (IPTU), EM IGARAPÉ-MIRI (PA)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_010

José Moraes Quaresma²¹
Seduc-PA; SEMED Igarapé-Miri (PA)
Israel Fonseca Araújo²²
Seduc-PA; SEMED Igarapé-Miri (PA)

Introdução

O declínio da economia de cana-de-açúcar, nas décadas anteriores a 1990, levou Igarapé-Miri, município do nordeste do Pará, a experimentar um forte êxodo rural; dessa decadência econômica, resulta – em grande medida – o bairro da Cidade Nova. Ou seja, parte considerável da cidade igarapemiriense cresce nessa conjuntura e a cidade não tem estrutura para tal. Com a ampliação da área urbana de Igarapé-Miri, é necessário que o poder público esteja presente tanto nos bairros já consolidados, há mais tempo, quanto nas áreas expandidas mais recentemente. São direitos dos cidadãos(ãs) no que tange a iluminação pública para todos, pavimentação de vias, sistema de saneamento e outros. Em termos de como realizar e manter tais serviços, é preciso, obviamente, saber de onde virão os recursos financeiros.

Considerando que a arrecadação municipal via Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU) é uma fonte consagrada de viabilização de recursos financeiros e a consequente relação dessa entrada de recursos com as conquistas para a cidadania, este texto apresenta os seguintes objetivos norteadores da pesquisa: (i) analisar a relação entre a arrecadação municipal, via IPTU, e a conquista do direito à educação pública; (ii) investigar a arrecadação do IPTU nos municípios de Barcarena, Igarapé-Miri e Acará e seus desdobramentos no processo de governança municipal; (iii) em termos de gestão municipal, compreender os princípios da eficiência e da legalidade e seus desdobramentos sobre a governança municipal no campo educacional.

Portanto, este trabalho ocupa-se de refletir sobre a eficiência na arrecadação municipal, política ancorada no art. 37 da Constituição Federal de 1988, e possibilidades de pensar sobre

²¹ Professor na Secretaria de Educação de Igarapé-Miri (PA). Especialista em Educação na Seduc-PA. Pedagogo, Bacharel em administração pública. Pregoeiro. Especialista em Direito Educacional. Pesquisador no Grupo de estudos em políticas públicas e gestão educacional (GEPPOGE). Coordenador- Geral do Sindicato dos Trabalhadores(as) em Educação Pública no Pará, Subsele de Igarapé-Miri e Regional Baixo Tocantins. E-mail: jose.quaresma@escola.seduc.pa.gov.br

²² Professor na Secretaria de Educação de Igarapé-Miri (PA) e na Seduc-PA. Colaborador na educação superior. Doutor em Letras (UERN), Mestre em Letras (Ufpa), Especialista e Licenciado Pleno em Letras. Pesquisador vinculado ao GEDUERN. E-mail: poemeiro@hotmail.com

a política pública educacional. Relaciona-se uma produtiva relação dessa receita (IPTU) com a temática educacional. Nesse sentido, questiona-se de que forma a arrecadação de recursos via IPTU pode contribuir com os investimentos em educação pública em Barcarena, Igarapé-Miri e Acará? Quais relações podem ser apontadas entre a eficiência da gestão municipal e as percepções sobre governança municipal no campo educacional? Em termos estruturais, tem-se esta parte introdutória, uma seção que localiza a discussão sobre o IPTU, seguida de uma discussão sobre a relação receitas do IPTU x aplicação na educação, segue-se à mesma um estudo sobre Barcarena, Igarapé-Miri e Acará, considerando a citada relação, acrescida de uma subseção sobre arrecadação vs. o direito à educação pública; em seguida, tem-se as considerações finais e as devidas referências.

Entre o local e o teórico/legal: localizando a discussão

No orçamento municipal de Igarapé-Miri (PA) a ser praticado no ano de 2022, conforme a lei municipal nº 5.173, de 30 de novembro de 2021 (dispõe sobre a Lei Orçamentária Anual/LOA), o município fez previsão de arrecadação de R\$ 530.000,00 (quinhentos e trinta mil reais) referente ao Imposto Predial Territorial Urbano, que é o objeto central de interesse deste trabalho.

A Constituição Federal definiu percentuais mínimos de investimentos em algumas políticas públicas, da qual destacaremos aqui a Educação, a qual, de acordo com o artigo 212 da CF/1988, fixou a aplicação mínima em 25% (vinte e cinco por cento) dos impostos arrecadados.

Por sua vez, o financiamento de ações como terraplenagem, iluminação pública, esgoto e saneamento, pavimentação de vias não dispõe de fontes “carimbadas” (ou constitucionais) de recursos para sua implementação. Logo, para que o município as execute é necessário obter emendas parlamentares, realizar convênios com outras esferas de governo, e, para além disso, as prefeituras dispõem da possibilidade de sua arrecadação para garantir a manutenção dos serviços citados. Uma destas fontes de arrecadação é o IPTU.

Para Almeida (2008), o histórico do IPTU remonta a Roma antiga, podendo ser identificado ao tributum soli, cobrado dos produtores da terra. Na época de Augusto (séc. III A.C) correspondia a 1% (um por cento) do valor da propriedade, mas já era cobrado dos judeus na Palestina, na época de Herodes.

No Brasil, o imposto foi introduzido após a chegada da Família Real, por meio do Alvará de 27 de julho de 1808. Já no de 1966, o IPTU foi regulamentado por meio da instituição do Código Tributário Nacional, via Lei 5.172/1966. No ano de 1988, com a promulgação da nossa Carta política vigente – a Constituição Federal de 1988, seguindo a linha das Constituições

anteriores, garantiu-se a cobrança desse imposto, determinando que a operacionalização da mesma é de competência dos municípios.

No artigo 32 do Código, vejamos:

Art. 32. O imposto, de competência dos Municípios, sobre a propriedade predial e territorial urbana tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de bem imóvel por natureza ou por acessão física, como definido na lei civil, localizado na zona urbana do Município.

§ 1º Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana a definida em lei municipal; observado o requisito mínimo da existência de melhoramentos indicados em pelo menos 2 (dois) dos incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público:

I - meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais;

II - abastecimento de água;

III - sistema de esgotos sanitários;

IV - rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar;

V - escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado.

§ 2º A lei municipal pode considerar urbanas as áreas urbanizáveis, ou de expansão urbana, constantes de loteamentos aprovados pelos órgãos competentes, destinados à habitação, à indústria ou ao comércio, mesmo que localizados fora das zonas definidas nos termos do parágrafo anterior.

Art. 33. A base do cálculo do imposto é o valor venal do imóvel. Parágrafo único. Na determinação da base de cálculo, não se considera o valor dos bens móveis mantidos, em caráter permanente ou temporário, no imóvel, para efeito de sua utilização, exploração, aformoseamento ou comodidade.

Art. 34. Contribuinte do imposto é o proprietário do imóvel, o titular do seu domínio útil, ou o seu possuidor a qualquer título (Lei nº 5.172, de 25/10/1966).

Alguns elementos merecem destaque no texto desta lei. Inicialmente, a definição de competência dos municípios, que devem ofertar os serviços aos cidadãos e planejar a melhor forma de realização da cobrança, e sua aplicação, pois aqui, a grosso modo, podemos dizer que há uma relação análoga a uma relação comercial, estabelecida entre o poder público municipal (que vai garantir iluminação pública, calçamento, abastecimento de água, dentre outros) e o proprietário (que irá pagar o imposto determinado por força de lei).

Em 2017, a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) lançou uma cartilha denominada “Benefícios do IPTU para a gestão e para o desenvolvimento urbano local”. Na mesma, a entidade apresenta os 10 (dez) mandamentos para uma boa gestão do IPTU. Destacamos dois destes “mandamentos”, sendo o 2º e o 5º: (2) Revisar a lei do IPTU no máximo a cada quatro anos; (5) Estabelecer estratégias de comunicação com a população sobre a cobrança e a aplicação dos recursos na manutenção e investimentos em infraestrutura urbana.

Considerando que os territórios urbanos passam por frequentes mudanças geográficas, que perpassam pela urbanização, pela ampliação (ou não) dos serviços oferecidos, pela valorização dos imóveis, surge a necessidade de que a legislação que sustenta a execução do IPTU esteja em frequente avaliação e reformulação. Do contrário, ou seja, desrespeitando-se essa movência no seio da organização urbana, seriam (ou são) cometidas injustiças e a governança local deixa(ria) de ter condições financeiras de garantir serviços aos cidadãos.

O mandamento 5 parece ser o que mais exige planejamento das gestões locais. Quando observamos que dois dos municípios citados neste trabalho ficaram abaixo de 25% de sua previsão de arrecadação*, fica evidente que não vem ocorrendo uma boa relação entre prefeituras e proprietários de imóveis. O proprietário precisa se sentir seguro no pagamento que está fazendo com o serviço que está recebendo e, para isso, é necessário haver transparência na gestão e comunicação.

A relação é de mão dupla e a busca por eficiência na arrecadação deve ser linha mestra em termos de gestão do território municipal, inclusive mediante estratégias de estímulos à população – para que a mesma se predisponha a pagar o imposto. A título de exemplo, cite-se o caso narrado por Anjos, Santos e Corrêa (2018) sobre o IPTU premiado em Itabuna (BA), onde a medida proporcionou elevação das receitas próprias naquele município.

Receitas oriundas do IPTU e sua aplicação na Educação

A Constituição Federal, em seu artigo 212, que trata da Educação, definiu a aplicação mínima pelos entes federados:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF/1988).

Essa determinação constitucional, desdobra-se dentro da Lei 14.113/2020, de 25 de dezembro de 2020 (Lei do Fundeb), que trata do financiamento da educação básica no Brasil, conforme veremos:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil, nos termos do art. 212-A da Constituição Federal.

* Essa constatação feita sobre o “caso” dos entes municipais serão explorados mais adiante.

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 e no inciso V do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX do **caput** e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino;

II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências (Lei 14.113/2020; grifos nossos).

Assim sendo, trata-se de uma obrigação dos municípios realizarem a correta arrecadação e procederem a distribuição, conforme a previsão legal, repassando à Educação, por exemplo, que também é foco deste trabalho. Sabe-se, também, que de acordo com o que determina o artigo 14 da Lei Complementar 101/2000, chamada de *Lei de Responsabilidade Fiscal*, nenhum gestor pode renunciar receitas sem uma previsão do impacto financeiro a ser causado.

Art. 14. A concessão ou ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária da qual decorra renúncia de receita deverá estar acompanhada de estimativa do impacto orçamentário-financeiro no exercício em que deva iniciar sua vigência e nos dois seguintes,

atender ao disposto na lei de diretrizes orçamentárias e a pelo menos uma das seguintes condições:

I - demonstração pelo proponente de que a renúncia foi considerada na estimativa de receita da lei orçamentária, na forma do art. 12, e de que não afetará as metas de resultados fiscais previstas no anexo próprio da lei de diretrizes orçamentárias;

II - estar acompanhada de medidas de compensação, no período mencionado no *caput*, por meio do aumento de receita, proveniente da elevação de alíquotas, ampliação da base de cálculo, majoração ou criação de tributo ou contribuição (LEI COMPLEMENTAR 101/2000).

Percebe-se que a previsão legal, até existe, e é comum municípios anistiar dívidas de IPTU em determinados períodos, afim de que os proprietários que estejam inadimplentes (em alguns casos, por vários anos) possam iniciar um novo ciclo, pagando o imposto devido.

Recentemente, o município de Igarapé-Miri, através da Lei Municipal nº 5.162, de 18 de junho de 2021, sancionou lei, anistiando multas e juros do IPTU, relativos aos anos de 2016 a 2020. Considera-se que a medida parece ser interessante, mas essas anistias não têm representado uma normalidade na arrecadação, o que se constata é que ano após ano a gestão

municipal age desta forma, e o percentual de arrecadação permanece aquém do esperado.

Para Pereira e Neto (apud, Nobrega e Figueiredo), a renúncia de receitas só poderia se dar quando vinculada a interesse público:

Renunciar à receita é deixar de receber valores que poderiam ser utilizados para realização de despesas visando diversos direitos e efetivação de políticas públicas, daí a necessidade de serem limitadas, para que sejam realizadas apenas quando necessárias ao interesse público (Pereira e Neto, *apud*, Nobrega e Figueiredo, p. 4).

Portanto, deixar de receber receitas prejudica a efetivação de políticas públicas, caso da educação, e só poderia ser entendida na esteira das disposições da CF/1988 no que tange à eficiência no cuidado com a população, ao planejamento da “coisa pública” e à obediência à legislação. Por sua vez, a Constituição Federal/1988, em seu art. 37, estabeleceu princípios que existem justamente para garantirem que a administração pública (que deve ser gerencial) possa funcionar de modo eficiente e efetivo, e não aos moldes de uma administração patrimonialista (haja vista que esta não seria sua finalidade). Logo, gestores municipais não podem realizar ações que não estejam expressamente descritas no ordenamento jurídico a que cada ente federado está tutelado.

Segundo os princípios constitucionais, não está aos caprichos daquele que exerce o poder público a forma que tratará a administração, considerando que esta já possui suas regras que primam pelo direito coletivo sobre o particular. Assim sendo, para que ocorra isenção, anistia ou outros benefícios tributários, exige o cumprimento dos princípios, se assim não for, o gestor poderá incorrer em crime de responsabilidade.

Barcarena, Igarapé-Miri e Acará: notas sobre a relação IPTU x educação pública

Adentremos à realidade da arrecadação municipal, via IPTU, e sua relação com o direito à educação. Para mobilizar nosso exercício analítico, utilizaremos, além das informações de Igarapé-Miri (<https://igarapemiri.pa.gov.br/portal-da-transparencia/>), os dados de outros dois municípios paraenses. O município de Acará (<https://acara.pa.gov.br/%20portal-da-transparencia/>), que possui número de habitantes* relativamente parecido com Igarapé-Miri**; e o município de Barcarena (<https://barcarena.pa.gov.br/%20portal-da-transparencia/>) que, na região, foi destaque em sua política de arrecadação. Em termos de corte temporal, utilizamos como ano-base 2021***.

* Segundo dados do IBGE, o município de Acará/PA possui população estimada em 55.744 habitantes. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/acara.html> (Acesso em 28/10/2022).

** O município de Igarapé-Miri/PA possui população estimada em 63.367 habitantes. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/panorama> (Acesso em 28/10/2022).

*** Todos os acessos aos links citados neste parágrafo são de 01 de março de 2023.

Quadro 1: Relação arrecadação via IPTU em Igarapé-Miri, Barcarena e Acará vs. Aplicação legal em educação:			
Municípios	Igarapé-Miri	Acará	Barcarena
Instrumento legal	Lei Municipal Nº 5152/2020, de 17/07/2020	Lei Municipal nº 244/2020, de 15/12/2020	Lei Municipal Nº 2243/2020, de 17/12/2020
Previsão de arrecadação	R\$ 520.000,00	R\$ 663.239,99	R\$ 27.044.000,00
Valor arrecadado	R\$ 125.406,67	R\$ 107.095,50	R\$ 30.000.423,95
Percentual de arrecadação em relação ao previsto	24,12%	16,15%	111%
Aplicação mínima em Educação	R\$ 31.351,66	R\$ 26.773,87	R\$ 7.500.105,98

Fonte: Informações oficiais municipais (portais de transparência).

Elaboração dos autores

É importante ressaltar que a relação estabelecida entre os municípios não pretende dar ênfase aos valores absolutos arrecadados, por conta de vários fatores que diferem os municípios um dos outros. Como é de notório conhecimento, o município de Barcarena é um polo industrial e possui uma área urbana bem maior, se comparada aos demais. Portanto, levaria, em tese, vantagens em relação aos dois demais no que concerne a condições de obter maior arrecadação.

A análise, por sua vez, busca evidenciar o percentual que fora arrecadado em relação ao que foi previsto por cada um dos entes citados e, por conseguinte, quanto cada município teria, desta fonte de receita, para investimentos em educação, segundo o que preceitua a Constituição Federal, em seu artigo 212.

O Município de Igarapé-Miri, através de sua Lei de Diretrizes Orçamentárias (LOA) para vigor no ano de 2021, projetou arrecadar R\$ 520.000,00 (quinhentos e vinte mil reais); logo, conseguindo exatamente a meta, teria R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) no mínimo para aplicar em Educação. Ocorre que o município ficou muito abaixo da meta, arrecadando apenas 24,12% do previsto. Em valores reais, trata-se do valor de R\$ 125.406,67 (cento e vinte e cinco mil, quatrocentos e seis reais e sessenta e sete centavos), o que faz destinar ao Fundo Municipal de Educação a soma de R\$ 31.351,66 (trinta e um mil, trezentos e cinquenta e um mil reais, sessenta e seis centavos).

Relacionando com os recursos previstos para o município, através da aplicação Lei Nacional 14.113/2020 (Lei do FUNDEB), que era de R\$ 82.182.231,94 (oitenta e dois milhões, cento e oitenta e dois mil, duzentos e trinta e um reais e noventa e quatro centavos), verifica-se que o município, através do IPTU, conseguiu um percentual irrisório de 0,038% para o Fundo de Educação.

A título de acréscimo e para fins de melhor entendimento, comparemos também com

outras duas fontes de recursos que são fundamentais para o funcionamento do Ensino em Igarapé-Miri; são elas o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar*) e o PNATE (Programa Nacional de Apoio Transporte Escolar**).

Relativo ao PNAE, o município recebeu no ano de 2021 R\$ 1.250.934,40 (Um milhão, duzentos e cinquenta mil, novecentos e trinta e quatro reais e quarenta centavos). Assim sendo, a arrecadação do IPTU, se fosse utilizada nesta modalidade, representaria um acréscimo de aproximadamente 2,5%. Em se tratando do PNATE, cujo recebimento foi de R\$ 627.056,92*** (seiscentos e vinte e sete mil, cinquenta e seis reais e noventa e dois centavos); comparando a este, seria um incremento ínfimo, em torno de 5%.

O município de Acará também não apresentou resultado positivo em relação à arrecadação, tendo inclusive seu percentual de arrecadação se mostrado abaixo em comparação com Igarapé-Miri, que conforme análise no parágrafo anterior, já é bem tímida. A gestão municipal de Acará, tendo como base a legislação municipal, estimou arrecadar R\$ 663.239,99 (seiscentos e sessenta e três mil, duzentos e trinta e nove reais e noventa e nove centavos); caso esta meta fosse alcançada, o município teria R\$ 165.810,00 (cento e sessenta e cinco mil, oitocentos e dez reais) para investimentos em educação. Ocorre que o valor arrecadado ficou bem distante do previsto, pois apenas R\$ 107.095,50 (cento e sete mil, noventa e cinco reais e cinquenta centavos) entraram nos cofres municipais, o que representa 16,15% da previsão inicial e, por conseguinte, o recurso destinado à educação foram escassos R\$ 26.773,87 (vinte e seis mil, setecentos e setenta e três reais e oitenta e sete centavos).

De acordo com dados coletados no site da Secretaria do Tesouro Nacional****, o município de Acará recebeu, em 2021, via FUNDEB, o total de R\$ 98.930.989,88 (noventa e oito milhões, novecentos e trinta mil, novecentos e oitenta e nove reais e oitenta e oito centavos); logo, o valor arrecadado via IPTU e destinado à educação representou o percentual de 0,00027% em relação ao FUNDEB.

* Programa Nacional criado pela Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que “Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-perguntas-frequentes>; Acesso em 31.10.2022).

** “O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural” (fonte: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>; Acesso em 31.10.2022). lei 10.880, de 08.06.2004.

*** O valor repassado em 2021 ficou abaixo do de outros anos, em função das aulas estarem suspensas por conta da pandemia da Covid-19. No ano de 2020, por exemplo, o valor recebido foi de R\$ 1.720.231,21 (um milhão, setecentos e vinte mil, duzentos e trinta e um real e vinte e um centavos).

**** Fonte: <https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/estados-e-municipios/transferencias-a-estados-e-municipios> (Acesso em 01 de março de 2023).

O Município de Barcarena, por sua vez, merece destaque, já que se comportou muito bem em relação aos valores arrecadados. Sua projeção de arrecadação era R\$ 27.044.000,00 (vinte e sete milhões, quarenta e quatro mil reais) e o mesmo conseguiu superar a meta, alcançando R\$ 30.000.423,95 (trinta milhões, quatrocentos e vinte e três reais e noventa e cinco centavos), devendo destinar, então, para a Educação R\$ 7.500.105,98 (sete milhões, quinhentos mil, cento e cinco reais e noventa e oito centavos).

Em uma relação com os recursos do FUNDEB, previstos para esse município, que eram da ordem de R\$ 117.111.104,33 (cento e dezessete milhões, cento e onze mil, cento e quatro reais e trinta e três centavos), verifica-se que o município, através do IPTU, conseguiu adicionar mais 6,4% de recursos. Ou seja, ao invés de praticar – mesmo que tacitamente – a renúncia da arrecadação, o ente municipal em tela fez acrescentar mais investimentos a sua governança no campo educacional.

De todo modo e atentando à questão de que a gestão municipal por vezes abre mão de receitas, para além de vontades políticas ou ideias oportunistas que surjam no seio dos governos, o caso da renúncia fiscal também encontra vedação em atenção à legislação eleitoral. Espécie de benefícios porventura concedidos a cidadãos, a Administração Pública não poderia oferecer tais benefícios, já que podem configurar condutas vedadas, de acordo com a Lei 9.504/97:

Art. 73, VIII, § 10. No ano em que se realizar eleição, fica proibida a distribuição gratuita de bens, valores ou benefícios por parte da Administração Pública, exceto nos casos de calamidade pública, de estado de emergência ou de programas sociais autorizados em lei e já em execução orçamentária no exercício anterior, casos em que o Ministério Público poderá promover o acompanhamento de sua execução financeira e administrativa.

Assim, na ótica legal, não haveria como instituir lei deixando de cobrar, porém não se sabe se a(s) prefeitura(s) que apresentaram quadros de ínfima cobrança, deixaram de cobrar pela incapacidade ou como se diz o ditado, deram uma de “joão-sem-braço”; isto é, não emitiram lei anistiando, mas também não cobraram. Passando essas informações vamos à análise dos dados coletados (tais dados foram retirados dos portais das próprias prefeituras). Inicialmente, observemos a arrecadação municipal em 2019 no sentido de investigar a arrecadação do IPTU nos municípios de Barcarena, Igarapé-Miri e Acará e seus possíveis desdobramentos no processo de governança municipal. Atentemos à previsão e à arrecadação e seu desdobramento de montantes para a educação pública*:

* Como opção para a comparação, listamos os nove municípios da Regional Baixo Tocantins, no Pará. O foco, reitere-se, recai sobre os três municípios objeto deste trabalho.

Quadro 2: Arrecadação municipal x investimentos em educação (2019)				
2019	Previsão	Arrecadado	Educação	% Arrec.
Abaetetuba	R\$ 690.000,00	R\$ 710.201,37	R\$ 177.550,34	102,93%
Acará	R\$ 553.979,17	R\$ 58.493,47	R\$ 14.623,37	10,55%
Barcarena	R\$ 15.420.000,00	R\$ 22.300.839,92	R\$ 5.575.209,98	144,62%
Bujaru	R\$ 26.300,00	R\$ 9.563,90	R\$ 2.390,98	36,36%
Concórdia do Pará	R\$ 169.500,00	R\$ 194.945,69	R\$ 48.736,42	110,50%
Igarapé-Miri	R\$ 1.100.000,00	R\$ 60.827,31	R\$ 15.206,83	5,52%
Moju	R\$ 4.045.410,00	R\$ 145.685,88	R\$ 36.421,47	3,60%
Tailândia	R\$ 244.000,00	R\$ 32.466,60	R\$ 8.116,65	13,30%
Tomé-Açu	R\$ 1.433.250,00	R\$ 258.645,62	R\$ 64.661,41	18,04%

Fonte. Informações dos portais municipais; elaboração dos autores.

Já no quadro seguinte, podemos observar a arrecadação municipal em 2020, atentando-se à previsão e à arrecadação e seu desdobramento de montantes destinados à educação:

Quadro 3: Arrecadação municipal x investimentos em educação (2020)				
2020	Previsão	Arrecadação	Educação	% Arrec.
Abaetetuba	R\$ 644.821,56	R\$ 117.514,19	R\$ 29.378,55	18,20%
Acará	R\$ 631.657,13	R\$ 2.508.136,99	R\$ 627.034,25	397,00%
Barcarena	R\$ 25.750.000,00	R\$ 24.772.212,38	R\$ 6.193.053,10	96,20%
Bujaru	R\$ 23.000,00	R\$ 9.863,58	R\$ 2.465,90	42,90%
Concórdia do Pará	R\$ 306.000,00	R\$ 118.480,48	R\$ 29.620,12	38,70%
Igarapé-Miri	R\$ 510.000,00	R\$ 45.017,64	R\$ 6.752,65	8,90%
Moju	R\$ 4.045.410,00	R\$ 84.635,77	R\$ 21.158,94	2,10%
Tailândia	R\$ 259.000,00	R\$ 31.420,52	R\$ 7.855,13	12,10%
Tomé-Açu	R\$ 1.504.912,50	R\$ 784.193,12	R\$ 196.048,28	52,10%

Fonte. Informações dos portais municipais; elaboração dos autores.

Segundo percebemos, alguns elementos merecem ser destacados:

- 1- Em 2019, Abaetetuba fez uma previsão de arrecadação, superou esta previsão e, no ano seguinte, projetou receber menos do que havia previsto e arrecadado no ano anterior;
- 2- Em 2019, o município de Acará teve uma arrecadação pequena (ou seja, 10,55%), aumentou a previsão para 2020 e obteve uma arrecadação próxima de 400% em relação ao valor previsto;
- 3- Barcarena, em 2019, arrecadou bem mais do que havia previsto; assim revisou a previsão para 2020, e ficou bem próximo de arrecadar esse valor;

- 4- Bujaru foi um ente que se manteve nos dois anos com poucas alterações;
- 5- Concórdia do Pará fez uma previsão para 2019; superou o montante para 2020, quase dobrou a previsão de arrecadação. Porém obteve valores menores do que o ano anterior;
- 6- Igarapé-Miri fez uma previsão otimista para 2019 e arrecadou bem menos que isso (5,52%); no ano seguinte, projetou uma arrecadação bem menor e, ainda assim, ficou muito longe da previsão (apenas 8,90%);
- 7- Moju fez a mesma previsão nos dois anos (2019 e 2020), obtendo arrecadação de 3,60% e 2,10%, respectivamente. Assim sendo, foi o município dessa Regional Baixo Tocantins que, percentualmente, menos arrecadou o imposto devido (considerando a previsão da gestão, obviamente);
- 8- Tailândia não conseguiu chegar nem perto da arrecadação prevista para 2019; baixou a expectativa para o ano seguinte, mas ainda assim ficou com um índice bem baixo;
- 9- Tomé-Açu ficou bem abaixo do previsto em 2019; já em 2020, aumentou a projeção de arrecadação e conseguiu, em valores reais, um aumento considerável (R\$ 525.547,50).

Poderia ser usado argumento de que a pandemia, em 2020, tenha prejudicado o trabalho de arrecadação, mas esse elemento não foi uma regra, já que os municípios de Barcarena, Bujaru, Tomé-Açu, e o caso atípico de Acará, superaram os valores do ano anterior.

Esta análise, ainda que possa ser chamada de pouco aprofundada, contribui para a luta do movimento sindical em direção ao direito à educação pública e para a qualidade da mesma, assim como para os gestores, que pretendam fortalecer ou implantar uma administração gerencial e menos patrimonialista.

Arrecadação x direito à educação pública

Como podemos analisar a relação entre a arrecadação municipal, por meio das entradas do IPTU, e a conquista do direito à educação pública? Trata-se de uma relação de complementaridade, marcada pela complexidade e pela profundidade. Importante anotar, desde já, que o direito à educação carrega consigo sentidos de igualdade – caso contrário, se trataria de injustiça social, ao menos em tese. Nossa Carta Política, a chamada *lei-mãe* nacional de 05 de outubro de 1998 assim se manifesta:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - *homens e mulheres são iguais* em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

VIII - *ninguém será privado de direitos* por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política[...] (Brasil, CF/1988, s/p; grifos meus).

O Estado Brasileiro, ao menos formalmente – a partir do discurso jurídico-administrativo do legislador de 1996, na legislação basilar da educação brasileira – soube reconhecer o direito à educação de todas as classes, que morem em todos os territórios brasileiros, no sentido de definir (Brasil, 1996, Art. 3º) que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições para o acesso e permanência* na escola; [...]

VI - *gratuidade do ensino público* em estabelecimentos oficiais” (grifos meus).

Podemos notar que, em termos de bases, de princípios norteadores, não pode haver desigualdade nas condições de acesso e de permanência; e nem seria possível discursarmos de outra forma, em razão de tratados internacionais aos quais o Brasil adere, muitos deles em matéria de educação, ciência, pesquisa e tecnologia. Como favorecer a igualdade? Provendo meios de investir recursos para as políticas públicas, dentre estas a educação em destaque. Não somente recursos financeiros, mas igualmente estruturais e de formação continuada a todos.

Trata-se de garantir um direito social, uma garantia pública, coletiva, subjetiva, intransferível que deve ser estendida a toda população do país: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer[...]” (Brasil, 1988, s/p; grifos nossos).

Em Igarapé-Miri, a título de exemplo, tem-se um Plano Municipal decenal de Educação, instituído em 2015. Nas diretrizes e metas do citado Plano, podemos ler que o PME/Igarapé-Miri

deve reunir esforços institucionais para concretizar as mudanças necessárias à oferta com qualidade, elevação global do nível de escolaridade da população miriense, *melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, democratização do ensino público*, no intuito de assegurar o direito fundamental à educação que

garanta o acesso, a permanência e o sucesso com qualidade da população atendida no município (grifos nossos, p. 11).

Portanto, as diretrizes para a educação igarapemiriense – a se considerar os dez anos dessa vigência – são solidárias à ideia de direito subjetivo e intransferível de que gozam os sujeitos da educação desse município, posto que pregam a democratização e a qualidade na oferta dessa política pública.

Destacamos, solidariamente, que Igarapé-Miri já realizou algumas edições da Conferência Municipal de Educação, sendo que as edições de 2007, 2009 e 2013 foram das mais ricas em termos de participação popular e de reivindicação coletiva e plural em termos desse direito, fato esse acompanhado *in loco* pelos autores deste estudo*. No entanto, em confronto a todos esses empenhos de técnicos, gestores da educação, estudantes e comunidade em geral, não há plena correspondência em termos de arrecadação e de incrementos financeiros – salvo melhor juízo, quando se trata de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Assim sendo, no que tange a uma análise acerca da relação entre arrecadação municipal (via IPTU) e a conquista do direito à educação pública, entendemos que a necessidade de recursos financeiros – de todas as rubricas – é enorme, que há muita dependência de transferências federais em Igarapé-Miri e Acará e que a arrecadação municipal é de pouca contribuição para esse que é um dos processos mais sérios (com as ressalvas em relação a Barcarena), complexos e estruturantes do desenvolvimento social.

Considerações finais

Em linhas gerais, discutir a relação entre a governança municipal, em termos de arrecadação do IPTU (e o mesmo poderia se dar em relação a outras entradas), e as possibilidades de fortalecer a política pública educacional é um desafio interessante e atravessado por questões de várias ordens. Trata-se de buscar compreender as muitas nuances da governança municipal (responsabilidade fiscal, fontes de financiamento, legislação etc.), ditames constitucionais (em especial, os princípios inscritos no Art. 37 e as prescrições do Art. 5º) e teóricos, isso tudo em atenção ao conhecimento empírico e histórico do próprio município.

* Após as citadas Conferências, a edição seguinte foi a de 2018 – este, com mínima participação popular, se comparada às demais. Após 2018, Igarapé-Miri veio a realizar uma Conferência “extraordinária” de Educação, em novembro de 2023; neste caso, um evento de pouca participação popular, realizado entre o meio de uma manhã e início da tarde do mesmo dia e com mínimos momentos de estudos, debates, proposições, participação popular.

Assim sendo, ante os objetivos delineados para este estudo, em termos de analisar a relação entre a arrecadação financeira do IPTU e a conquista do direito à educação pública, destaquemos Barcarena (que demonstrou objetividade e efetividade nesse empreendimento). Além disso, citemos que, no caso de Igarapé-Miri, a defasagem financeira certamente em muito prejudica a gestão educacional.

Nesse aspecto, o transporte escolar e a oferta de alimentação escolar podem exemplificar as políticas públicas mais prejudicadas. Quanto a investigar a arrecadação do IPTU nos três municípios objeto deste trabalho e seus desdobramentos no processo de governança municipal, sugerimos que, sobretudo, Igarapé-Miri e Acará têm muito a crescer nesse processo.

Por fim, a imperiosa necessidade de a gestão local pôr em prática – e desdobrar em ações concretas – os princípios da eficiência e da legalidade é, de certa forma, indiscutível. Não se trata de se curvar aos ditames do chamado capitalismo neoliberal, de pensar a atuação estatal em modo de obediência cega a um Estado que “gaste” minimamente com educação e outras políticas públicas.

Não é um caso de se curvar aos cortes de investimentos públicos e de incentivos ao mercado privatista da educação; em todo caso, os desdobramentos dos citados princípios podem ajudar que esses municípios desdobrem suas conquistas em termos de cobranças de impostos em ganhos para o campo educacional. É preciso confrontar-se com a voracidade do capitalismo, e suas crises, e bem pensar sobre os malefícios da doutrina neoliberal para o campo público educacional; mas não se deve descuidar de fortalecer, também internamente, a captação de recursos no próprio seio municipal.

Portanto, a reflexão sobre a eficiência na arrecadação municipal, estratégia política ancorada no art. 37 da Constituição Federal de 1988, contribui para (re)pensar sobre a política pública educacional na Região Baixo Tocantins. No que concerne ao questionamento sobre se a arrecadação de recursos públicos, via IPTU, pode contribuir com os investimentos em educação pública em Barcarena, Igarapé-Miri e Acará, a resposta só pode ser positiva (embora tenda a aparecer óbvia, deve ser testada em estudos como este); esses esforços acaba(ria)m por fortalecer o financiamento público da educação municipal, ao lado do FUNDEB.

Quais relações podem ser apontadas entre eficiência na gestão municipal e as percepções sobre governança municipal no campo educacional, ainda é um questionamento a ser mais testado e aprofundado, o que não ficaria de bom tom tentar explorar em um espaço relativamente curto – como este. É necessário ouvir mais as vozes, posicionamentos e discursos da sociedade, aplicar formulários de entrevistas, criar canais, aplicativos virtuais (Apps), explorar mais essa discussão, inclusive em plenárias distritais e/ou de bairros, conferências de educação e outras

iniciativas.

É imperioso conquistar mais as pessoas para que elas exerçam, diretamente, sua cidadania (Art. 5º da CF/1988), seu papel de fiscalizar, não apenas relegando essas tarefas a vereadores/as, conselheiros municipais, lideranças comunitárias, membros do Ministério Público (MP) e do Conselho Municipal de Educação (CME)*. Para tal, não custa falar e reiterar: a população somente contribuirá, motivadamente, se perceber que suas falas ecoaram nos planos, programas, projetos e ações dos governantes. Sem isso, a motivação de exercer a cidadania e buscar efetivar o pleno direito à educação restará morta.

* Até o fechamento deste trabalho, a gestão da educação em Igarapé-Miri (PA) e a sociedade civil organizada ainda não contam com esse prestigiado e indispensável órgão colegiado, técnico, normatizador, fiscalizador e auxiliar no planejamento e na condução das políticas educacionais (o CME); Não obstante diversos esforços da sociedade, em seus sindicatos, associações, Organizações Não- Governamentais e outras, mesmo já tendo havido seleção de membros para integrá-lo (entre 2016 e 2017 e entre 2023 e 2024).

Referências

ALMEIDA, R. Elementos essenciais e aspectos atuais do IPTU. In: DAIBERT, Arlindo *et all* (Orgs.). **Direito municipal em debate**. Belo Horizonte: Fórum, 2008 (p. 189-217).

ANJOS, L. S. dos; SANTOS, I. S. S. e CORRÊA, S. R. S. IPTU Premiado: uma estratégia de arrecadação. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, vol. 15, n° 26, ano 15, p. 205-221, jul/dez. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/4493/3561> (Acesso em 20 de outubro de 2022).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15172compilado (Acesso em 31 de outubro de 2022).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.396/1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso em 26 de novembro de 2021).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em 26 de novembro de 2021).

GONÇALVES, O.; CARDOSO, M.; CARDOSO, O. **Educação do campo e resistência: desafios e perspectivas das escolas do campo no município de Abaetetuba, PA**. Singa, 2017. Geografia das redes de mobilização social na América Latina. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506773322_arquivo_artigoeduca caodocampo.pdf (Acesso em 02 de agosto de 2022).

IGARAPÉ-MIRI. **Lei Municipal nº 5.098, de 19 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação e dá outras providências**. Disponível em: <https://sintepemigarapemiri.blogspot.com/p/legislacao.html> (sem data) (Acesso em 03 de agosto de 2022).

IGARAPÉ-MIRI. **Plano Municipal de Educação de Igarapé-Miri (2015-2025): por uma educação democrática, inclusiva e de qualidade [Diretrizes e Metas]**. Disponível em: <https://sintepemigarapemiri.blogspot.com/p/legislacao.html> (sem data) (Acesso em 03 de agosto de 2022).

IGARAPÉ-MIRI. **Lei Municipal nº 5.162, de 18 de junho de 2021. Anistia multas e juros do IPTU relativos aos anos de 2016 a 2020**. Mimeo (s/p).

MOREIRA, A. Educação escolar e transformação social. In: **revistafaac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47-57, abr./set. 2011; Disponível em: <file:///C:/Users/prof.%20Israel/Downloads/32-135-2-PB.pdf> (Acesso em 26 de novembro de 2021).

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A INTEGRAÇÃO DE SABERES TERRITORIAIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_011

Francilene Farias Valente Araújo²³
Francileide Valente Dória²⁴
Francinete Farias Valente²⁵

1. Introdução

As discussões sobre Educação tem se ampliado muito nas últimas décadas. Tais avanços são relevantes e geram contribuições para a sociedade, em especial para o processo de ensino e aprendizagem (Junior, 2012, p. 20). E quando se trata da Educação do Campo, Souza (2016) afirma que estas ações educativas expressam um processo de trabalho que é determinado pela prática social e pelo conjunto de relações sociais.

A Educação do Campo é um campo de estudo e prática que emerge da necessidade de atender as especificidades das populações rurais, considerando suas realidades sociais, econômicas e culturais. Segundo Arroyo (2004), essa abordagem educativa busca superar a dicotomia entre o urbano e o rural, valorizando os saberes e práticas locais e promovendo a inclusão social e a justiça educativa. A Educação do Campo não se restringe a um espaço físico, mas envolve uma relação dinâmica com o território enfatizando os saberes territoriais.

Os saberes territoriais referem-se ao conjunto de conhecimentos, práticas e valores que as comunidades desenvolvem em interação com seu ambiente. Esses saberes são construídos a partir da vivência cotidiana e da relação íntima com os recursos naturais, culturais e sociais do território. Segundo Santos (1999, p. 07), “o Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”. Desta forma, incluem conhecimentos sobre a biodiversidade, práticas agrícolas, sistemas de manejos, entre outros, que são fundamentais para a sobrevivência e a identidade das comunidades, principalmente quando se trata dos territórios ribeirinhos.

²³ Doutoranda em Geografia PPGeo/UFPA. Mestra em Cidades Territórios, Identidades e Educação PPGCITE/UFPA. Especialista em Práticas Educativas Nas Escolas do Campo da Amazônia Paraense (ICED/UFPA). Especialista em Metodologia para o ensino da Matemática e da Física (UNINTER). Graduada em Educação do Campo (FADECAM/UFPA). E-mail: lenefarias29@hotmail.com.

²⁴ Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (UNIASSELVI). Especializanda em Teoria e Metodologia da Educação Básica UEPA. Graduada em Matemática FACET/UFPA. E-mail: leidevalente27@gmail.com.

²⁵ Especializanda em Educação Ambiental e Sustentabilidade (NUMA/UFPA). Graduada em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e Naturais (UFPA). E-mail: francinetefarias@hotmail.com.

Os territórios ribeirinhos referem-se às áreas localizadas às margens de rios, lagos e outras massas d'água, habitadas por comunidades que dependem diretamente desses ecossistemas para sua subsistência, cultura e identidade. Esses territórios são caracterizados por uma interdependência entre o ambiente natural e as práticas sociais, econômicas, culturais das populações que neles habitam e englobam uma variedade de paisagens, desde florestas e campos inundáveis até áreas urbanas. São áreas de grande biodiversidade, onde práticas tradicionais de manejo sustentável são comuns. A geografia e a hidrologia desses territórios influenciam diretamente na vida das comunidades.

Desta forma, a educação ribeirinha deve considerar todos esses aspectos no espaço escolar, a final de contas as escolas estão inseridas dentro destes territórios. E segundo Costa e Carvalho (2017), a valorização dos saberes territoriais é essencial para a construção de um currículo que reflita a realidade dos alunos, promovendo a aprendizagem significativa e o respeito às identidades culturais. A educação ribeirinha deve ser um espaço de troca e construção coletiva de conhecimento.

A educação ribeirinha refere-se à prática educativa em comunidades que vivem ao longo de rios e corpos d'água, onde a cultura, a economia e a identidade das populações estão intrinsecamente ligadas ao ambiente aquático. Segundo Almeida (2016), essas comunidades enfrentam desafios específicos relacionados à geografia, ao acesso e à valorização dos saberes locais, o que torna a educação um espaço crucial para a preservação cultural e o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, as atividades das escolas precisam integrar-se à realidade sociocultural, pois os conhecimentos estão conectados e inter-relacionados. E nas comunidades ribeirinhas, essa proposta ganha contornos únicos, dada a relação intrínseca da população ribeirinha com os saberes territoriais.

A valorização dos saberes territoriais é fundamental na Educação do Campo, especialmente nas escolas ribeirinhas. A educação deve ser um espaço onde os conhecimentos locais são respeitados e integrados ao currículo. Freire (1987) destaca a importância de uma pedagogia que reconheça e valorize a cultura dos educandos, promovendo uma aprendizagem que respeite suas histórias e experiências. A identidade cultural, conforme aponta Lins (2012), é um elemento central para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento das comunidades ribeirinhas, o que pode refletir positivamente no processo educativo.

Dada a importância da integração dos saberes territoriais com os processos educativos no espaço escolar, é importante ressaltar que as escolas, *locus* deste estudo, estão situadas no município de Igarapé-Miri/PA e são identificadas como escolas ribeirinhas. Tais identificações

se deram, com base em suas localizações geográficas e nas características da constituição da comunidade local, que tem como principal atividade econômica a agricultura

familiar e a pesca. Entretanto, pautadas nas experiências enquanto ribeirinhas e enquanto pesquisas anteriores percebeu-se que as ações educativas das referidas escolas convergem para algo que se aproxima mais da realidade urbana, se distanciando dos saberes territoriais, o que não contempla os princípios da Educação do Campo.

A partir do que a cima foi apresentado, este estudo buscou respostas sobre a seguinte indagação: Quais os principais desafios e as potencialidades da Educação do Campo para integração dos saberes territoriais em escolas ribeirinhas do Município de Igarapé-Miri/PA? Para responder tal questionamento, este trabalho se propôs a investigar os desafios e as potencialidades da Educação do Campo para integração dos saberes territoriais em escolas ribeirinhas do Município de Igarapé-Miri/PA, no sentido de contribuir para o fortalecimento da escola e do território como espaço de vivência social e cultural.

A presente pesquisa está fundamentada a partir dos autores: Freire (1989, 1983 e 2001), Arroyo (2004, 2013) e Haesbaert (2005). Como estratégias metodológicas, utilizou-se a abordagem qualitativa do tipo participante. Tivemos como sujeitos, lideranças comunitárias, os professores, gestores e alunos das escolas ribeirinhas nas quais se realizou a pesquisa. Vale salientar que este artigo é fruto das pesquisas realizadas durante nossas especializações pela UFPA.

Desta forma, este texto está organizado em cinco seções, a saber: a primeira seção trata de uma introdução onde se tem uma visão geral da pesquisa. A segunda seção traz o percurso metodológico indicando cada passo dado na pesquisa, até chegar aos resultados. A terceira seção trata de um diálogo teórico, buscando conceituar as categorias de análise desta pesquisa, traçando discussões com os autores para uma melhor compreensão da temática em questão. A quarta seção trata dos resultados da pesquisa. E a quinta traz as considerações finais.

2. Percurso Metodológico

Como estratégias metodológicas, para esta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, primeiramente, realizamos revisões de literatura sobre os conceitos de Educação do Campo, Saberes territoriais e educação ribeirinha, a fim de

ter uma melhor compreensão da temática e, assim, relacionar com os

dados atuais para a produção de novos conhecimentos. “A revisão de literatura é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 158).

Realizamos também um processo de coleta de dados junto aos sujeitos do Campo, que envolveu entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e pais de três escolas do distrito Maiauatá e duas lideranças comunitárias do território ribeirinho Maiauatá, totalizando em 08 entrevistas. De acordo com Gil (2002), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Assim, as entrevistas foram realizadas nas escolas de Educação Básica juntos aos sujeitos da mesma e com as lideranças das comunidades. As observações aconteceram em salas de aulas, junto aos professores.

As escolas *lócus* desta pesquisa foram: E.M.E.F. Sebastiana Pena Pantoja de Araújo (Rio São Lourenço), E.M.E.F. Bom Jesus (Rio das Flores) e E.M.E.F. Álvaro Vargues de Araújo (Rio Murutipucu), localizadas no Distrito Maiauatá. O distrito Maiauatá é um dos oito distritos do Município de Igarapé-Miri. Os oito distritos, dentre eles o distrito Maiauatá, foram criados pela Lei Municipal nº. 4.948 de 06 de Outubro de 2006, que dispõe sobre a criação do Plano Diretor Participativo (PDP), que em seu Art. 1º, divide o município em oito Distritos Administrativos. Assim, o município de Igarapé-Miri, está situado na mesorregião nordeste Paraense, pertencente ao Território do Baixo Tocantins, a 78 km da sua capital que é Belém.

As escolas citadas foram selecionadas nesta pesquisa, por serem escolas que atendem uma demanda expressiva de alunos com identidade ribeirinha dos territórios camponeses, moradores de assentamentos, vindo de famílias que desenvolve atividade como pesca artesanal, agricultura familiar, especificamente o extrativismo das diversas culturas existentes no território.

Os dados da pesquisa foram registrados através de instrumentos tais como gravador de áudio, câmeras fotográficas, diário de campo, canetas etc. Em seguida realizamos a análise dos dados coletados.

Como categoria conceitual de análise, utilizamo-nos da **análise de conteúdo**, que de acordo com Minayo (2010), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. E segundo Bardin, A análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Assim, análise e interpretação dos dados desta pesquisa se deram através desta categoria conceitual, onde tratamos e analisamos o conteúdo da fala dos sujeitos da pesquisa que melhor contemplava a pergunta de pesquisa para o alcance do objetivo geral.

3. Educação do Campo, Saberes territoriais em escolas ribeirinhas

Discutir temáticas como: Educação do Campo e saberes territoriais e educação ribeirinha não é tarefa fácil, pois envolve vários aspectos como afirmação de identidades, culturas, relação com a terra, trabalho, relação de poder, disputa de currículo escolar e, principalmente, lutas e resistências para a concretização do modo de vida nos territórios camponeses, tudo isso elencado a educação escolar.

Todavia, não é possível traçar uma discussão sobre Educação do Campo elencando os saberes das experiências dos povos tradicionais, sem ter o território com toda a sua diversidade, multiplicidade e complexidade como centralidade dos processos educativos. Se não levarmos tudo isso em consideração, teremos uma educação urbana no campo. “O campo é, acima de tudo, espaço de cultura, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano” (Arroyo, Caldart e Molina, 2004).

E para dar continuidade a essa discussão é necessário entender um pouco sobre o processo de construção da proposta de uma Educação Básica no e do Campo que considere toda a diversidade presente no território e seus principais atores.

“As organizações coletivas dos povos camponeses foram os principais construtores dessa proposta, tendo em vista que partiu deles a mobilização e a criação do que acabou sendo denominado de Movimento da Educação do Campo” (Molina, Rocha, Martins, 2019, p. 03). Desta forma, os autores a seguir afirmam que:

O campesinato é compreendido por suas relações com a terra, sendo esta a base de sua existência e lugar para a satisfação das necessidades de cada unidade de produção familiar camponesa, ou seja, as famílias realizam suas atividades e preparam seus planos, fazendo corresponder os frutos de seu trabalho às necessidades da manutenção e/ou reprodução do modo de vida camponês, expressando-os territorialmente (Costa e Carvalho, 2012, p. 732).

Desse modo, quando o estudante chega à escola tende a manifestar e reproduzir o modo de vida, saberes, práticas, costumes e crenças construídas no seio familiar e comunitário. Para reiterar esse pensamento, ancoramo-nos em Freire (1996), que defende a ideia de que:

A educação tem múltiplos sentidos, repletos de histórias e significados. O professor precisa levar em conta a bagagem pessoal do estudante quando este chega à escola. Assim, por que não estabelecer uma intimidade, entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 32).

Assim, “a luta por uma Educação do Campo não se reporta somente ao direito de acesso à educação, mas a uma construção de direitos pensada pelo seu próprio público-alvo, com base na historicidade, na cultura e nos saberes socialmente produzido por esse grupo social” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 59).

Nesse contexto, as raízes do campo são vistas como fontes de conhecimento e de oportunidades de trabalho e como formas de exercício da dignidade humana, em uma sociedade sustentável e socialmente justa. Para isso, a escola deve considerar as histórias de vida e de resistência dos povos do campo e deve ser um espaço para a difusão de determinados valores que devem ser perpetuados (Vilela; Senra, 2020, p. 518).

De acordo com Molina, Rocha, Martins, (2019), a educação do campo consiste num conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm sendo formuladas desde o fim dos anos 1990, por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola articulado a um campo da sociedade. As discussões sobre educação do campo foram fortalecidas a partir das experiências do MST, em especial na organização dos espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998).

De acordo com Fernandes (2005), a criação de um projeto de Educação do Campo está relacionado com as experiências educativas, alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem construído ao longo de suas lutas.

Assim, o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos povos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção de Educação do Campo adequada à lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural.

Se a escola está inserida em um dado território, como entender a dinâmica do seu espaço para integrar-se efetivamente no cotidiano dos indivíduos? Responder tal indagação passa por compreender o próprio conceito de território. “Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identitárias” (Abramovay, 2000, p. 385). Assim;

Mais do que um espaço geográfico passivo à ação humana, a concepção

de território envolve os laços que se formam entre os agentes que pertencem ao lugar: indivíduos, associações, grupos informais, entidades governamentais e não governamentais, entre outros. Também tem grande peso as interações com o ambiente (Neto; Alves, 2008, p. 14).

Neste contexto, “território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (Haesbaert, 2005, p. 6774).

Raffestin (1993, p. 08) define o território como “um espaço apropriado por um ator, no qual, as relações de poder é que determinarão a sua delimitação em múltiplas dimensões. Para tanto, cada território será resultado da intervenção do trabalho de um ou mais atores”. E na Educação do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais precedem a discussão pedagógica.

Neste sentido, a educação escolar devem levar em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, de seus territórios e de suas territorialidades. Território este, “muito mais simbólico, carregado das marcas do ‘vivido’, do valor de uso” (Haesbaert, 2005, p 6775). Assim a escola precisa incorporar e respeitar os saberes territoriais, os fazeres e as lutas dos educando. Essas discussões corroboram com as ideias de Freire (1996) quando afirma que:

A escola tem o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobre tudo os das classes populares chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais trinta anos venho sugerindo discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação do ensino do conteúdo (Freire, 1996, p. 31).

E fazer relação do conteúdo que se ensina aos educando com o seus saberes, é fazer relação com o território onde estão inseridos. É tomar o território como centralidade em suas práticas docentes. Pois para os sujeitos do Campo, “enquanto espaço-tempo vivido, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional” proposto pela lógica capitalista hegemônica” (Haesbaert, 2005, p. 6775).

E discutir a realidade concreta dos alunos, associada a disciplina ou conteúdo ensinado faz ter certeza que a Educação do Campo é: “A escola esperança de espaço de direito a um digno e justo viver de mestres e educandos” (Arroyo, 2013, p. 10). Dessa

maneira, a escola é um espaço no qual se pode aproximar o conhecimento que o aluno traz consigo, aos conhecimentos formais inseridos no currículo, que o ensino escolar oferece.

Assim, Silva (2004) observa que o currículo está envolvido com o que somos e cria vínculos com as questões identitárias. Desta forma, na proposta da Educação do Campo torna-se

importante refletir como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais, dinâmica do campo, levando em consideração o território com toda a sua complexidade. Arroyo (2013) destaca que “Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos”.

É neste contexto que Freire afirma que “não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais com os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos que habitam em território diversificados é uma negação” (Freire, 1996, p. 30). Assim, uma prática com conteúdos focados em processos de urbanização e industrialização, privilegia somente o interesse de algumas classes sociais e nega a diversidade dos sujeitos sociais existente no território, sua cultura e as diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

Assim os saberes territoriais desempenham um papel crucial na preservação da cultura e na promoção da autonomia das comunidades. Carvalho (2017) argumenta que a valorização desses saberes no contexto educativo contribui para a construção de identidades culturais e fortalece o senso de pertencimento dos indivíduos. Quando reconhecidos e integrados ao currículo escolar, esses saberes tornam-se ferramentas poderosas para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

E por falar em saberes territoriais, estes referem-se ao conjunto de conhecimentos, práticas e experiências que as comunidades desenvolvem em relação ao seu espaço geográfico, cultural e social. Segundo Santos (2012), esses saberes são construídos a partir da interação contínua entre as pessoas e o ambiente, englobando aspectos como o manejo dos recursos naturais, as tradições culturais e os modos de vida específicos de cada localidade.

A relação entre saberes tradicionais e conhecimento científico é um tema relevante na discussão sobre saberes territoriais. Segundo Oliveira (2012), a combinação desses saberes pode resultar em abordagens inovadoras para a resolução de problemas locais. A valorização dos saberes locais não deve ser vista como uma oposição ao conhecimento científico, mas como uma complementação que enriquece o entendimento sobre os desafios enfrentados pelas comunidades.

De acordo com (Oliveira), quando se trata da educação ribeirinha, esta retrata a complexidade e singularidade no cenário educacional, Por isso, a diversidade cultural é configurada pela sua população e além de uma singularidade expressa nas experiências e saberes das populações ribeirinhas e construídas a partir da convivência com a terra, o rio e o seu território. Por essa razão o currículo deve colocar em foco o sujeito como protagonista de sua história na vida social, reconhecendo suas lutas, seus valores, suas culturas, suas vivências e

leituras de mundo, reconhecendo-o como pessoa de direitos e de saberes.

4. Desafios e potencialidades da Educação do Campo para integração dos saberes territoriais do Município de Igarapé-Miri/PA

A Educação do Campo, especialmente em contextos ribeirinhos, apresenta um conjunto de desafios e potencialidades que precisam ser explorados para promover uma formação mais significativa e contextualizada.

Conforme a temática abordada nesta pesquisa, onde questionamos sobre os principais desafios e as potencialidades da Educação do Campo para integração dos saberes territoriais em escolas ribeirinhas do município de Igarapé-Miri/PA, apresentamos os resultados dos dados coletados e analisados.

De acordo com os entrevistados, Um dos principais desafios das escolas ribeirinhas é a formação de professores. Muitas vezes, os educadores não têm formação específica para trabalhar com a educação do campo, o que limita sua capacidade de integrar saberes locais ao currículo. A falta de programas de capacitação contínua, que considerem a realidade ribeirinha impede a implementação de metodologias pedagógicas mais adequadas a essa especificidade. De acordo com um dos entrevistados:

Trabalhar o conteúdo associando aos saberes do território é muito bom, eu sei que dá resultados, mas eu não tenho essa habilidade. Não tenho muito conhecimento sobre o campo, sobre os rios. Fui nascida e criada na cidade. Quando comecei vim pro interior, já foi pra trabalhar e sabe como é, quando me formei o ensino era assim tradicional. Eu acho que tinha que ter um programa de formação continuada para nós professores que trabalhamos em territórios ribeirinhos para que a gente pudesse ter mais suporte pra contribuir com a educação ribeirinha, por que é importante ter esse conhecimento do território (ENTREVISTADO I, Pesquisa de Campo, 2021).

Os relatos da entrevistada, corroboram com as afirmações de Arroyo no que diz respeito as perspectivas de que o professor (a) tenha com uma formação mais ampla, mais abrangente para dar conta das várias dimensões do território. Desta forma, o autor afirma que é necessário:

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 167).

Nesse contexto a formação continuada de professores é um aspecto crucial para a implementação da Educação do Campo. É necessário que os educadores recebam capacitação

específica que os prepare para trabalhar em contextos rurais e ribeirinhos, valorizando os saberes locais e desenvolvendo competências para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A formação deve incluir reflexões sobre a prática pedagógica e a construção de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos. Desta forma seria mais viável para sanar “o desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos” (Arruda, 2002, p. 98).

Outro desafio relevante, proposto pelos entrevistados é a dificuldade em valorizar e incorporar os saberes tradicionais da comunidade no processo educativo. A educação formal, frequentemente, ignora as práticas culturais, conhecimentos sobre a fauna e flora locais e modos de vida das comunidades ribeirinhas. Um dos entrevistados, afirmou:

Temos tido bastantes dificuldades, em fazer essa integração dos saberes territoriais nos processos educativos, por que temos que cumprir um cronograma de conteúdos que já é proposto pela BCC Miriense e também somos cobrados a focar a treinar os alunos para as avaliações do SAEB, Provinha Brasil, e etc. Ai fica difícil trabalhar essa integração de saberes por que o nosso tempo é curto, não tem como ir conhecer a realidade desses alunos, não há demanda de tempo (ENTREVISTADO II, Pesquisa de Campo, 2021).

Na concepção de Arroyo (2007), a escola não pode ignorar a história, os saberes do território e as práticas culturais. Pois terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica deste território onde a escola esta inserida, levando em consideração as especificidades dos educandos. “Como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo sério dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo” (ARROYO, 2007, p. 168).

Outro ponto interessante que chama atenção na fala da entrevistada é a questão de atender um currículo que não dialoga com as dinâmicas do território. Essa reflexão nos leva a questionar que currículo é esse que só protege os conhecimentos definidos como comuns únicos e legítimos, e acaba por negar a entrada e permanência de outros conhecimentos considerados ilegítimos e do senso comum. De acordo com Pires:

Há uma linha cruzada entre a realidade vista na Educação do Campo e os seus direitos prescritos em leis, por conta de uma estrutura inadequada das escolas, falta de formação profissional, investimentos mediante as especificidades desses territórios, além da falta de adequação do currículo à realidade local. Não se trata da defesa de uma proposta desvinculada dos saberes e códigos das sociedades de forma geral. Diante disso, ganha destaque a autonomia da escola e dos professores para definirem o currículo respeitando as vivências e a cultura dos indivíduos do campo, a fim de valorizar os seus saberes e a sua cultura (PIRES, 2017, p. 78).

O entrevistado III, liderança comunitária, em sua fala menciona que um dos desafios enfrentados para integração de saberes territoriais é a ausência de docentes que residam no território onde a escola está inserida e que se auto identifique com o território. De acordo com Arroyo:

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

A questão da infraestrutura também é mencionada pelos entrevistados: *“Nossas escolas operam em condições precárias, com dificuldades de acesso a materiais didáticos, tecnologia, recursos básicos e salas superlotadas. As condições climáticas e a geografia dos rios frequentemente dificultam o transporte e a locomoção de alunos e professores”* (ENTREVISTADO IV, Pesquisa de Campo, 2021).

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelas escolas ribeirinhas, estas têm uma grande potencialidade ao integrar-se aos saberes do território, permitindo uma educação contextualizada. A utilização do ambiente natural como espaço de aprendizagem, propicia uma conexão mais profunda dos alunos com seu contexto, favorecendo a aprendizagem significativa.

Tenho utilizado essa dinâmica de integrar os conteúdos e as minhas práticas pedagógicas ao contexto territorial dos meus alunos e tem dado súper certo. Além de favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, eles gostam e sentem-se incentivados a participarem das atividades. Pois a utilização do ambiente natural como espaço de aprendizagem, tem sido um instrumento essencial para engajar os estudantes e torná-los protagonistas do seu processo educativo (ENTREVISTADO IV, Pesquisa de Campo, 2021).

As comunidades ribeirinhas apresentam oportunidades significativas, como o potencial para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que integrem as experiências cotidianas dos alunos.

É fundamental que o sujeito ribeirinho se sinta pertencente ao seu território, tornando possíveis as relações culturais no ambiente escolar. A construção da cultura ribeirinha se dá a partir da beira do rio como tudo que o homem em sua racionalidade consegue desenvolver por meio de sua arte, ciência, saberes, leis, crenças, religiões, mitos e valores, além de toda a forma de sentir, pensar e agir. Dessa maneira, a coletividade de ações e saberes vai construindo uma “memória coletiva” projetada pela cultura Amazônica, que tem grande influência dos povos indígenas, os maiores conhecedores dessas terras (SOUSA *et al.*, 2017, p. 170).

A educação ribeirinha pode ser um espaço de resistência cultural e fortalecimento da identidade. Portanto, “não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais com os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos que habitam em território diversificados é uma negação” (FREIRE, 1996, p. 30).

A Educação do Campo pode se beneficiar da construção de um currículo interdisciplinar que una conhecimentos de diversas áreas, como ciências, artes e educação ambiental. Esse currículo deve contemplar as especificidades da vida ribeirinha, explorando temas como a preservação dos recursos hídricos e a importância da biodiversidade.

A valorização da cultura ribeirinha e os saberes territoriais integrados ao currículo da Educação do Campo, pode fortalecer a identidade dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e respeito às tradições locais e o enriquecimento do processo educativo. É preciso quebrar os muros para que outros saberes, outros agentes, outros recursos sejam incorporados.

5. Considerações finais

A investigação possibilitou o entendimento de que inúmeros são os desafios enfrentados nas escolas ribeirinhas. E articular os conteúdos, as vivências dos territórios, não tem sido tarefa fácil, pois, ainda hoje nos deparamos com práticas desvinculadas das realidades dos alunos para atender um currículo que não contempla a diversidade do território.

Assim, percebeu-se a necessidade de capacitação para professores, para que possam utilizar os recursos disponíveis no território em suas práticas pedagógicas e instruir os alunos a refletir sua própria realidade através de uma educação que valorize os saberes territoriais, pois o território ribeirinho também é lugar de produção de conhecimentos.

Nos entanto, constatamos através de alguns professores, as potencialidades da educação do campo ao integrar os saberes territoriais com os conteúdos escolares. E essa integração se saberes potencializa o fortalecimento da escola como espaço de vivência social e cultural. A relação Educação do Campo em escolas ribeirinhas com os saberes territoriais, quando unidos podem estar contribuindo em vários aspectos como: afirmação de identidades, valorização das culturas, relação com a terra, trabalho e, principalmente lutas e resistências para a concretização do modo de vida nos territórios ribeirinhos e produção de novos conhecimentos.

A Educação do Campo em escolas ribeirinhas enfrenta desafios significativos, mas também possui inúmeras potencialidades que, se bem exploradas, podem transformar o processo educativo. É fundamental que políticas públicas e iniciativas locais priorizem a formação de professores, a infraestrutura das escolas e a valorização dos saberes territoriais. Somente assim

será possível promover uma educação que respeite e integre as especificidades do território, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social dessas comunidades e o fortalecimento da Educação do Campo.

Neste sentido, a educação do campo em Igarapé-Miri possui um grande potencial para integrar saberes territoriais, contribuindo para a valorização da cultura local e promovendo o desenvolvimento sustentável. É essencial que a comunidade, a escola e as autoridades locais continuem a investir nessa abordagem, criando um espaço de diálogo e aprendizagem que respeite e promova a identidade dos povos do campo.

Referências

ARROYO, M. G. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, São Paulo, 2007.

ARROYO, M G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Editora: Vozes. São Paulo, 2013.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, M. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMES, Carlos Minayo et al. (orgs.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1979.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. **Campesinato**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTO, G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 –34, jan./jun. 2005.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995.

HAESBAERT, R. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo, 2005.

HAESBAERT, R. **Identidades territoriais**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169-189.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

JUNIOR, A. G. **A Ação Pedagógica de Professores Ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção Freireana de Educação: um Estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2003.

MOLINA, M. C. ROCHAI, M. I. A. MARTINS, M. F. A. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo**. In: Revista Brasileira de Educação v. 24 e240051 2. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. **Educação do Campo na Amazônia: bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais**. In: Anais ENDIPE, 14., Campinas 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, E. T. **Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha do Marajó**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. In Revista GEOgraphia, São Paulo, 1999.

SOUZA, J. C. R. de. **Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho**. In: SOUZA, D. V. S. de; VASCONSELOS, M. E. O. HAGE, S. A. M. (Orgs.). Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

PARTE 2 – HISTÓRIA

*O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória,
que atravessa a história e a alimenta.*
(Le Goff)

**FLUXOS MIGRATÓRIOS NA AMAZÔNIA: QUESTÕES PRESENTES
NO ROMANCE *CHÃO DOS LOBOS*, DE DALCÍDIO JURANDIR**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_012

Fernando Jorge dos Santos Farias²⁶Ana Paula Costa de Souza²⁷

“Nele estira-se, arrepiado, ao peso desta insônia. Ou não deixou no cais aquela carga? Ou toda a bagagem comigo é o chalé, a mãe, o pátio do Liceu [...]”.

(Jurandir, 2019, p. 278).

Considerações Iniciais

O artigo é oriundo de pesquisa atrelada ao projeto de pesquisa intitulado “Leituras do romance *Chão dos Lobos*, de Dalcídio Jurandir”. Nas diferentes frentes de investigação, entende-se a obra literária, conforme apresenta Grillo (2003), como uma representação artística, política, social, linguística e, sobretudo, histórica. Nessa perspectiva plural, considera-se aqui a obra como uma fonte documental, na qual, a partir dela, pode-se traçar estudos sobre a migração, em especial na Amazônia, e seu caráter subjetivo. Nesse sentido, a investigação se voltou a compreender os fluxos migratórios no romance *Chão dos Lobos*, enfatizando os processos migratórios, as características dos personagens migrantes. Como metodologia, utilizou-se uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em que, de um lado focou-se nas passagens do romance que representam os fluxos diaspóricos; de outro, ergue-se compreensões teóricas acerca das migrações, em especial na Amazônia, espaço geográfico onde se passa grande parte do enredo. Dentre as conclusões obtidas, destaca-se o personagem central como migrante, com o sonho de estudar na cidade grande; as representações de migrantes europeus (em sua maioria pobres e desassistidos); as imagens dos nordestinos que migraram para a Amazônia, imagens essas, quase sempre, em *Chão dos Lobos*, destoantes dos estereótipos ficcionais do século XX.

Fluxo migratório é o nome utilizado para se referir a todo processo de deslocamento populacional, seja em escala local ou global. Dentro deste fluxo existe movimentos de imigrar (ato de chegar em um país estrangeiro), emigrar (ato de ir para outro país) e migrar (ato de se deslocar dentro de um mesmo país). Quase sempre, pondera Ianni (2004), essas ações são motivadas por uma busca de melhores condições de vida. Desse modo, quando se observa a movimentação de saída e chegada de um grupo, entende-se, de acordo com Aragon (2007), que o Brasil foi um dos destinos favoritos das grandes migrações no final do século XIX e início do

²⁶ Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Pará, campus Altamira. E-mail: ffarias@ufpa.br

²⁷ Graduada em Letras- Língua portuguesa pela Universidade do Pará, e-mail: costaanapaula817@gmail.com

século XX. Nesses séculos, a Amazônia foi palco de grandes fluxos migratórios, principalmente por conta do ápice da economia da borracha.

O recorte de tempo entre o século XIX e o século XX é importante, pois nesse período o escritor Dalcídio Jurandir escreveu o romance *Chão dos Lobos* (1976), que nos serviu de objeto de estudo. Aliás, ao focar em um material literário para discutir fluxos migratórios, entendemos que a literatura, encarada como representação da época em que foi produzida, assume papel de fonte histórica. Nesse sentido, a interpretação provocada leva para a compreensão de que temporalidade e narratividade se complementam, sendo essa uma base pertinente de pesquisa, de investigação científica.

Assim, como disposição final, demarcamos que o artigo em um primeiro momento debaterá os deslocamentos que configuram Alfredo como migrante, depois buscará falar da migração dos europeus para a Amazônia nas figuras dos portugueses e italianos e demais questões que envolvem os personagens; na sequência, focará nas características das migrações nordestinas, principalmente a partir da figura de Seu Ribeiro. Por fim, este estudo terminará apresentando não só fatores concretos que explicam a representação dos fluxos migratórios na obra, como também fatores subjetivos que envolvem a vida do migrante neste processo complexo de migrar. Consoante a isso, será apresentado as ideias conclusivas sobre a forma como Dalcídio Jurandir descreve esses personagens.

1. Alfredo e seus deslocamentos

[...] o que sonhavas, menino, quando enchias o tanque embaixo do chalé, afogando os caroços de tucumã (Jurandir, 2019, p. 278).

O personagem principal de *Chão dos Lobos*, chamado Alfredo, filho de um funcionário público, branco, chamado Major Alberto, e de uma doméstica, negra, chamada D. Amélia, vê na educação uma maneira de mudar de vida, haja vista que sai de sua localidade no interior (a empobrecida Cachoeira), com o sonho de estudar em uma grande escola na capital, na cidade de Belém, e, ao chegar na capital acaba se deparando com uma educação elitizada (distante da sua realidade). Não só a educação fora de sua realidade será um desafio para o jovem, a situação de morar no interior e ter que se mudar para a cidade grande leva Alfredo a habitar um subúrbio em Belém chamado “Não-Se-Assuste”, ficando em casa de conhecidos de sua mãe, estava sempre com a sensação de ser incômodo, além do mais, a pobreza, os insucessos amorosos fazem com que o personagem ao final da obra, após vivenciar todas essas dificuldades, vá para o Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, segundo Klein (2000), as possíveis razões que levam as pessoas a migrarem está relacionada a fatores de expulsão e atração, no caso de Alfredo seu fator migratório inicial seria o sonho de estudar na capital. Nessa lógica, a migração começa quando o indivíduo se depara em uma situação que se vê obrigado a mudar, por não encontrar condições de permanecer em seu lugar de origem. Essas condições podem ser fatores como credos religiosos, econômicos, políticos, entre outros. Compreendendo os fatores migratórios, é possível salientar ainda o porquê dos desejos de Alfredo em querer sair da Vila em Cachoeira, onde morava. Na compreensão de Alfredo, “a Vila de Cachoeira, assim como a educação na localidade, seguem, como sementes marajoaras, singelas, esquecidas, perdidas no remanso” (Farias, 2009, p. 35). O problema educacional, para o menino, estava atrelado de maneira geral a localidade de Cachoeira, em suma, suas experiências educacionais em Cachoeira, ao que se entende, são fortes fatores de expulsão para o jovem.

É possível validar que o primeiro deslocamento de Alfredo se faz de Cachoeira em direção a Belém, motivado pelo sonho de estudar em uma boa escola, diferentes das que existiam em Cachoeiras. Esse motivo é o que, Farias (2009), chama de “(des) caminhos” visto que, na capital, muitas outras irrealizações, inclusive escolares, assolaram o jovem Alfredo. Nitidamente ao se deslocar para a cidade grande, ele encontra uma realidade diferente daquela que idealizava.

Necessariamente, é válido também afirmar que Alfredo não vivencia uma educação escolar de qualidade como sonha constantemente. Assim, o fracasso do menino apresenta-se como expulsão da escola. Entretanto, mesmo não sendo considerada pelo garoto, as relações sociais, por serem relações de saber, imprimem-lhe conhecimentos. Alfredo acumula muito de educação de vivência (Farias, 2009, p. 106).

Sem ter sucesso no âmbito escolar, o menino amazônida, acaba abandonando os estudos em Belém, mais sua vida segue acentuada pela educação de vivência, tal educação é caracterizada pelas experiências cotidianas do personagem na cidade de Belém, pelas trocas de informações com os outros, pelas visitas a festejos culturais e religiosos. Essas e outras andanças do personagem pela cidade são narradas na obra “*Chão dos Lobos*”. Tais andanças de acordo com Farias (2009, p. 56), mostram que para o jovem Alfredo, “o mundo, a vida em si, parece ensinar mais que a escola”. Desse modo, esses deslocamentos do personagem pela capital caracterizam uma *migração pendular*:

A migração pendular se refere aos deslocamentos diários dos indivíduos para realizar ações de sua vida cotidiana como: trabalhar, estudar, lazer entre outros. Mas não é só isso; é muito mais que um movimento de idas e vindas das pessoas, é também

viver o lugar, de modo que se relacione com outros indivíduos, compartilhem no seu cotidiano sentimentos, dificuldades, superações e experiências. Assim, o ato de ir e vir, as mesmas viagens, as trajetórias repetitivas e rotineiras, os barulhos dos carros, da população, geram lembranças e estabelecem conexões com o espaço, fazem parte do cotidiano dessas pessoas, assumem um valor simbólico com a cidade e o sentimento de pertencer ao lugar (Francellino, 2020, p. 143).

Logo, a relação de Alfredo com a cidade em que fora estudar apresenta uma característica importante da migração pendular marcada pela relação do indivíduo com espaço geográfico. Essa relação é sustentada a partir do momento que o indivíduo estabelece uma relação cultural e sentimental com o espaço geográfico. Isso é visto na relação do personagem com a cidade de Belém, devido aos lugares que frequentava, as pessoas que conhecia, as aventuras vividas. Conforme pontuou Geminiano Junior sobre essa relação com espaço geográfico:

[...] por menor que seja, contém sua história, seus traços sociais, suas peculiaridades, seus cheiros, seus sons, e conseqüentemente indivíduos que se identifiquem com o mesmo, é caracterizado por acumulações de paisagens, formas marcadas e remarcadas, pelo concreto, mas também por valores invisíveis aos olhares de um turista ou alguém que desconhece as relações ali um dia exercidas, entretanto podem ser sentidos por quem ali conviveu, produziu vínculos, estudou, no contexto acadêmico, ou vinculou-se com a cidade, tais marcas são fomentadas nas práticas sociais com esse espaço geográfico (Geminiano Junior, 2012, p. 36).

Dessa maneira, a relação de Alfredo com o espaço geográfico é mostrada na narrativa, embora o colégio onde ele começou a estudar e a cidade de Belém (que ele idealiza ser perfeita) estivessem distantes daquilo que almejava. O personagem, como escape dessa frustrante realidade, andava pela cidade e, ainda sim, acabou se identificando culturalmente com a capital. Temos, ainda, o registro de seu penúltimo deslocamento, a citar, sua ida em direção ao Rio (Alusão direta ao Rio de Janeiro). Após alguns contratempos, incômodos e incertezas (como a passagem comprada para sua viagem, pelo professor de Geografia, que era somente até o Maranhão), Alfredo consegue chegar ao Rio, o local de uma outra possibilidade de mudar sua atual condição.

Não olhe para trás. Não olhe para trás. E agora debruçado nesta popa em sal me tornei. Que será depois de Maranhão? O professor de Geografia a bordo falou ao comissário e este muito atencioso: Vamos ver o que se faz, vamos ver o que se faz. Para facilitar, compre uma passagem de terceira até o Maranhão (Jurandir, 2019, p. 277).

Depois das experiências vividas em *Chão dos lobos*, o aventureiro filho de D. Amélia partiu sem nem mesmo “ter um ofício”. Chegando ao Rio, se deparou com outra realidade, diferente da “cidade maravilhosa”, ocasionando em seu segundo “(des)caminho”. Ribeiro (2006) explica que essa mudança de cidade implica não somente num deslocamento espacial, temporal ou histórico, implica também uma reorganização mental, das formas de sociabilidade. Conseqüentemente, Alfredo encontra muitas dificuldades para ficar na cidade do Rio, dificuldades essas que vão desde a subsídio financeiro para alimentação, falta de moradia, relação social com outros indivíduos que tentam se aproveitar do jovem interiorano, dentre outras. O que lhe resta é uma relação de aproveitamento, como referendado por Marunici (2017), em que temos a estipulação de uma relação perversa de exploração do trabalho do migrante, recebedor apenas de moradia e/ou alimentação.

A concepção de Marunici (2017) sobre a exploração trabalhista do migrante é presente na trajetória de Alfredo, pois D. Aurora, a senhora que aceita que Alfredo viva e trabalhe em sua pensão, no Rio, oferece-lhe em troca das limpezas de pratos e quartos de seu estabelecimento, um prato de comida, um lugar para dormir. Em situação massacrante de exploração “D. Aurora, queria que ele, noutra manhã, preferível bem cedo, esfregasse o soalho com pano molhado, sim? Salas, corredor, escada...” (Jurandir, 2019, p. 311). Ao sair da casa de D. Aurora Alfredo consegue um trabalho com péssima remuneração, a exploração permanece e ele mal podia ir ao banheiro: “Ó meu rapaz! Só agora te lembrás de mijar? Mija aqui mesmo na pia, lava os pratos no mijo, que é o azeite da casa. Aos pratos!” (Jurandir, 2019, p. 316). Alfredo encontra dificuldades no Rio, essas dificuldades se dão por diversos fatores, são eles: a exploração, a falta de oportunidade e o preconceito vivido pelo personagem, pois é possível notar a estigmatização nas falas de D. Aurora referente a Alfredo, por exemplo, chamá-lo de “índio”, “Por detrás desse teu sorriso, hein? Aí que está a cavilação, índio!” (Jurandir, 2019, p. 315). A passagem com a fala de D. Aurora mostra o preconceito e discriminação sofridos pelo migrante, especificamente o migrante da região Amazônica, devido ao estereótipo, pejorativo, de falar que todo habitante da região amazônica é “Índio”.

Essas imagens mostram parte da condição precária do migrante-trabalhador Alfredo. A situação, observada em uma escala maior encontra ressonâncias nas compreensões de Neves (2022) quando explica que os processos de precarização e informalidade do trabalho foram e são essenciais à expansão do capitalismo, sistema em que os trabalhadores se tornam disponíveis como mera capacidade produtiva, algo que se explica nas explorações sofridas pelo personagem Alfredo. Suas necessidades humanas, orgânicas, como exemplificado com o fragmento, ficam em segundo plano. A primeira necessidade desse sistema sempre é a produtividade, o

rendimento, o lucro do “empregador”.

Como parte final da obra, Alfredo não se ajusta a essa condição e se coloca disposto a sair dessa exploração. Por sorte, encontrou em uma área portuária Seu Paula, um velho conhecido fazendeiro no Pará, que lhe empresta o dinheiro da passagem de volta para Belém. Explorado em termos trabalhistas, Alfredo se vê obrigado a realizar um segundo deslocamento, um deslocamento de retorno. Sobre esse movimento, destacamos que:

Entende-se por migrante de retorno aquela pessoa que deixou o seu local de origem, residiu algum tempo em outra região e depois regressou ao seu lugar de nascimento. Em geral, o motivo da saída do indivíduo é de ordem econômica, ou seja, ele vai em busca de melhores oportunidades de emprego na expectativa de incrementar sua renda. O retorno, muitas vezes, se verifica por algum equívoco de avaliação quanto às oportunidades no local de destino, o que resulta em frustração no que tange às suas expectativas quanto às melhorias almejadas (Baptista; Campos; Rigotti, 2017, p. 2).

Consoante à citação, Alfredo enfrentou a frustração das dificuldades de se manter no Rio. Diferentemente de Belém, cidade que em ele viveu parte de sua juventude e se identificou culturalmente, no Rio Alfredo não se encontrou, não encontrou elementos para permanecer, para se identificar. Para além disso, é possível afirmar a saudade do personagem a partir das descrições das festas tradicionais de Belém durante sua passagem pelo Rio, tal sentimento também o mobiliza a retornar a sua terra de origem:

Que anoiteceu, entrou no túnel que o recebe com os mesmos gritos, ou sai de mim este clamor? Os pratos giram. Outubro, Círio, em Belém roda no túnel a Berlinda, o Carro dos Milagres, o brigue dos serafins, mulatal do Jurunas, as descalças de São Brás, a Mãe Ciana atrás do seu Lício, os bêbedos e reparigueiros do arraial, a cabeça do Arcebispo, as cadeiras de embalo na Sociedade do Descanso, as bandas de música, os Alcântaras mais gordos, todos dentro do túnel que devora a procissão (Jurandir, 2019, p. 318).

Alfredo sente saudade de Belém, das suas vivências pela cidade. Sua experiência migratória no Rio foi marcada por experiências negativas, questão que contribui para sua migração de retorno. Essa migração de retorno, vale dizer, ganharia maior volume, de acordo com Baeninger (2002), no final do século XX ao início do século XXI. Nessa fração temporal, tem-se na história migratória brasileira um momento de importantes transformações, uma redução drástica de certos fluxos migratórios para o sudeste, configurando grandes movimentos de retorno, coisa observável na narrativa dalcidiana, por meio da trajetória de Alfredo.

Definitivamente, concluímos que Alfredo é um personagem migrante. Essa situação, por sinal, foi enfatizada na 2ª edição do romance, publicado pela editora Pará.grafo. Na folha de guarda, há uma imagem elaborada pela ilustradora e artista visual Tainá Maneschy. Nessa ilustração, observamos a figura sugestiva de uma pessoa, talvez um moço, segurando uma mala, aludindo ao leitor a perspectiva de deslocamento, viagem, partida, na perspectiva de *Chão dos Lobos*, do personagem principal, Alfredo:

Figura 1 - Folha de guarda *Chão dos Lobos*, 2ª edição

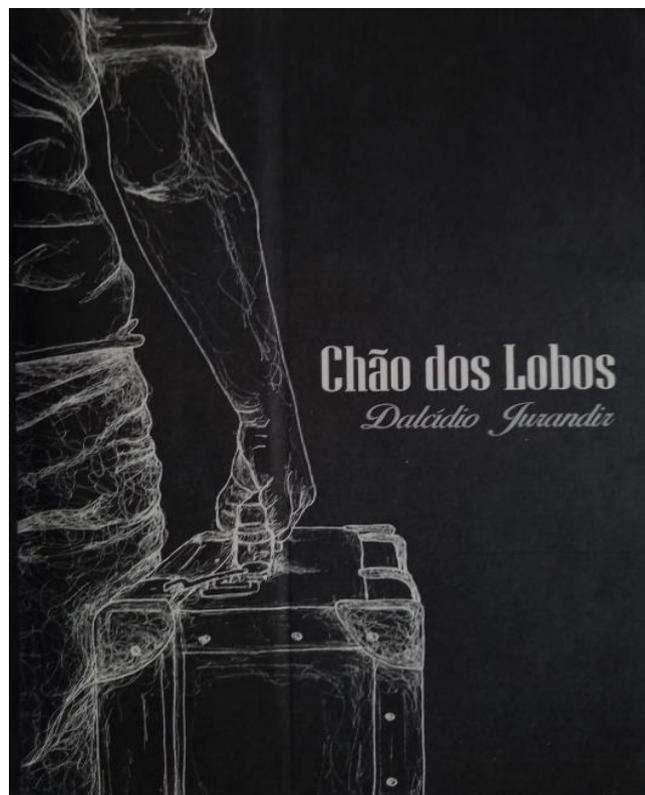


Imagem de um indivíduo segurando uma mala em tom de partida, de viagem.

Fonte: Dalcídio Jurandir, 2019, 2ª edição de *Chão dos Lobos*.

A ilustração na folha de guarda apresenta uma carga significativa, um complexo imagético para o leitor antes mesmo de iniciar a leitura, onde o sentido criado a partir da ilustração se desdobra na leitura da narrativa. Nosso pressuposto inicial era de que fazia alusão direta a Alfredo, coisa também firmada por André Felipe Fernandes, profissional que compôs o projeto editorial de relançamento da obra. Em suas palavras, assim ele destacou:

A ilustração representa a viagem mesmo, a busca do Alfredo por uma oportunidade no desconhecido, no caso a viagem ao RJ. A editora passa sim todas as informações sobre as ilustrações. Fiz

uma seleção de alguns trechos que considere importantes marcos no enredo e envie para a ilustradora. Mas, não orientamos exatamente qual imagem deve ser feita, entende? Só selecionamos os trechos. Gosto de deixar livre pra interpretação e criação do ilustrador. Na imagem é Alfredo sim. Mas, tentamos nos livros não personificar o personagem. Por isso evitamos nas ilustrações dar traços corporais a quem aparece, tentando passar mais a essência, a ação, do que o objeto pessoa (Fernandes, 2023).

De encontro às ideias a conclusão que nos cabe sobre essa ilustração remete ao fato da ilustradora utilizar uma imagem em preto e branco, monocromática o que pode representar as incertezas, imprecisão, poucas opções ou possibilidades de quem migra. Paralelo a isso, o fundo preto conota a incerteza daquele que parte rumo ao desconhecido. A mão segurando a mala representa aquele que viaja, essa viagem pode ser tanto física quanto dos sonhos, afinal o próprio personagem Alfredo idealizava possibilidades de se mudar para um bom lugar, contudo o fundo preto traz a ideia de que essa viagem metaforicamente não é “colorida” como se pensa, ela é preta e branca, mostrando uma apatia na cor e na ação. Este ser que migra também é incerto porque ele não tem “imagem” bem definida, mas um tracejado, um esboço de ser. Na prática, esse ponto de chegada que impingirá nele contornos mais disformes, imprecisos, lânguidos. Quem migra acaba não tendo muita identidade (rosto), parece que a imprecisão é o ponto de partida. Talvez, em algum momento o migrante ganha uma “fisionomia”.

2. Migração europeia para a Amazônia

Chão dos Lobos, para além dos processos migratórios de Alfredo, ilustra os fluxos de outros personagens, como é o caso dos imigrantes europeus. Estes, saíram de seus países de origem rumo ao Brasil, em muitas situações, para o norte, para a Amazônia, atraídos por diferentes circunstâncias. Entre os representantes desses imigrantes europeus na obra dalcidiana destacam-se os italianos (caracterizados por um pai e uma filha) e a família de portugueses, todos moradores do subúrbio de Belém, da localidade chamada “*Não-Se-Assuste*”, como trataremos a seguir.

2.1 Família de Dona Imaculada: portugueses decadentes

[...] e nem uma linha, um eco, um sinal ao menos de que também seguiu clandestino para o outro país a que vamos todos nós, não é? (Jurandir, 2019, p. 91).

De acordo com os dados anuários estatísticos do Brasil de 1955 e 1960 os fluxos imigratórios que envolveram o Brasil na Primeira República foram os mais acentuados do período que se estende do século XIX ao XX. Dessa forma, a imigração na macrorregião dos estados do Norte e Nordeste teve a inserção dos estrangeiros quase exclusivamente de forma urbana, atraídos economicamente pelo ciclo da borracha. As imigrações citadas configuraram fenômenos importantes para as dinâmicas econômicas, sociais e culturais das grandes cidades. Emmi (2013) aponta a Amazônia como centro de grandes migrações durante o século XIX e XX, período do ciclo da borracha e de intensos fluxos migratórios que atrai grande parte de migrantes europeus, esses imigrantes tiveram diversas causas como motivos para o movimento migratório, como guerras, crises políticas e econômicas. Entre os grupos migratórios internacionais que mais se destacaram em número de imigrantes para o Brasil, nesse período, estão os portugueses e italianos. Indo ao encontro dessa informação observamos que, ao retratar o primeiro grupo, Dalcídio tipifica o grupo social de portugueses a partir de D. Imaculada e sua família, composta por ela, o marido e um filho que emigrou clandestinamente para a América do Norte. D. Imaculada, na narrativa, representa uma portuguesa, moradora do subúrbio de Belém, que detém certo saber escolarizado, relativamente acima da média da maioria dos moradores dessa localidade.

D. Imaculada e seu marido, o Seu Rodrigues impactados/atraídos por questões imprecisas no romance, resolvem sair de São Paulo, de uma vida relativamente boa, e partem rumo à Amazônia, ao subúrbio de Belém, conforme a fala de D. Imaculada para Seu Ribeiro: “Não estávamos sossegadinhos em São Paulo? Não me arrastaste até cá só pra me sobrecarregar de moléstia e aflição?” (Jurandir, 2019, p. 101).

É possível especular, refletindo a partir do estudo de Emmi (2013), que ela e o marido chegaram em Belém atraídos pelo ápice, pelo momento áureo da borracha, pela grande movimentação econômica existente na época, no norte brasileiro. Contudo, este ciclo já estava encerrado. Tais explicações nos ajudam a entender várias questões adversas vivenciadas por D. Imaculada e sua família. Notemos a descrição da cena a seguir:

D. Imaculada aproximou-se do marido que sustentava a lamparina, ficaram juntos, muito sujos na sala morna e fedorenta. Alfredo folheava o Amor de Perdição, as páginas despencavam, assim parecia que era também a voz do pai agora, aos pedaços, na sombra da varanda. Em consideração ao moço, D. Imaculada acendeu o candeeiro, apagou a lamparina. — Lá está o estupor do pequeno a soprar a flauta rachada. Sobre uns tamancos, no chão, jaziam volumes e cadernos de música (Jurandir, 2019, p. 98).

Dentre as questões descritas, observamos as péssimas condições de moradia que eles enfrentavam. Nesse seio familiar, uma segunda diáspora é executada, a lembrar a saída de seu filho rumo à América do Norte. Esse processo emigratório (ir para outro país), aconteceu de forma clandestina, como marca a fala de sua mãe em *Chão do Lobos*: “[...] pois não viajou clandestino? Lá pela América do Norte, e nem uma linha, um eco, um sinal ao menos de que também seguiu clandestino para o outro país” (Jurandir, 2019, p. 91). Essa condição, provocada por desdobramentos econômicos e políticos, levaram e levam ao deslocamento internacional de indivíduos que acabam por se expor a múltiplas fragilidades durante os percursos de trânsito em diferentes situações de expropriações vivenciadas (Zimmerman; Kiss; Hossain, 2011). Dessa forma, ao se submeter às migrações clandestinas, esses indivíduos ficam suscetíveis aos mais variados perigos e subjugações. Na narrativa, é possível pensar que o filho de D. Imaculada esteja nessas condições visto as especulações de sua mãe e seu pai, como na seguinte passagem: “— Mas deu coqueluche de dólar, menino. Lá se me foi o barbeiro [...] — Dólar, meu menino. De dólar os caminhos da América do Norte. O rapaz precipita-se...” (Jurandir, 2019, p. 99).

Devido a ida do filho rumo à América do Norte, D. Imaculada e Seu Ribeiro sentem muita falta do filho. No meio dos estudos que têm contemplado a migração familiar, e, sobretudo, a adaptação cultural de sujeitos e famílias imigrantes Becker (2015) e Borges (2015) ponderam que o luto ou a perda se revela um ponto presente nessa experiência, uma vez que o processo migratório envolve perdas materiais, psicológicas e sociais, que resultam na elaboração de um luto. Por isso a aflição de D. Imaculada, a insônia, as dores, o desleixo com a casa, justamente pela ida sem volta do filho “lá pela América do Norte”.

Cada um tem uma forma de agir perante a ausência do filho que partiu e as dificuldades vividas, no caso de Seu Rodrigues, ele traz uma carga simbólica e revela a decrepitude, o estado real da pobreza e zombaria diante da penúria que o casal se encontrava. “Seu Rodrigues vai ao alpendre, volta, cai-lhe do paletó o último botão, procura no soalho.” (Jurandir, 2019, p. 105). Deste modo, as descrições do personagem evidenciam a situação precária como do paletó velho com os botões caindo. Ademais, a situação de saúde debilitada também é mostrada “À luz da lamparina que o velho, curvo e tremendo, sustentava” (Jurandir, 2019, p. 95).

Enquanto o casal de portugueses migrantes sofre com a falta de notícias do filho, que partiu para a América do Norte, e com a condições precárias que se encontram após saírem do centro de São Paulo (e parar no “Não-se-Assuste”), também há na localidade outra família de europeus, formada por um pai e sua filha, ambos de origem da italiana como trataremos a seguir.

2.1 A italiana e seu pai: o trabalho e a *eleganza* vindo da Itália

Onde o italiano do chouriço? Ouvir dele os sonetos que só aquela da veneziana merecia [...] (Jurandir, 2019, p. 61).

A Europa é composta, atualmente, por cinquenta países, entretanto, de acordo com os estudos de Emmi (2013) sobre um século de imigrações internacionais na Amazônia brasileira, existiu cinco grandes grupos que se destacam nesse deslocamento para essa área do norte brasileiro. Dos cinco grandes grupos, três pertencem ao continente europeu, a saber: portugueses, italianos e espanhóis. Desses grupos citados, dois foram utilizados para criação das nacionalidades imigrantes em *Chão dos Lobos*. Assim como os portugueses, os italianos também serão representados na obra, dentro desses estudos, ao pensar as possíveis razões que levaram uma família de italianos a habitarem a cidade de Belém levamos as considerações de Emmi (2013) ao apontar que:

No que se refere a italianos, registra-se a presença de pintores, arquitetos, músicos e outros artistas desde o século XVIII. Em meados do século XIX, arquitetos e engenheiros italianos foram responsáveis pela construção de obras públicas e particulares de interesse da elite da borracha, algumas das quais permanecem até hoje. Também vieram membros de ordens religiosas que se localizaram, sobretudo, nas capitais, atendendo determinações específicas de suas congregações. Contudo, a imigração de italianos aconteceu de forma mais sistemática a partir de 1899, quando, através de imigração subsidiada, famílias de agricultores se assentaram em colônias agrícolas situadas na área de influência da estrada de ferro Belém- Bragança. Paralelamente, outro fluxo formado por artesãos e pequenos proprietários, numa imigração por conta própria, se dirigiu para as capitais e outras cidades amazônicas (Emmi, 2013, p. 112).

As evidências apresentadas podem explicar as origens do italiano e sua filha. Não somente, o período da *belle époque* na Amazônia, no começo do século XX, foi um período de cultura cosmopolita, que teve origem na Europa e ocasionou mudanças em várias cidades brasileiras, principalmente no norte brasileiro. A economia gomífera, como já se disse, propiciou transformações sociais, urbanas e culturais. Dessa maneira, a cidade de Belém foi modernizada de acordo com os conceitos de modernidade europeia, vida asséptica e de progresso, daquela época. Isso aconteceu porque toda atividade econômica da região tinha como produto principal a borracha, por conseguinte, a partir de 1840, Belém virou o principal porto de escoamento da

produção gomífera. Tais fatos serviram para que os cofres públicos direcionassem investimentos para a área urbana e conseqüentemente isso atraiu muitos imigrantes (Sarges, 2002).

Sobre os italianos no “Não-Se-Assuste”, destaca-se o italiano vendedor de chouriço e sua filha, a italiana de pouco contato com os vizinhos, a “moça atrás da veneziana”. Em um dos fragmentos da narrativa, temos a imagem dessa jovem em seu comportamento peculiar com os moradores locais:

Então, entre abrindo as rótulas, na casa de lado, aparecia, furtiva, a cabeça da filha do italiano, só a cabeça, só um repente nada mais. E era tudo. A casa sempre num silêncio, trancada. Sabia-se do gramofone no consolo, o reposteiro no corredor, o cão, enorme, mudo, se amontoava no sofá. Que a moça só era ali toda hora, atrás da veneziana, à espreita, Alfredo desconfiava. Na rua, passava com bandós, toda-toda abotoada, rosto atrás do leque, alta, fugidia. Alfredo seguia-lhe o passo, o perfume, uma música, uma luz da Itália entrava pela estância, embalava-lhe a rede. Uma noite, na casa dela, soou, fanhoso, o gramofone, logo parou. Atrás da veneziana, na sala apagada, a moça espiava. Só sair na rua, ganhava aquela altura, sem ver e ouvir nada, sem dar bola a ninguém, não por soberbia mas por nunca se dar conta, muito italiana (Jurandir, 2019, p. 22).

Nota-se que a italiana não socializa com os demais moradores, costumava andar com rosto atrás do leque, sempre reservada, onde até mesmo da sua casa pouco se ouvia vozes ou se via coisas além do “vulto” da própria italiana, atrás da janela. Tais descrições mostram as dificuldades de adaptação da personagem imigrante, visto que essas adaptações envolvem questões culturais, comportamento e socialização. Dessa forma, Marandola Júnior e Dal Gallo (2010) dizem que:

O processo de desenraizamento original iniciado pelo movimento migratório se dá, em termos existenciais, pela alteração da territorialidade

consolidada, a modificação desta relação originária *self-lugar*, saindo do lugar-natal, o que implica deixar os lugares de infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela nossa formação enquanto pessoa e sobre os quais está edificada nossa identidade (Marandola Júnior; Dal Gallo, 2010, p. 410).

Portanto, esse processo imigratório da personagem requer uma realocação em um novo lugar, diferente do que ela estaria habituada e isso traz um processo da não existência de familiaridade com o local a qual se encontra, fazendo assim com que ela evite contato, diferentemente dela, o pai da italiana, necessitava relacionar-se com os moradores, uma vez que,

ainda que não necessariamente lhe fosse exigido grandes relacionamentos, era preciso interagir pois trabalhava como vendedor de chouriço, “A propósito, vamos encontrar na estação, vendendo chouriço, aquele italiano [...]” (Jurandir, 2019, p. 54). Sobre essa disposição, acentuamos que os italianos desempenharam papel importante como pequenos comerciantes no Brasil no início do século XX. Consoante aos estudos sobre a presença de italianos no Brasil, Soares et al (2011) registram que:

A maioria dos imigrantes italianos residentes no Pará era natural da região sul da Itália, mais precisamente da Calábria, da Campânia e da Basilicata. Colonos que também se dedicavam ao comércio, esses italianos concentraram-se nas seguintes cidades paraenses, Belém, Abaetetuba, Óbidos, Oriximiná, Santarém e Alenquer (Soares *et al.*, 2011, p. 177).

Desse modo, isso explica a profissão exercida pelo personagem: um pequeno comerciante vendedor de chouriços na região de Belém. Isso, inclusive, serve como grande característica do personagem a quem é descrito na maioria das vezes como “o italiano vendedor de chouriços”. Para além disso, os italianos também apresentavam fortes formação artística/cultural, notáveis em várias passagens da obra, como por exemplo, quando o italiano se colocava a recitar sonetos:

Ainda não sabe do freguês do chouriço em Marituba? Pois comeu milho. Pois então comeu milho, meu amiguinho. Por um chouriço assado, sapeca-nos um soneto, o molho para o chouriço é um soneto de Petrarca. Mas olhem! Contemplem. Tivesse eu o pincel de Manoel Pastana! Sim, sim, sou serei um eterno admirador das belezas da natureza. Admirai! Admirai! (Jurandir, 2019, p. 54).

Muitos dos sonetos recitados pelo italiano eram de Petrarca, poeta italiano quem popularizou a forma fixa de poema chamada soneto. Em outra frente, Emmi (2013) aponta que os italianos se destacaram no campo das artes desde o século XVIII. Isso também explica por que a italiana é descrita sempre com algum elemento artístico e poético, seja pelo perfume “o perfume, uma música, uma luz da Itália entrava pela estância” (Jurandir, 2019, p. 22), seja quando é chamada de “madona” (referência a figura da Virgem Maria nas pinturas renascentistas italianas), por Seu Ribeiro, “Seu Ribeiro, ao vê-la na rua, vergava-se a dar-lhe passagem, sussurrando para Alfredo: — A nossa madona, a nossa madona” (Jurandir, 2019, p. 22). Em contraponto, a não socialização da personagem não se repetiu na caracterização dos migrantes nordestinos retratados na obra, como é o caso de Seu Ribeiro, uma figura comunicativa, de grande conhecimento e socialização com os moradores do “Não-Se- Assuste”. Um personagem marcante na obra e que representa a essência do sertanejo, de diferentes maneiras.

3. Migrantes nordestinos: o sertanejo e sua essência

A missão excursionista de Os Garimpeiros é difundir o gosto pela natureza, fazer o turismo em nossos igarapés regionais (Jurandir, 2019, p. 58).

Silva (2018) mostra como a literatura no século XX retrata o processo de migração para Amazônia, em específico, de personagens nordestinos que migram para trabalhar na construção da rodovia transamazônica, “(...) muitos deles no Nordeste, deslocando-se para a Amazônia em busca do sonho da terra (...). (Silva, 2018, p. 279). Analogamente, o livro *Chão dos Lobos*, sendo uma literatura do século XX, retrata um personagem nordestino que migra para a Amazônia, se encontrando na situação de muitos outros migrantes que partiram em busca de melhores condições, no entanto, apesar das adversidades da vida ele é sempre descrito como um “*bom vivant*”.

As migrações nordestinas no início do século XX, relatadas por Ferreira (2012), quase sempre eram subvencionadas e incentivadas por passagens distribuídas pelo Estado. Os destinos, nesse período, apontam para um local muito sonhado: o seringalismo na Amazônia. Esses fluxos migratórios nordestinos teriam como razão de expulsão a seca, e de atração, a abundância de chuvas, rios e terras devolutas. E, posteriormente, o ápice da economia e comércio da borracha. Tais motivos podem explicar o trajeto do personagem Seu Ribeiro, um senhor saído das terras do semiárido brasileiro:

Da outra janela, desce a cadeira de vime para a calçada e logo na porta, pijama, calva e charutinho, o guarda da Saúde, os óculos pela

vizinhança, um salamaleque para a senhora que passa, o riso desdentado e feliz, coçando o pé na chinela, agora estira-se no vime com o privilégio de abrir a folha, sua exclusividade, seu regalo, tudo no mundo só acontecia para o seu Ribeiro saber e comentar, um pouco antes do aperitivo e da janta. Vendo o Alfredo, que lhe fazia um aceno, levantou-se num festivo cumprimento, jornal em punho, o sotaque de Mossoró (Jurandir, 2019, p. 21).

Seu Ribeiro, agente de saúde, natural de Mossoró, alusão a um município presente no estado do Rio Grande do Norte, é sempre descrito como uma pessoa de grandes conhecimentos, leitor assíduo (“jornal em punho”), conhecia romances e adorava recitar poemas, era dono de um acervo de livros frequentemente emprestados a Alfredo. Destarte, o escritor do romance *Chão do Lobos* ergue a imagem de um migrante de vida simples, mas de considerável saber e expressiva socialização dessa produção. O fragmento a seguir expõe parte disso:

Correu na casa do seu Ribeiro.

— Tem aí um romance qualquer?

— A Carne? A Carne?

— De moça ler e velha ouvir. Um. Mas bem enorme. Tem o Carlos Magno?

— Bem enorme? Quo Vadis? Serve?

Correu com o livro para o portão nem sombra da zanoia.

Entrou. Sobre a tina, sem fita no cabelo, descalça, ela batia

e ensaboava roupa. Voltou com o livro ao seu Ribeiro.

— Mas já? Já leu?

— Já (Jurandir, 1976, p. 76).

Além disso, o homem podia até revelar os desgastes da vida, mas era inteligente e feliz (“o riso desdentado e feliz”, como frisa o narrador). Cosmo e Farias (2022) apontam Seu Ribeiro como um personagem-leitor, o qual tinha uma biblioteca considerável e possuidor de muito saber. Essa construção, vale dizer, parece confrontar a ideia de migrantes nordestinos como seres de pouca instrução, “retirantes” que só serviam para vender sua mão de obra nos grandes centros urbanos. Nas palavras a seguir, anunciadas pelo personagem em um passeio com amigos (inclusive Alfredo), tem-se muito dessas características do migrante nordestino Seu Ribeiro:

Ribeiro, sorrateiro, suspende a perna, os olhos em cima:

- Quem sou eu, cidadão! Eu que não sou
vós, concidadão, concidadão.

Se estes dois rios fôssemos,
Maria Todas as vezes que
nos

encontramos Que
Amazonas de amor não
sairia

De mim, de ti, de nós, que nos amamos!

E o único dente, o de cima, do seu Ribeiro ria (Jurandir, 2019, p. 56).

É cognoscível os conhecimentos de Seu Ribeiro durante a obra, ele que tinha como finalidades, além do serviço público de agente de saúde, uma ação específica à frente de um grupo de amigos excursionistas chamados “Os Garimpeiros”: “difundir o gosto pela natureza, fazer o turismo em nossos igarapés regionais.” (Jurandir, 2019, p. 58).

Sua figura ficcional contrasta também com parte dos migrantes vindos da Europa, também moradores do Não Se Assuste. O leitor fica com a ideia de que não somente os europeus possuíam e difundiam conhecimentos, mas os brasileiros também, sobretudo, os nordestinos. Isso tudo, diga-se de passagem, ocorria no subúrbio, um outro aspecto sutilmente

construído. Ali era lugar de produção e circulação de saber (Cosmo; Farias, 2022).

Sobre essa imagem literária de Seu Ribeiro é importante notar que, durante a segunda fase do modernismo brasileiro, as artes assumiram cada vez mais o objetivo de denúncias sociais. O Nordeste, em específico o Sertão, por sua vez, enfrentava o aumento da seca. Sem dúvidas essa realidade histórica influenciou a produção artística que vai desde a pintura de Cândido Portinari na obra *Os retirantes* (1944) até às obras *O quinze* (1930) de Rachel de Queiroz e *Vidas secas* (1938) de Graciliano Ramos. Todas essas obras marcaram a história da literatura e pintura brasileira, a arte na sua expressão genuína servindo de voz para aqueles que socialmente encontram-se excluídos. Todavia, segundo os estudos de Bastos e Póvoa Neto (1994), isso acabou contribuindo para a visão estereotipada e construída, sistematicamente, do nordestino flagelado e sem estudos, triste e sempre assolado pelas misérias.

Objetando a isso, Dalcídio ergueu uma figura como Seu Ribeiro, homem simples, de vida castigada, mas de grandes saberes, grandes vivências. A obra dalcidiana traz o sertanejo como um ser rico de cultura, intelectualidade e saberes eruditos e populares. Assim, os nordestinos em Chão dos Lobos são representados pelo seu Ribeiro mostrando o homem que trabalha, se diverte, produz e circula saberes necessários e fundamentais para toda uma população, principalmente aqueles vulneráveis, excluídos como é o caso dos moradores do subúrbio “Não-se-Assuste”.

Diante do exposto, os fluxos migratórios se revelam presentes na obra tanto na figura de Seu Ribeiro, quanto dos demais personagens citados. Desta maneira, as origens dos personagens e o lugar o qual passaram a viver definem movimentos migratórios impulsionados por uma série de fatores, incluindo econômicos, sociais e políticos. À vista disso os estudos desse processo nos revelam a complexidade desses fluxos.

Considerações Finais

Portanto, na obra em tela, existe diversos personagens que migram, características comuns do século XX, momento histórico de criação da obra, haja vista que tais movimentos aconteceram de maneira intensa e constante em todas as direções do mundo. Sendo assim, chega-se ao conceito de “fluxo migratório”, justamente porque no romance há diferentes movimentos de migração, ora caracterizados pelos movimentos de migrar (representados nas figuras de Alfredo e Seu Ribeiro), ora representados pelos movimentos de imigrar e emigrar (representados na figura dos portugueses e italianos).

Em suma, só na figura de Alfredo é possível identificar a migração pendular, a migração

de Cachoeiras para Belém, de Belém para o Rio de Janeiro e a migração de retorno. Concluímos que as migrações do personagem Alfredo contribuem, definitivamente, para afirmar a presença fluxos migratórios presentes na obra. Sobre os portugueses é possível deduzir a existência de três movimentos de migração, o movimento imigratório de Portugal para São Paulo, o migratório de São Paulo para a Amazônia (provavelmente influenciados pelo ciclo da borracha) e emigratório quando o filho parte rumo a América do Norte. Nessa narrativa, entendemos que a busca por uma vida melhor marca esses processos migratórios. No caso do filho que é um emigrante, Dalcídio retrata não só o personagem que emigra, ele retrata também a dor daqueles que ficam, a saudade dos pais em relação a seu filho, acentuada pela falta de notícias e preocupações provocadas pelo processo de migração clandestina.

Por outro lado, os imigrantes italianos são mostrados na obra de maneira muito singular. A italiana é uma personagem de pouco contato com os demais moradores do subúrbio, sendo possível a interpretação de uma dificuldade de adaptação da imigrante. Por outro lado, o pai da italiana é retratado como um vendedor de chouriços que costumava declamar sonetos aos seus clientes, com essa característica o autor permite a compreensão de que o conhecimento e a arte são produzidos em diversos espaços.

As características apresentadas sobre os nordestinos mostram uma visão de Dalcídio que vai contra o estigma muitas vezes associado a esses migrantes como pessoas ignorantes e sem conhecimentos, é possível ver que esses migrantes, assim como os europeus, são cheios de conhecimentos, saberes e vivências. Podemos ver o caso do agente de saúde que possuía uma biblioteca e tinha um vasto saber literário. Simultaneamente, ao compreender tais questões, entendemos que o autor reflete em sua obra aspectos históricos vivenciados, contribuindo, dessa forma, para captar a significação de cada personagem atribuindo vestígios históricos do período em que a obra foi escrita (século XX). Dalcídio Jurandir não colocou os personagens por acaso em sua obra, ele sofreu (e influenciou), uma gama de fatos históricos de sua época.

Destarte, é importante elencar que a migração não foi tratada apenas em uma visão concreta, de caráter universal, mas sim levando em conta as questões subjetivas de cada migrante, a saber, os preconceitos sofridos, as dificuldades de se adaptar a um novo lugar, as situações de explorações, as saudades do lugar de origem, os sonhos frustrados, as dificuldades econômicas.

Referências

ARAGON, L. (Org.) **População e meio ambiente na Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

BAENINGER, R. Expansão, redefinição ou consolidação dos espaços da migração em São Paulo. Análises a partir dos primeiros resultados do Censo 2000. **In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 13., 2002. **Anais [...]**. Belo Horizonte, ABEP, 2002.

BAPTISTA, E. A.; CAMPOS, J.; RIGOTTI, J. R. Migração de retorno no Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, 2017.

BASTOS, A. R. R.; PÓVOA NETO, H. Migração e discurso literário. travessia. **Revista do Migrante**, Fortaleza, v. 93, p. 15-18, 1994.

BECKER, Ana Paula Sesti; BORGES, Lucienne Martins. Psychosocial dimensions of migration for the family. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo, Brasil - V. 35, nº 88, p. 126-144. Jan. 2015.

COSMO, F. A. M.; FARIAS, F. J. S. Todo texto é um intertexto: citações literais e menções gapuiadas em chão dos lobos. *In: ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS, CULTURAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO*. **Anais [...]**. Castanhal (PA), IFPA, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iisilicti/481348-TODO-TEXTO-E-UM-INTERTEXTO-CITACOES-LITERAIS-E-MENCOES-GAPUIADAS-EM-CHAO-DOS-LOBOS>. Acesso em: 12 maio 2024.

EMMI, M. F. **Um século de migrações internacionais na Amazônia brasileira (1850 – 1950)**. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, 2013.

FARIAS, F. J. S. **Dalcídio Jurandir e a Educação: de letrado provinciano à intelectual nacional**. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, F. J. S. **Representação de Educação na Amazônia em Escolar**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2009.

FERREIRA DA SILVA, J. V.; MARTINS DE SOUSA, C. A. **A RODOVIA TRANSAMAZÔNICA NA LITERATURA: AS FACES DA OBRA DE ODETTE DE**

BARROS MOTT. *Revista de Literatura, História e Memória*, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 274– 291, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/20634>. Acesso em: 3 set. 2024.

FERNANDES, André. [Representação da ilustração]. WhatsApp: [Conversa com André Fernandes]. 12 de maio 2023. 15h32. 1 Mensagem Whatsapp.

FERREIRA, M. M. G. Pioneiros ou flagelados? experiências de migrantes nordestinos no Médio Mearim-MA (1960-1930). **Caderno Caminhos da História**, [S.l.], v. 7, p. 141- 150- 150, 2012.

FRANCELLINO, S. M. R. L. Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana - Mato Grosso do Sul- Brasil. **Revista edição especial**, [S.l.], n. 6, jul. 2020.

GEMINIANO JUNIOR, J. **Um aporte da mobilidade pendular dos estudantes do curso de geografia da UEPB: Implicações no processo de ensino aprendizagem.** João Pessoa: UEPB, 2012.

GRILLO, M. A. F. A literatura de cordel na sala de aula. *In:* ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário estatístico do Brasil, 1955. Rio de Janeiro, v.16, 1955.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário estatístico do Brasil, 1960. Rio de Janeiro, (v.21), 1960.

ITAÚ CULTURAL. **Retirantes.** 2024. (On-line). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3329/retirantes>. Acesso em: 12 maio 2024.

JURANDIR, D. **Chove nos Campos de Cachoeira.** 3º Belém. Br: Cejup, 1991.

JURANDIR, D. **Chão dos lobos.** Rio de Janeiro: Record, 1976.

JURANDIR, D. **Chão dos Lobos.** 2. ed. Bragança: Pará-grafo, 2019.

KLEIN, H. S. Migração Internacional na história das Américas. *In:* FAUSTO, B. (Org.). **Fazer a América.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista brasileira de estudos de população**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 407-424, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000200010>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARINUCCI, R. Migrações e trabalho: precarização, discriminação e resistência. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S.l.], 25(49), 2017. Disponível em: <http://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/776>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NEVES, D. A exploração do trabalho no Brasil contemporâneo. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2022.

ORNELA, P. S. **Tempo e Espaço em Belém do Grão Pará, de Dalcídio Jurandir.** 2003. Dissertação (Mestrado e Letras) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

PETRARCA, Francesco. Soneto CCLXXII. Tradução de Afonso Teixeira Filho. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 4, 2001.

PÓVOA NETO, H. **A produção de um estigma: Nordeste e nordestinos no Brasil**. Travessia, n° 19. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, 1994.

PRESSLER, G. K. Aprendizagem e fracasso do jovem Alfredo: Dalcídio Jurandir e o romance moderno de formação na Amazônia oriental. **Literatura e Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 27, p. 158-174, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i27p158-174>. Acesso em: 10 abr. 2024.

QUEIROZ, R. **O quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1930.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

RIBEIRO, H. S. O migrante e a cidade: enraizamento e/ou desenraizamento. Travessia (São Paulo). **Revista do Migrante**, Fortaleza, v. 54, p. 45-50, 2006.

SANTOS, R. **História Econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: Santos, 1980.

SARGES, M. N. S. Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka- Tatu. 2002.

SARRIERA, J. C.; PIZZINATO, A.; MENESES, M. P. R. Aspectos psicossociais da imigração familiar na Grande Porto Alegre. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 1, p. 5- 13, 2005.

SOARES, W. *et al.* Italianos no Brasil: síntese histórica e predileções territoriais. **Fronteiras**, [S.l.], v. 13, n. 23, p. 171–199, 2011.

VILLAÇA, F. **Espaço Intra-Urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP, 2001.

WENSTEIN, B. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. São Paulo: Huctec/EdUSP, 1993.

ZIMMERMAN, C.; KISS, L.; HOSSAIN, M. Migration and health: a framework for 21st century policy-making. **PLoS Med**, San Francisco, v. 8, n. 5, 2011.

A PROSTITUIÇÃO DURANTE A CONSTRUÇÃO DA UHE TUCURUÍ: O SEXO COMO PARTE FUNDAMENTAL DO ENTRETENIMENTO PARA OS CAMARGUEIROS

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_013

Augusto César Pinto Figueiredo/ UFPA²⁸**Introdução**

A prostituição historicamente tem sido um considerável componente dos processos socioeconômicos nas sociedades de orientação patriarcal capitalistas e se gestam tanto na realização de projetos de desenvolvimento na região amazônica quanto em outros países, produzindo a emergência de situações, as quais depara com temas diversos, que tornam explícitas as múltiplas e diferentes formas de trabalho sexual que nelas se conformam.

O argumento que me empenharei em defender é de que, em maneira geral, sua presença é considerada “natural” ou “Mal”^{*} necessário e imprescindível para a reprodução e circulação monetária e de entretenimento, em âmbito do mercado de trabalho, ainda que sob o prisma de preconceitos e discriminações. Assim sendo, de modo geral, a prostituição e seus praticantes não recebem atenção adequada de políticas públicas específicas.

Sousa e Oliveira (2012, p.1) afirmam que “a prostituição é uma prática social multifacetada, composta por fatores econômicos, culturais e pessoais que acabam por inviabilizar a construção de um modelo explicativo homogêneo, rígido e estático sobre ela” (Sousa; Oliveira 2012, p.1). Tais fatores justificam o fato de a prostituição ter se estabelecido até os dias atuais.

O presente artigo é um registro de seis meses de estudos sobre a prostituição na cidade de Tucuruí, e de quatro meses de pesquisa de campo naquela cidade. O maior desafio foi encontrar mulheres que trabalharam nas décadas de 1970 e 1980 no mercado da prestação de serviços sexuais do canteiro de obras da UHE Tucuruí. Para além da dificuldade de encontrar essas mulheres, ainda houve a dificuldade de realizar as entrevistas já que muitas prostitutas que trabalharam durante a construção da UHE Tucuruí, infelizmente, sofrem com as mazelas físicas e psiquiátricas pelo uso prolongado de entorpecentes.

²⁸ Professor efetivo da Universidade Federal do Pará. Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. E-mail: figueiredoacp@hotmail.com

^{*} Silva (2018) destaca que a permanência e a importância atribuídas à prostituição ao longo da história apontam para um discurso que a considera como um mal necessário, vista de forma degradante e marginalizada, motivo pelo qual essas mulheres vêm sendo ignoradas, vitimizadas e subjugadas durante séculos pela religião, pela mídia, pelos movimentos sociais, pela sociedade da qual também fazem parte e que designam direta ou indiretamente os ambientes nos quais podem circular. As muitas faces da prostituição: uma abordagem histórica sobre o controle da sexualidade a partir de Foucault. In: *Divers@*, Matinhos, v. 11, n. 1, p. 15-25, jan./jun. 2018.

Visitamos um pouco da história e geografia do município de Tucuruí

O município de Tucuruí faz parte da mesorregião do Sudeste do Pará, Microrregião de Tucuruí, situado à margem esquerda, e é banhado pelo Rio Tocantins. Seus limites municipais são: ao norte, a cidade de Baião; ao Sul, a cidade de Novo Repartimento; a Leste, a cidade de Breu Branco; a Oeste, a cidade de Pacajá. Área do Município: Possui 2.086,20 km², sendo 33,22 km² de área urbana e 2.095,48 km² de área rural (Silva, 2008).

Fotografia 2- Cidade de Tucuruí vista aérea

Fonte: Museu Virtual de Tucuruí.

A primeira viagem dos portugueses ao Tocantins, que a história registra, foi a do Padre Capucho “Frei Cristóvão de Lisboa” em agosto de 1625, e destinava-se, a contactar os índios da região. Outras expedições subiram este rio nos anos seguintes, tendo como objetivo encontrar ouro e pedras preciosas, contudo a mineração não era o forte dos portugueses (História de Tucuruí, 2020).

Mas algo de positivo acontecia com essas viagens, e paulatinamente os lusitanos foram tomando posse das margens dos Rios Tocantins e Araguaia. Durante essas viagens, os portugueses descobriram o potencial extrativista da região rica em produtos naturais como: castanha-do-pará, madeiras nobres entre outros, seguindo a lógica da Amazônia como território de recursos naturais a serem explorados (Pena et al., 2014).

A região do município de Tucuruí, em suas raízes, era habitada por povos indígenas das tribos dos Assurinís-do-Tocantins, Paracanãs e Gaviões. Essas tribos, de hábitos nômades,

diferenciavam-se entre si por seus troncos étnicos e linguísticos. Os primeiros fatos históricos e registros da cidade, no entanto, datam apenas de 1781, quando o então governador Telles de Menezes fundou a Vila de Pederneiras.

A fundação realmente se efetivou com a construção, em 1782, do forte de Fachina, denominado Nossa Senhora de Nazaré, criando o registro de Alcobaça. O forte tinha a finalidade de fiscalizar a navegação no Rio Tocantins e o contrabando de ouro vindo de Goiás e Mato Grosso feito pelo rio.

Em 1870, o então governador do Pará criou a freguesia de São Pedro no lugar de Pederneiras integrada ao município de Baião, então o principal núcleo populoso desse trecho do Tocantins. Em 1875, a freguesia de São Pedro de Pederneiras muda de localidade e denominação, passando a se chamar São Pedro de Alcobaça, situando-se onde hoje é a cidade de Tucuruí (História de Tucuruí, 2024).

O processo de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE), entre 1977 e 1985, imprimiu mudanças significativas na estrutura espacial do Médio Tocantins. A formação do reservatório hidráulico provocou a submersão da base material-geográfica anterior e alterou profundamente as práticas que se estabeleciam entre os agentes que compõem e vivem na cidade, e sua relação com a natureza (Rocha, 2011).

Por que construir a UHE Tucuruí?

Construída para dar suporte a projetos minero-metalúrgicos como a Albrás-Alunorte, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE) foi um fator de grande atração populacional para a região. No período entre 1979 e 1980, registrou-se a chegada de 55.531 imigrantes maranhenses, paraenses e goianos, atraídos pela oportunidade de trabalho no mercado formal e informal e acesso à terra, acarretando um aumento populacional inesperado e fora dos padrões, perfazendo cerca de 110.0000 habitantes (Nogueira, 2010).

A usina iria abastecer de energia, paga pelo governo federal e pela sociedade, as indústrias de alumínio de capital japonês (em associação com a então estatal Companhia Vale do Rio Doce), a Alumínio Brasileiro SA (Albrás) e a Alumina do Norte do Brasil SA (Alunorte), em Barcarena, no Pará, além do Consórcio de Alumínio do Maranhão (Alumar), formado pela BHP Billiton e pela Alcoa, em São Luís. As empresas beneficiam a bauxita, matéria-prima para a reprodução de alumínio e alumina, extraída nas regiões do rio Trombetas, de Paragominas e de Juruti, todas no Pará (Pinto, 2012, p. 778).

Ainda segundo Pinto (2012), em setembro de 1974, quando o projeto executivo da fábrica foi concluído, o custo estimado da Albrás, inicialmente projetada para ser a maior metalúrgica

de alumínio do mundo (com capacidade para 640 mil toneladas, reduzida depois à metade, mas ainda a maior da América do Sul), era de 2,5 bilhões de dólares.

Desses 2,5 bilhões de dólares, quase um terço, ou US\$ 700 milhões, seriam para a construção da hidrelétrica. Tinha lógica: a Albrás absorveria um terço da energia produzida pela usina, o equivalente a três vezes o consumo de todo o estado do Pará. Em junho de 1975, a parte da Albrás no custo da hidrelétrica duplicou para US\$ 1,4 bilhão e o orçamento da fábrica de alumínio pulou para US\$ 3,5 bilhões.

Atualmente, o parque da antiga estatal, hoje privatizada Hydra, continua sendo a maior consumidora de energia elétrica produzida pela UHE Tucuruí, sendo que esta energia elétrica, até os dias de hoje, é subsidiada pelo governo federal. A energia elétrica produzida pela UHE Tucuruí fica sob o controle da Eletronorte que, por sua vez, responde para Agência Nacional de Energia Elétrica doravante Aneel.

A Eletronorte repassa a energia elétrica subsidiada para o parque da Hydro a baixo custo e o argumento principal utilizado para explicar para a sociedade civil brasileira o baixo custo pago pela Hydro é que ela (Hydro) gera centenas de empregos e ajuda no processo de industrialização brasileira. A Hydro hoje é uma empresa de capital aberto controlada majoritariamente por empresas Asiáticas.

A maior parte da produção tanto de alumínio quanto de alumina é exportada para a Ásia e Japão via porto da Vila do Conde. O consumo elétrico do parque da Hydro é maior do que o consumo de energia elétrico de todo o estado do Pará. Todavia, o valor por quilowatt vendido para a população local é bem mais caro do que o vendido para a Hydro.

Não é por acaso que o estado do Pará possui as duas maiores UHEs 100% brasileiras. O território paraense possui a maior bacia hidrográfica brasileira, tanto que o topônimo Pará vem do nome do rio Pará, derivado do termo “pa'ra”, * que na língua tupi-guarani significa "rio- mar" ou "rio do tamanho do mar".

Mesmo tendo as duas maiores UHEs, o valor pago pela energia elétrica por sua população é, inclusive, superior ao de estados que apenas usufruem da energia elétrica produzida aqui. Dados da (Aneel, 2017) mostram que a cidade de Belém-PA, por exemplo, tem a maior tarifa sobre a energia elétrica entre todas as capitais brasileiras: 0,879 R\$/kWh, que Curitiba-PR tem a menor tarifa brasileira: 0,570 R\$/kWh. Uma capital no Sul do Brasil

* O topônimo Pará vem do nome do rio Pará, derivado do termo pa'ra, que na língua tupi-guarani significa “rio-mar” ou “rio do tamanho do mar”. Disponível em:

<https://dicionariotupi.com.br/palavras/para/#:~:text=O%20top%C3%B4nimo%20Par%C3%A1%20vem%20do,rio%20do%20tamanho%20do%20mar%E2%80%9D.&text=Cujo%20gent%C3%ADlico%20%C3%A9%20paraense%2C%20%20no%20rio%2Dmar%E2%80%9D> .

paga valores bem menores, sendo que pouco produz energia elétrica (Aneel, 2023).

São as múltiplas disparidades que encontramos quando pesquisamos e comparamos a Amazônia com outros territórios da federação. O que fica para o estado do Pará e para a sua população são os impactos socioambientais e todas as mazelas que acompanham essas UHEs.

Ao falarmos de benefícios, até mesmo os benefícios fiscais recolhidos por empresas como a Hydro são poucos se levarmos em conta os prejuízos para a população da Amazônia paraense. Dados do portal da Secretaria da Fazenda do Estado do Pará mostram que a Hydro repassou para os cofres públicos pouco mais de 58 milhões de reais, enquanto o seu lucro líquido ultrapassou a casa de 50 bilhões de reais. Já a UHE Tucuruí teve o faturamento líquido de 2.4 bilhões de reais. A pergunta que é feita pela população local é: O que fica para o Estado do Pará?

Agora que visitamos um pouco da história do município de Tucuruí e entendemos a quem a UHE Tucuruí beneficia prioritariamente, vamos escavar as areias do tempo e voltaremos ao início do projeto de sua construção, vamos passear pelos seus canteiros de obras até a sua inauguração em 1984. Buscaremos demonstrar a relação que a construção da UHE Tucuruí teve com a onda migratória gigantesca de trabalhadores para o seu canteiro de obras e a prostituição naquela cidade.

O plano de construção da UHE Tucuruí foi inicialmente apresentado para a sociedade brasileira na década de 1970. A ideia era criar uma gigantesca UHE para tirar as cidades do Estado do Pará e de outras cidades amazônicas da escuridão. Até então, não havia uma preocupação tão latente quanto as questões ecológicas como temos hoje. As preocupações eram mais voltadas a questões de segurança da construção para evitar rompimentos da UHE, realocação de pessoas das localidades que seriam inundadas, e indenizações de terra que serviam para a pecuária e para a agroindústria.

Pouco ou quase nada se falava sobre impactos ambientais como hoje são tratados. A preocupação era como a navegabilidade dos rios, a pesca, com territórios indígenas. O sujeito natural do local passava por um processo de invisibilidade, era como se essas pessoas não existissem, era como se tudo fosse apenas floresta e as únicas preocupações fossem com a extração de madeiras nobres que ficariam no fundo do lago e colocariam em risco as operações da UHE e a realocação de animais silvestres.

O fechamento da barragem da UHE Tucuruí, a jusante, sofreu com uma enorme redução dos estoques pesqueiros – principalmente a do camarão. A poluição da água, assim como a redução do seu nível, afetou a qualidade de vida das comunidades humanas locais (Santana et al, 2014).

Não podemos deixar de levar em consideração que tivemos três momentos bem distintos

da construção da UHE Tucuruí. O primeiro foi a construção da barragem propriamente dita no final da década de 1970 e início da década de 1980, o segundo na década de 1990, com a construção da segunda etapa da barragem, e por fim o momento da construção das eclusas na primeira década do século XXI. Obviamente, tanto a segunda etapa quanto a construção das eclusas tiveram um impacto muito menor na prostituição da cidade, uma vez que o contingente de mão de obra das duas etapas foi drasticamente menor.

Além disso, durante a segunda fase, a cidade já estava mais aparelhada com hotéis, motéis, casas de acolhimento, entre outros. Os antigos prostibares já deram espaço a locais mais estruturados para abrigar o comércio do sexo na cidade de Tucuruí.

Na década de 1970, antes de a UHE começar a ser construída, Tucuruí tinha em torno de 7000 habitantes (IBGE, 1980). Com a chegada dos operários que trabalhavam na construção da UHE, oriundos especialmente do nordeste brasileiro para atender a mão de obra local, esse número saltou para aproximadamente 100.000 habitantes. Direta e indiretamente, havia por volta de 35.000 homens trabalhando, então se teve ali: o movimento de pessoas construindo, propriamente dito, a barragem; outro grupo de trabalhadores construindo as casas que seriam habitadas pelo pessoal da própria Eletronorte; havia também o pessoal que construía a temporária 01, temporária 02. Com isso, a demanda era muito grande e havia uma circulação financeira muito intensa na cidade durante esse período, o que causou um rebuliço social intenso, uma busca por serviços sexuais nunca antes vista na cidade de Tucuruí.

A PROSTITUIÇÃO DURANTE A CONSTRUÇÃO DA UHE TUCURUÍ

Quanto à questão da prostituição, Tucuruí, do final da década de 1970 início da década de 1980, justamente o marco temporal da construção da UHE Tucuruí, possuía basicamente três locais bastante conhecidos para aqueles que buscavam por serviços sexuais pagos: a rua Assis de Vasconcelos, no bairro da Matinha, mais conhecido como “escorre água”; o Buraco da Jia, no bairro Esperança; e o KM 4 situado às margens do igarapé.

Os relatos coletados durante a minha pesquisa de campo, tanto com moradores mais antigos quanto com prostitutas, apontam que esses três locais de concentração de prostibares funcionava 24 horas por dia, e 07 dias por semana, sendo nos finais de semana a maior concentração de pessoas, especialmente no dia 10 de cada mês, dia em que a construtora Camargo Correia, responsável pela construção da UHE Tucuruí, realizava o pagamento de salários para os seus funcionários.

Antigos funcionários que foram entrevistados por mim durante a pesquisa de campo

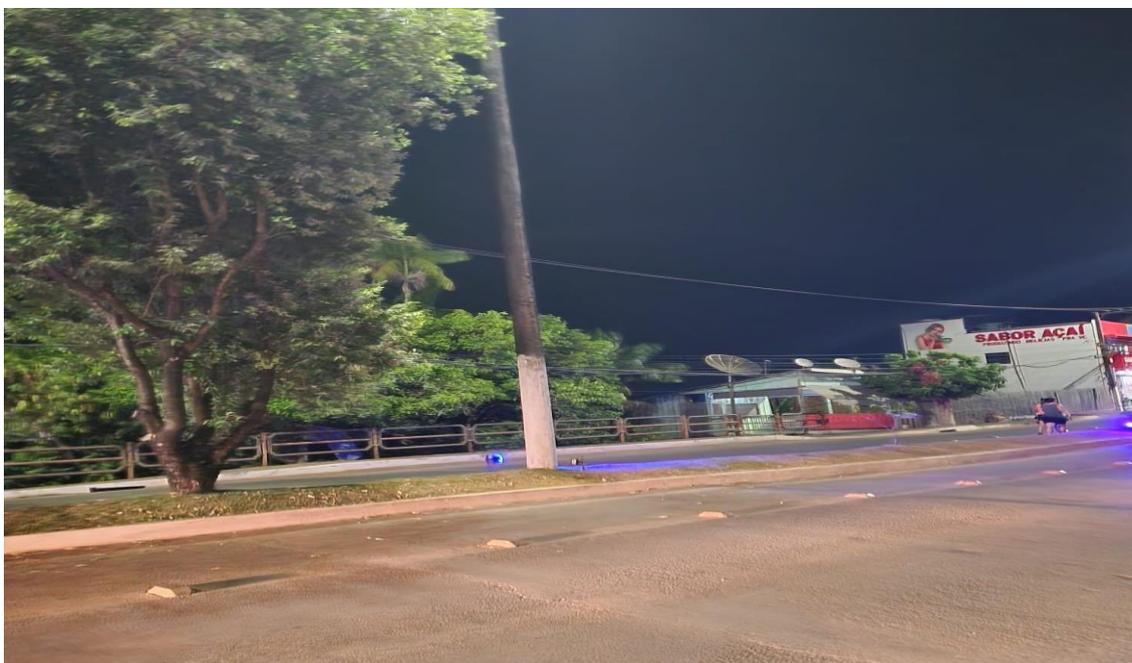
relataram que a Camargo Correa costumava patrocinar grandes churrascos para os seus funcionários como uma forma de manter elevada a moral das pessoas que viviam numa situação de trabalho muitas vezes insalubre. Era justamente nos finais de semana e dias de pagamento, que chegavam caminhões – conhecidos como pau de araras – e balsas repletas de prostitutas que iam para a cidade de Tucuruí para atender a gigantesca demanda de sexo desses trabalhadores.

Assim, tínhamos as prostitutas que viviam, efetivamente falando, nos endereços do “pecado” na cidade de Tucuruí e havia também aquelas mulheres, oriundas das mais diversas cidades do Estado do Pará e de outros Estados vizinhos como Maranhão, por exemplo, que iam nesses endereços se prostituir somente aos finais de semana.

O buraco da jia ficava localizado no centro da cidade de Tucuruí, próximo ao Igarapé Santana. Era um local conhecido por ter bares e a presença de prostitutas e por ser um local bastante perigoso por conta dos crimes que ocorriam regularmente no local, com maior frequência nos finais de semana.

Como o canteiro de obras da UHE Tucuruí funcionava 24 horas por dia, os homens que trabalhavam no período diurno, buscavam entretenimento durante a noite, e vice-versa.

Fotografia 3 - Buraco da jia - centro da cidade de Tucuruí-PA



Fonte: Foto do acervo pessoal do autor.

A avenida chamada Assis de Vasconcelos tinha como propósito ser uma rua comercial. Desde a construção da antiga estrada de ferro, a ideia era ampliar o local da cidade para o comércio. Essa avenida passou a ser chamada de “escorre água”, pois quando o Rio Tocantins transbordava, criava-se uma pequena ilha dentro do próprio perímetro urbano, que é justamente o

perímetro entre o Igarapé Santana e o Igarapé Santos, que tem uma distância de aproximadamente 01 quilometro e 500 metros.

Rapidamente, a zona do baixo meretrício se estabeleceu lá durante as décadas de 1960 e 1970, e com o início das obras de construção da UHE Tucuruí, o Escorre Água tornou-se o epicentro do comércio do sexo na cidade.

Fotografia 4 - Rua Assis de Vasconcelos - “Escorre Água”



Fonte: Museu Virtual de Tucuruí.

O Escorre Água contava com dezenas de prostibares, localizados normalmente ao lado de casas de moradores locais, ou ditas “casas de família”. Estes locais possuíam uma fachada com nomes de bares comuns, como o Bar da Fátima e o Canto Verde. Os imóveis eram divididos basicamente em duas partes: do meio para frente, o ponto comercial onde funcionavam os prostibares, e do meio para trás do imóvel ficava a moradia dos donos dos bares e de sua família e os quartos destinados a aluguel.

Os donos de alguns desses bares chegavam a colocar placas advertindo tanto os clientes quanto as prostitutas que não poderia adentrar na casa. Tais placas continham avisos como: “casa de familiar, por favor, não entre”. Na parte de trás dos bares, ficavam os quartos que esses comerciantes alugavam para as prostitutas atenderem seus clientes, sendo que muitos desses também serviam de moradia para essas mulheres que, em alguns casos, tinham filhos.

As casas apresentavam características muito comuns; como o transporte de tijolos, cimento e ferro era distante e caro e esses materiais vinham por meio da estrada de ferro de outras

localidades do Estado do Pará, elas eram majoritariamente feitas de madeira. Essas casas eram construídas para serem comércios na parte inferior e moradia na parte superior, e contavam com pequenas sacadas nas quais os moradores poderiam utilizá-las de múltiplas formas: como local para secar roupas; como posto de vigilância dos comércios; e como local de lazer das crianças. Essa arquitetura de construção ainda pode ser encontrada no Escorre água. Foram casas como essas que se tornaram prostibares durante as décadas de 1970 e 1980.

Durante minha ida a campo, tive a oportunidade de entrevistar diversos moradores que ainda vivem no Escorre água. Mulheres que criaram seus filhos no auge da construção da barragem, e que são testemunhas do caos social instaurado na cidade de Tucuruí. O seguinte relato foi coletado em 21 de dezembro de 2022 de uma antiga moradora, esposa de um comerciante que possuía um prostibar no Escorre Água:

Sabe, professor, eu criei minhas seis filhas aqui nessa casa. Elas viviam no meio das putas, mas nenhuma delas virou puta. Todas elas são mulheres direitas e são casadas. Elas entravam aqui em casa, comiam às vezes comigo, algumas viraram minhas amigas. Os filhos delas brincavam junto com as minhas filhas. Porque para mim, essas mulheres são da vida, escolheram ser da vida, mas são gente. São filhas de Deus. Numa tive problemas de mexerem com as minhas filhas. Eu não deixava elas brincarem na rua até tarde. Elas iam para a escola e depois vinham para a casa. Brincavam tudo no pátio lá de cima. Um dia, a minha filha do meio falou que o sonho dela era ser puta porque ela achava as puta muito arrumadas, cheirosas e com joias. Como ela já tinha 15 anos, eu levei ela lá nos funda da casa onde tinha os quartos que elas trabalhavam. Deixei ela ouvir e expliquei o que uma puta faz para ganhar dinheiro. Ela via as putas apanharem, saírem com homens caído de bêbado e cheias de doenças. Minha filha nunca mais falou em ser puta na vida dela (informação verbal).

Fotografia 5 - Bar da Fátima, década de 1980



Fonte: Arquivo pessoal de Kátia Gonçalves.

Havia uma preocupação da igreja católica com os bons costumes. No primeiro quarteirão, onde encontramos a igreja católica de São José, havia algumas casas familiares e alguns estabelecimentos comerciais. No lado esquerdo no fim do quarteira religioso da Assis de Vasconcelos, havia um estabelecimento que vendia alimentos e bebidas onde os padres costumavam tomar café à tarde. A rua é muito bem dividida entre o religioso e o profano, como podemos ver na fotografia 6.

Fotografia 6 - Escorre água entre o religioso e o profano



Fonte: Foto do acervo pessoal do autor.

Já os prostíbulo do KM04, de acordo com o historiador João Marques Cardoso, surgiram por conta de duas demandas. A primeira delas era a concentração de pessoas durante a obra da UHE na Rua Assis de Vasconcelos, doravante Escorre água, e no buraco da jia, os dois pontos de prostituição que já não suportavam o altíssimo número de homens e de prostitutas que buscavam por entretenimento e clientes, respectivamente falando.

O segundo motivo para a abertura dos bordéis no KM04 foi para atender um pedido das mulheres de “bem”, e da igreja católica, que via naquela situação de prostituição à luz do dia um perigo constante à moral e aos bons costumes das famílias da época. Porém, essa tentativa do governo foi influenciada pela igreja e pela opinião dos moradores mais ortodoxos da cidade de afastar para uma área mais periférica. Porém, os prostíbulo não prosperaram, pelo

difícil acesso.

O acesso ao KM04 era muito tortuoso por conta da falta de infraestrutura para chegar até lá e mesmo agora, quase 40 anos depois do "boom" da construção da UHE Tucuruí, o acesso ao KM04 pouco melhorou. Apenas cerca de 03 km foram asfaltados, ficando do KM04 para frente uma estrada empoeirada, esburacada e perigosa para todos aqueles que por ali precisam transitar, principalmente no período de inverno amazônico.

Fotografia 7- KM 04



Fonte: Foto do acervo pessoal do autor.

Atualmente, há poucos prostibares na cidade de Tucuruí. O local onde hoje é o nicho de prostituição na cidade, é a conhecida Porta Azul, que fica na travessa matriz da Conceição. A prostituição em Tucuruí passou a ser mais facilmente encontrada nos meios digitais na cidade, abandonando as ruas e distritos do meretrício como tradicionalmente conhecíamos.

De acordo com relatos coletados em minha pesquisa de campo, tanto de moradores mais antigos, quanto de prostitutas que viveram nos diversos prostíbulos em Tucuruí, a violência é um dos piores problemas que essas mulheres enfrentavam. Muitas delas eram mortas nos quartos por homens violentos, que portavam as mais diversas armas. Muitas dessas mulheres foram enterradas como indigentes.

Apesar de o porte (Camara, 2003) de armas ser proibido nas décadas de 1970 e 1980, era muito comum em áreas de grandes projetos na Amazônia e garimpos a presença de pessoas

portando armas de fogo. As prostitutas usavam armas brancas e giletes entre os seios, entre os dedos e algumas embaixo da língua para se defenderem dos clientes mais violentos.

Essas mesmas armas eram usadas para se defender de outras prostitutas, já que existia rivalidade entre as próprias prostitutas. Isso ocorria porque prostitutas viam nas mulheres mais jovens e mais bonitas um problema para o seu faturamento, já que muitos homens buscavam sempre as prostitutas mais jovens e belas, e tirá-las do caminho, para muitas, era uma questão de sobrevivência.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou abordar as causas estruturais da realidade de prostituição durante a construção da UHE Tucuruí, como desigualdade econômica, falta de oportunidades de emprego, condições de estudo e qualificação técnica e outras questões relacionadas à pobreza e à sobrevivência que ora coage, ora convida mulheres à prostituição.

A construção da UHE Tucuruí mudou drasticamente a realidade das pessoas que lá viviam/vivem. Mesmo depois de quase meio século entre o início da construção da barragem e os dias atuais, as mazelas físicas e psicológicas para as mulheres que trabalharam como prostitutas durante a construção da UHE Tucuruí ainda podem ser constatadas ao conversamos com essas mulheres ou irmos até o CRAS da cidade onde algumas dessas mulheres são acompanhadas de perto e recebem atendimento psicológico e psiquiátrico.

Muitas prostitutas vivem em situação de pobreza extrema habitando cubículos, doentes, e sem qualquer apoio de familiares que as abandonaram por conta de suas escolhas ou simplesmente por alegarem vergonha de trazê-las para o seio familiar. Vale ressaltar que além de serem simplesmente vistas como prostitutas, elas são mães, filhas, avós e cidadãs brasileiras. Com direitos e deverem com qualquer outro cidadão.

No que diz respeito ao papel do grande capital nas dinâmicas da prostituição na UHE Tucuruí, as empresas buscaram construir as conhecidas Company Towns que até hoje abrigam os trabalhadores da Eletronorte. Porém, houve um silenciamento por parte da Eletronorte quanto a questão de apoio a essas prostitutas que vivem hoje nos subúrbios da cidade de Tucuruí. São bilhões de reais de lucro anual que a Eletronorte fatura, e pouquíssimo é investido para buscar mitigar as mazelas que foram deixadas pela construção da UHE Tucuruí.

Referências

ANEEL, Agência Nacional de Energia Elétrica. (2017/2023)

CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11615-21-julho-2023-794460-publicacaooriginal-168524-pe.html>. Acessado em: 21 de dezembro de 2022.

IBGE Cidades – Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150810>>

HISTÓRIA DE TUCURUÍ, 2020. Disponível em: <https://tucuruí.portaldacidade.com/historia-de-tucuru%C3%AD-pa>. Acessado em: 21 de janeiro de 2023.

NOGUEIRA, Ida Clara Guimarães. **Segregação socioespacial urbana no entorno de hidrelétrica**: produção do espaço em Tucuruí-PA – 2010. Disponível em: <<http://www.unama.br/novoportal/ensino/mestrado/programas/desenvolvimento/attachments/article/114/Ida%20Clara%20Guimaraes%20Nogueira.pdf>>

PENA, A. SOUZA, S. MEDEIROS DOS Reis, L.: "*Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Tucuruí, Amazônia – Brasil*", em **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Número 194, 2014. Texto completo em <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-tucuruí.html>

PINTO, L. De Tucuruí a Belo Monte: a história avança mesmo?. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 777-782, set.-dez. 2012

ROCHA, G. M. **A construção da usina hidrelétrica e a redivisão político – territorial na área de Tucuruí**. Tese de Doutorado. Usp.São Paulo, 1999.

SANTANA, A, BENTES, E. , HOMMA, A. , OLIVEIRA, F., OLIVEIRA, e C. **Influência da Barragem de Tucuruí no Desempenho da Pesca Artesanal, Estado do Pará**. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Nº 02, p. 249-266, Abr/Jun 2014 – Impressa em Agosto de 2014

SILVA, M. Município e gestão do território: **Os impactos da segunda etapa da UHE nas ações locais de abastecimento de água em Tucuruí (Pa)**. Dissertação de mestrado -UFPA. Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Geografia, Belém-Pa, 2008.

SOUSA, F. R. de; OLIVEIRA, M. W. de. A noite educa: saberes de experiência consolidados no trabalho sexual. **Revista de Ciências da Educação**, ano 14, n. 27, p. 117, 2012. DOI: 10.19091/reced.v0i27.207

MASSACRE DOS “GATOS”: UM ESTUDO SOBRE O FURTO DE ENERGIA ELÉTRICA EM IGARAPÉ-MIRI, PARÁ (2020-2022)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_014

Marinaldo Pantoja Pinheiro²⁹
Elvis Nunes Corrêa³⁰**Introdução**

Neste estudo temos por objetivo analisar os principais motivos que possibilitaram a disseminação dos “gatos” de energia elétrica na cidade de Igarapé-Miri, Pará. A questão-chave norteadora desta pesquisa é: quais os principais motivos que possibilitaram a disseminação dos “gatos” de energia elétrica na cidade de Igarapé-Miri, Pará? Compreende-se por “gato”, o furto de energia elétrica, ou seja, a prática de consumir energia diretamente da rede elétrica, sem que seja registrada no medidor.

Fotografia 1 – Gato e “gatos”: eram comuns nas paisagens urbanas mirienses



Fonte: Consultor Jurídico, 2022.

²⁹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduado em Filosofia pelo Instituto de Pastoral Regional (IPAR) e em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Registro Profissional de Historiador: 0000001/2021/PA - Ministério da Economia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7598-0301>. E-mail: marinaldopantojapineiro@gmail.com

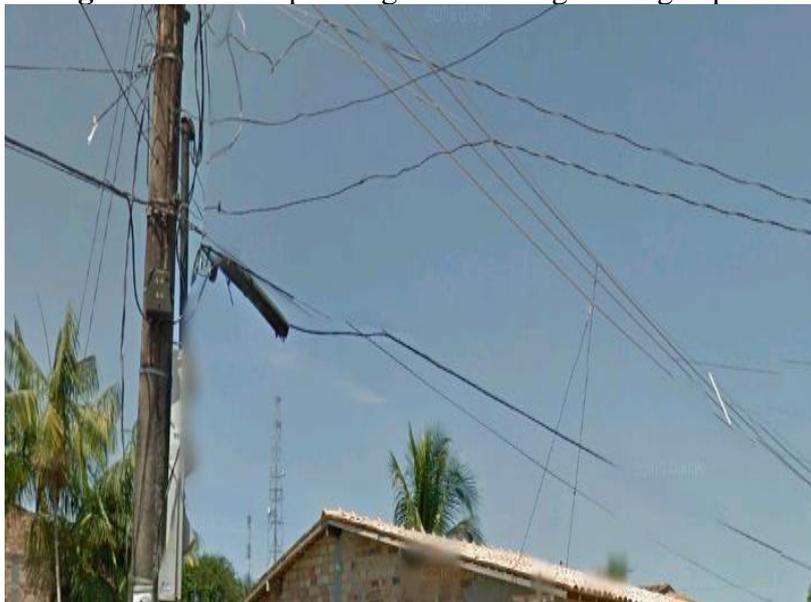
³⁰ Bacharel e licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Internacional de Curitiba; Especialista em Investigação Criminal e Psicologia Forense pela Universidade de Brasília. Atua como professor de História nas redes municipal e estadual no município de Igarapé- Miri. E-mail: elvisnunes49@hotmail.com.

O título que nomeia o texto foi inspirado no livro “O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa”, de autoria Robert Darnton, publicado no Brasil na década de 1980. O livro trata de um acontecimento ocorrido em uma tipografia em Paris, no início do século XVIII: os funcionários aprendizes que dormiam na tipografia, já não aguentando o miado dos gatos, resolveram promover uma caçada aos felinos, realizando “julgamento simulado e [...] ‘execução’ por enforcamento, para delirante satisfação de seus organizadores”. (BURKE, 2005, p. 53). Os gatos eram odiados pelos aprendizes por fazerem barulho na hora do descanso dos jovens, e também porque alguns eram mais alimentados do que os jovens.

A mulher do patrão os adorava, especialmente *la grise* (a cinzenta), sua favorita. Uma paixão pelos gatos parecia ter tomado conta das gráficas, pelo menos entre os patrões, ou *burgueses*, como os chamavam os operários. Um certo burguês tinha vinte e cinco gatos. Mandou pintar seus retratos e os alimentava com aves assadas. Por outro lado, os aprendizes tinham de aturar uma profusão de gatos de rua, e eles também proliferavam no distrito das gráficas, infernizando a vida dos rapazes. Uivavam a noite toda, no telhado do sujo quarto de dormir dos aprendizes, impossibilitando uma noite inteira de sono (Darnton, 1986, p. 104).

Massacre de gatos não foi uma exclusividade parisiense, em Igarapé-Miri, no Estado do Pará, também constatamos no século XXI outro massacre, só que desta vez não foram os felinos, mas os “gatos” de energia elétrica. Conforme o dicionário Online de Português, “gato” possui vários significados, como por exemplo: ligação clandestina. Os “gatos” a que os autores deste texto se refere são os furtos de energia elétrica, que nesta cidade foram comuns até meados de 2021, lhe atribuindo pejorativamente o título de “cidade dos gatos”.

Fotografia 2 – Um tipo de “gato” de energia em Igarapé-Miri



Fonte: Google Earth, 2014.

Os “gatos” possuíam um caráter universal, estavam presentes em muitas casas de ricos e de pobres, de católicos, evangélicos e de ateus. Garantiam mais lucros aos pontos comerciais, economia na compra de gás de cozinha e comidas nas mesas dos pobres. Aqueciam a comercialização de produtos eletrônicos, como ar condicionado, panelas e fogões elétricos. Criaram uma nova profissão, o fazedor de “gato”, um pequeno empresário mais popular do que a própria concessionária de distribuição de energia elétrica, denominada Equatorial Energia.

O estudo é de natureza bibliográfica norteado pela história cultural, com ênfase na análise de conteúdo. As fontes históricas utilizadas foram: Abreu (1982), Barbosa (1992), Burke (2005), DaMatta (1986), Darton (2011), Freira (1987), Greco (2015), Motta (1999) e Santos (2011). Além do jornal Diário do Pará, Google Earth, G1Pará, Jornal Miriense On-line, dentre outros. Estas fontes foram levantadas, catalogadas, lidas, fichadas e analisadas à luz do contexto sociocultural do objeto em questão.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em duas partes centrais: na primeira, discutimos as possíveis causas para o surgimento do “gato” neste município; na segunda, analisamos os elementos socioculturais por detrás desta ação.

O surgimento dos “gatos” em Igarapé-Miri

A Usina de Eletricidade, posteriormente denominada de Usina de Luz e Força foi criada na cidade de Igarapé-Miri na década de 1930, movida inicialmente a lenha e posteriormente a petróleo como aparece nos documentos, que era o querosene. Neste período, a energia funcionava diariamente das 18h às 22h e o consumidor pagava uma tarifa fixa pela quantidade e potência (representada em velas) das lâmpadas que usassem em casa, haja vista que não havia equipamentos movidos a energia elétrica nas residências até pelo menos a década de 1950.

Fotografia 3 – Sistema de transmissão de energia elétrica em Igarapé-Miri, ainda de postes de madeira

Fonte: Acervo Histórico Miriense, 2022

A Usina de Força e Luz funcionou primeiramente em um galpão, que ficava localizado na atual Travessa Coronel Garcia esquina com a rua sete de Setembro, onde na atualmente funciona o Posto Carvalho. Posteriormente foi transferida à atual Rua Padre Vitório esquina com Rodovia Moura Carvalho, onde funciona o escritório da Equatorial Energia. Na fotografia (4) visualizamos a sede da antiga Usina de Força e Luz na década de 1960. Esta construção passou por várias reformas e atualmente abriga o escritório local da concessionária que distribui energia elétrica em Igarapé-Miri.

Fotografia 4 - Usina de Força e Luz de Igarapé-Miri, década de 1960



Fonte: Acervo Histórico Miriense, 2022.

Na década de 1970 a distribuição de Energia Elétrica passou a ser executada pela CELPA (Centrais Elétricas do Pará S/A.), empresa estatal pertencente ao Estado do Pará. A partir desse momento foram instalados os medidores de energia nas casas e pontos comerciais dos consumidores. Até então os “gatos” que apareciam eram ligações clandestinas que desviavam energia elétrica da residência de consumidores cadastrados à casa de vizinhos. Mas isso quando era descoberto, era considerado vergonhoso. Na década de 1980, por exemplo, havia algumas vilas para alugueis de casas nesta cidade. O proprietário ou proprietária da vila solicitava ligação para o seu imóvel e distribuía um “bico” de lâmpada para cada casa alugada. Na casa onde estava instalado o medidor era feito o controle do gasto através de vários subterfúgios: retorno dos números do consumo, colocando ímã para o medidor não correr etc. Isso era possível porque os medidores, além de serem violáveis, eram fixados dentro das residências. Como vemos os “gatos” começaram a ser criados, mas ainda eram tímidos e vergonhosos. Quais fatores contribuíram para a sua disseminação?

Acreditamos que dois fatores contribuíram:

1) Com a construção da hidrelétrica de Tucuruí, no Estado do Pará, foi divulgado que o valor da energia às populações atingidas por esta barragem seria reduzido, fato que não aconteceu. A população local continuou a pagar a energia mais cara do país e a sofrer as consequências da barragem de Tucuruí, como: diminuição de peixes, enchentes, água barrenta etc.

2) Com a privatização da CELPA em 1998, no governo de Almir Gabriel, os cofres públicos deveriam ter engordado US\$ 450 milhões, em valores atualizados cerca R\$ 1 bilhão. A estatal foi comprada pelo Grupo Rede e Inepar, o único grupo a se qualificar para o leilão. A privatização da CELPA está envolvida em suspeita de corrupção, desde a venda até o destino final do recurso arrecadado com o leilão. Segundo o DOL, edição de 10/08/2014, na época a Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) tentou investigar através de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) o processo de venda e a aplicação do dinheiro obtido na venda, uma quantia que, segundo o jornal citado, não foram prestadas as contas. O certo é que a empresa deveria melhorar o sistema de distribuição de energia e diminuir as tarifas para os consumidores, fato que nunca ocorreu deixando os consumidores descontentes.

a concessionária teria seus custos brutalmente reduzidos e, com isso, poderia diminuir também progressivamente o valor das tarifas, então, como ainda hoje, uma das mais altas do país. Após anos de carestia e sofrimento da população, pode-se dizer que a privatização da Celpa foi um dos maiores estelionatos político-administrativos já aplicados contra a população do Pará (DOL, 10/08/2014).

A empresa foi vendida sob a alegação de que era deficitária, dando apenas gastos ao Estado, desculpa que não foi comprovada. Com a privatização o valor da energia ficou mais caro e o sistema de distribuição continuou precário, com constantes faltas de energia provocadas por circuitos, causados pela rede de distribuição ultrapassada. O Grupo Rede implantou o terror em Igarapé-Miri, instalando um medidor no porte (antes era dentro das residências) que ficou apelidado pela população de “Zolhudo” e colocando fiscais para inibir os “gatos”. Os “gatos” que ficavam escondidos dentro das residências passaram a ser vistos pendurados nas frentes das residências: antes somente à noite, mas depois poderiam ser vistos a olhos nus durante o dia.

Fotografia 5 – Instalação do primeiro modelo de medidor no poste.



Fonte: Google Earth, 2014.

A Equatorial Energia comprou a distribuidora do Grupo Rede Energia em 2012, pelo valor simbólico de R\$ 1,00, assumindo todas as suas dívidas, pois a empresa paraense estava falida.

A Equatorial Energia fechou contrato para a compra da distribuidora paraense de energia Celpa, pondo fim à novela sobre o destino da empresa do endividado Grupo Rede Energia. Ao assumir a Celpa, a Equatorial Energia atenderá a uma área de concessão contígua à da Cemar, distribuidora maranhense que já controla. A Equatorial adquiriu a distribuidora do Pará por R\$ 1, assumindo 39,1 milhões de ações de emissão da Celpa. A empresa passa a ter 61,37% do capital social da distribuidora, segundo fato relevante enviado à Comissão de Valores Mobiliários (CVM) nesta terça-feira (25) (G1PARÁ, 25/09/2012).

Para erguer as finanças, a empresa precisava se tornar eficiente, competitiva e lucrativa, e

uma das frentes para tentar atingir esta meta foi a estruturação da malha de transmissão de energia e a criação de um sistema de distribuição e contagem de energia consumida pelos clientes, com menos possibilidades de furto de energia. A instalação do novo sistema, que representa a troca dos postes, fios, luminárias e a instalação no alto do poste das caixas registradoras do consumo. Com esse novo modelo de registro os antigos “gatos” de energia (que poderiam ser de vários tipos: no registro, ligações diretas sem passar pelo registro, dentre outros) foram massacrados.

A instalação do novo padrão da Equatorial Energia em Igarapé-Miri, começou em 1º de outubro de 2020, sob forte protesto da população. Em matéria intitulada “Equatorial energia começa a implantar a nova rede elétrica”, o Jornal Miriense On-line noticiou ao vivo demonstrando a insatisfação da população, que dizia não ter condições de pagar uma energia mais cara e que não teria um projeto social à população local; e o embargo da prefeitura que alegava que a concessionária não teria apresentado um acordo com o Ministério Público ou ordem judicial à prefeitura de Igarapé-Miri e que iria multá-la por fazer buracos em via pública. Ambas que participavam do protesto diziam não ter condições de pagar a energia corretamente (entende-se sem gato) e que iriam dormir no escuro, sem ventilador e parar de vender produtos que necessitasse de energia elétrica à produção, conservação e refrigeração etc (JORNAL MIRIENSE ON-LINE, 2020).

A empresa parou temporariamente a instalação do novo padrão, foi notificada pela prefeitura e, meses depois, já com as exigências legais cumpridas, continuou de maneira acelerada as atividades de implantação do novo sistema.

Fotografia 6 – Implantação do novo sistema de energia em Igarapé-Miri



Fonte: JM On-Line, 2020.

A fotografia (7) registra o novo padrão de energia da Empresa Equatorial, onde os medidores de energia ficam nas caixas suspensas nos postes. Entretanto, mesmo ficando os fios condutores de energia elétrica mais alto em relação ao padrão anterior, o “gato” continua a existir. Nesta fotografia tirada no segundo semestre de 2022, se registrou o momento em que era retirado um “gato de energia”. Você pode nos perguntar: onde está o “gato”? O “gato” é esse fio preto no sentido vertical: ele estava ligado direto em um conector, ou “chupa-cabra”, fixado em um fio atrás da caixa onde ficam os medidores. Outra pergunta pode surgir: De onde está sendo retirado este “gato”? Do posto de saúde da Padre Emílio, localizado à esquina da Rua Rufino Leão com a Trav. Padre Emílio, é a resposta. Ou seja, até alguns órgãos públicos da Prefeitura Municipal desta cidade tinham “gatos”.

Fotografia 7 – Retirada de “gato” de energia



Fonte: Os autores, 2022.

O costume de fazer “gato” para economizar na conta de energia elétrica advém do “jeitinho brasileiro”? É isso que trataremos a seguir!

Jeitinho brasileiro

Imaginem a cena: sujeito a quase um ano desempregado, casado, três filhos, vivendo do dinheiro de faxinas esporádicas da mulher, descobre que uma loja está precisando de carregador. Vai até a loja, conversa com o dono, que gosta muito dele. Existem mais 13 pessoas na busca pela vaga. Depois de conversar com a esposa do dono da loja, consegue o emprego. Para tanto, precisa estar na loja no dia seguinte às 8 horas com a carteira de trabalho, caso contrário, perde a vaga. Volta para casa feliz e contente com o emprego conquistado. Procura a carteira de trabalho e, para seu desespero, percebe que a perdeu. Como precisa do documento impreterivelmente no dia seguinte, vai à Junta do Trabalho para fazer um novo. Vale destacar que a maioria dos órgãos governamentais do serviço público no Brasil parece retirada de um conto de Kafka, tamanha a lentidão e a “burocracia” que apresenta. Lá chegando, após ficar duas horas e meia na fila para ser atendido, a funcionária, com um mal humor ímpar, informa que o documento somente ficará pronto dentro de um mês, já que esse é o procedimento padrão pelo qual todos, sem exceções, devem passar. Nosso personagem fica desesperado e conta toda sua história, com rigor de detalhes, para a funcionária. Ela para, pensa, repensa e discute, fala que não tem como... Mas, depois da persistência de nosso ex-desempregado, passa o caso dele na frente de todos os demais e consegue a carteira de trabalho em 45 minutos. Ele agradece e vai embora feliz. Para nós, brasileiros, “deu-se um jeitinho” para o ex-desempregado (MOTTA; ALCADIPANI, 1999, p. 7).

O excerto demonstra o “jeitinho” como forma de burlar as normas e tirar algum proveito. Além destes podemos citar um bem conhecido nas escolas que é a “cola”, o ato de usar subterfúgios para obter as respostas corretas das questões das provas. Pratica-se esse ato como se fosse normal, entretanto é uma forma de burlar as normas para tirar proveito pessoal, praticando uma desonestidade com seus colegas e professora. Segundo Motta; Alcadipani (1999, p. 7), no Brasil os “jeitinhos” ocorrem porque “os interesses pessoais são tidos como mais importantes do que os do conjunto da sociedade, ocasionando falta de coesão na vida social brasileira”.

De acordo com os dicionários de língua portuguesa, a expressão “jeitinho brasileiro” significa uma “forma leve, flexível, criativa e otimista de levar a vida”, ou seja, é uma maneira de resolver determinados problemas sem precisar seguir todas as regras sociais (MEUS DICIONÁRIOS, 2023, p. s/n).

A utilização dessa expressão pode indicar uma ação positiva ou negativa. Quando se referir a uma solução criativa para resolver determinado problema é considerado positiva, mas se

representar algum meio obscuro de tirar proveito, ou seja, uma ação de corrupção ou malandragem, é tida como negativo.

O antropólogo DaMata (1986), em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil?”, fez comparações entre as posturas de americanos, europeus e brasileiros em relação às leis, e concluiu que os americanos, franceses e ingleses as cumprem mais, do que os brasileiros. Nestes países caso as leis não sejam cumpridas, elas serão extintas. No Brasil, muitas leis são letras mortas, possuem várias interpretações ou estão ultrapassadas, por isso muitos praticam a malandragem ou o jeitinho brasileiro, ou seja, burlar leis, corromper agentes públicos, esticar prazos, passar na frente de outros em filas, obter vantagens das desvantagens, dar a famosa “carteirada”: Você sabe com quem está falando?

A antropóloga Barbosa (1992) publicou o livro “O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros”, onde concluiu que este termo é ambíguo, ou seja, pode ser visto como um favor ou uma forma de corrupção. Representa uma maneira de solucionar algum problema ou ainda uma solução empregada em questões emergenciais. O “jeitinho brasileiro” é o resultado de uma sociedade que não aceita o não como resposta e sempre busca uma maneira de corromper as normas e transpor as barreiras.

Aos poucos, entretanto, percebi que a causa fundamental da minha perplexidade inicial era a compreensão de que o *não* ou qualquer tipo outro tipo de negativa, no Brasil, não significava o que semanticamente pretendia denotar. Mais simplesmente, descobri que o *não* não era o limite. Da mesma forma que a lei, a norma e a constituição também não implicam barreiras definitivas e irrevogáveis para o comportamento e o desejo das pessoas (BARBOSA, 1992, p. 2).

Para Abreu et alii (1982), o “jeitinho” pode ser considerado um instrumento de poder, e representa a fuga do formalismo, da burocracia. Não é exclusivo da cultura brasileira, mas está presente em outras sociedades e nem está em extinção.

Para Motta; Alcadipani (1999), o “jeitinho brasileiro” é uma herança da administração portuguesa que dava vantagens aos membros da elite em detrimento dos demais membros, mas esse “jeitinho” se aprimorou na República Velha como o coronelismo, onde para se ter alguma vantagem, dever-se-ia estar ligado aos coronéis. Quem não se submetesse à dominação das oligarquias coronelistas estava fora das benesses do sistema.

O coronelismo oficial foi extinto, mas os seus resquícios continuam e são detectáveis em épocas de eleição, quando votos são negociados por qualquer vantagem, mesmo sendo crime eleitoral.

O “jeitinho brasileiro” pode ser considerado uma ação cultural?

Freire (1987), define cultura como algo exclusivamente humano, que a criam e recriam a partir do esforço de seu trabalho coletivo. Assim, a cultura de um povo não se restringe somente às práticas positivas. Questões consideradas negativas, também fazem parte de qualquer cultura.

O “gato” de energia elétrica pode ser um elemento cultural, em muitos casos pela necessidade, em outros pela desonestidade, ou ainda por considerar que o Pará é o maior distribuidor de energia e temos a energia mais cara do país, e que a Hidrelétrica de Tucuruí prejudica as populações do Baixo Tocantins (água barrenta, falta de peixe nos rios etc.).

A geração atual que está com meia idade foi concebida e criada sob e com o “gato”.

Cresceu vendo os “gatos” se popularizarem na cidade como algo natural.

O “jeitinho” em relação ao desvio de energia é crime?

O “gato” de energia elétrica é uma forma de corrupção, e, portanto, é passível de punição pelo código penal, como podemos constatar no parágrafo 3º do artigo 155 do Código Penal, na seção “Dos Crimes contra o Patrimônio”. A energia elétrica é um bem móvel, que tem valor econômico, por isso a sua subtração causa prejuízos ao fornecedor e ao Estado, conseqüentemente a toda a sociedade.

Equipara-se à coisa móvel a energia elétrica ou qualquer outra que tenha valor econômico. A última parte do parágrafo elimina qualquer discussão a respeito sobre a possibilidade de subtração de energia, não somente a elétrica, como também a solar, a térmica, a sonora, a atômica, a mecânica, etc. Ou seja, qualquer energia que tenha valor econômico poderá ser objeto de subtração, nos moldes preconizados pelo mencionado parágrafo, a exemplo da energia genética (sêmen) dos reprodutores (GRECO, 2015, p. 511).

O artigo 155 do Código Penal Brasileiro tipifica os tipos de crimes e penas que podem ser praticados e cumpridas por alguém que desvia energia elétrica: Subtrair bens móveis pode ter mínima de 4 anos de reclusão, mais multa. Caso ocorram as agravantes a penalidade poderá ser maior.

Art. 155 - Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel:
Pena - reclusão, de um a quatro anos, e multa.

§ 1º - A pena aumenta-se de um terço, se o crime é praticado durante o repouso noturno.

§ 2º - Se o criminoso é primário, e é de pequeno valor a coisa furtada, o juiz pode substituir a pena de reclusão pela de detenção, diminuí-la de um a dois terços, ou aplicar somente a pena de multa.

§ 3º - Equipara-se à coisa móvel a energia elétrica ou qualquer outra que tenha valor econômico.

Furto qualificado

§ 4º - A pena é de reclusão de dois a oito anos, e multa, se o crime é cometido: I - com destruição ou rompimento de obstáculo à subtração da coisa; II - com

abuso de confiança, ou mediante fraude, escalada ou destreza; III -

com emprego de chave falsa; IV - mediante concurso de duas ou mais pessoas

§ 4º-A A pena é de reclusão de 4 (quatro) a 10 (dez) anos e multa, se houver emprego de explosivo ou de artefato análogo que cause perigo comum. (Incluído pela Lei nº 13.654, de 2018)

§ 5º - A pena é de reclusão de 3 (três) a 8 (oito) anos, se a subtração for de veículo automotor que venha a ser transportado para outro Estado ou para o exterior. (Incluído pela Lei nº 9.426, de 1996)

§ 6º - A pena é de reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos se a subtração for de semovente domesticável de produção, ainda que abatido ou dividido em partes no local da subtração. (Incluído pela Lei nº 13.330, de 2016)

§ 7º A pena é de reclusão de 4 (quatro) a 10 (dez) anos e multa, se a subtração for de substâncias explosivas ou de acessórios que, conjunta ou isoladamente, possibilitem sua fabricação, montagem ou emprego (BRASIL, 1940).

Os crimes em relação a desvio de energia elétrica, são analisados por Santos (2020) como furto e estelionato, haja vista que a concessionária desconhece o delito e muitas vezes tem adulteração dos equipamentos de medição.

No furto, a conduta ilícita ocorre sem que a concessionária saiba que está fornecendo a energia elétrica para aquele consumidor, pois ele consegue subtrair sem que a vítima perceba que está sendo despojada de sua posse. Por outro lado, quando falamos de estelionato, por meios ardilosos o criminoso adultera o equipamento de medição fazendo com que este não registre a leitura conforme foi auferido pelo INMETRO. Ou seja, a empresa fornecedora da energia elétrica tem ciência do fornecimento, porém desconhece que este consumidor está pagando bem menos pelo quilowatt com relação aos demais usuários do serviço (SANTOS, 2020, p. 25).

A Agência Nacional de Energia Elétrica (ANAAEL), na Resolução 479, estabelece os procedimentos a serem tomados pela concessionária quando descobre a irregularidade na unidade consumidora, a fim de reaver os valores subtraídos:

Art. 130. Comprovado o procedimento irregular, para proceder à recuperação da receita, a distribuidora deve apurar as diferenças entre os valores efetivamente faturados e aqueles apurados por meio de um dos critérios descritos nos incisos a seguir, aplicáveis de forma sucessiva, sem prejuízo do disposto nos arts. 131 e 170:

– utilização do consumo apurado por medição fiscalizadora, proporcionalizado em 30 dias, desde que utilizada para caracterização da irregularidade, segundo a alínea “a” do inciso V do § 1º do art. 129;

– aplicação do fator de correção obtido por meio de aferição do erro de medição causado pelo emprego de procedimentos irregulares, desde que os selos e lacres, a tampa e a base do medidor estejam intactos;

– “utilização da média dos 3 (três) maiores valores disponíveis de

consumo de energia elétrica, proporcionalizados em 30 dias, e de demanda de potências ativas e reativas excedentes, ocorridos em até 12 (doze) ciclos completos de medição regular, imediatamente anteriores ao início da irregularidade;”

– determinação dos consumos de energia elétrica e das demandas de potências ativas e reativas excedentes, por meio da carga desviada, quando identificada, ou por meio da carga instalada, verificada no momento da constatação da irregularidade, aplicando-se para a classe residencial o tempo médio e a frequência de utilização de cada carga; e, para as demais classes, os fatores de carga e de demanda, obtidos a partir de outras unidades consumidoras com atividades similares; ou

– utilização dos valores máximos de consumo de energia elétrica, proporcionalizado em 30 (trinta) dias, e das demandas de potência ativa e reativa excedentes, dentre os ocorridos nos 3 (três) ciclos imediatamente posteriores à regularização da medição (ANEEL, 2012).

Os populares “jeitinhos” quando afetam diretamente os interesses econômicos passam a ser criminalizados, como é o caso dos “gatos” de energia. Entendemos que a energia elétrica seja um bem móvel comprado pela concessionária e distribuído aos consumidores cadastrados, entretanto, a energia que consumimos é produzida na Hidrelétrica de Tucuruí, Pará, que é vizinha geograficamente de Igarapé-Miri. Portanto, deveríamos pagar uma tarifa mais barata já que o nosso Estado é fornecedor desse bem móvel, mas não é o que acontece: pagamos uma das tarifas mais caras do Brasil, com aumento sazonais anuais provocados por estiagens em outras regiões, o que acarreta tarifas mais caras a todos, denominadas de tarifa “vermelha”. Com o aumento do Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS), de 17 a 19%, a conta de luz ficará mais cara e muitos consumidores continuarão a ter saudade dos velhos “gatos”.

Conclusão

O estudo demonstrou que a disseminação do furto de energia elétrica em Igarapé-Miri, está relacionado a descontentamentos históricas da população local com o poder público estadual, haja vista que o população miriense paga uma energia cara, mesmo morando perto da hidrelétrica de Tucuruí; outro fator a ser levado em consideração é o “jeitinho brasileiro”, uma maneira de tirar proveitos de situações desfavoráveis, burlando a lei.

O massacre dos “gatos” em Igarapé-Miri, promovido pelas empresas terceirizadas contratadas pela concessionária Equatorial Energia, aumentou o custo de vida da população mais pobre, uma vez que passaram pagar integralmente o seu consumo e a comprar produtos mais caros, devido o impacto do custo final da energia nas costas dos consumidores. Os donos de comércio passaram a aumentar o preço de suas mercadorias, principalmente as perecíveis, para

compensar o aumento na conta de luz.

Mas, como no imaginário popular, os felinos possuem sete vidas, há quem diga, nas “bocas miúdas”, que uma nova geração de felinos mais felpudos e habilidosos está surgindo no município, haja vista que os “gateiros” (os pais dos “gatos”) estão se profissionalizando e encarecendo os seus serviços. Alguns “gateiros” chegaram a ser presos, liberados e outros continuam no anonimato, atuando na “calada da noite”.

Referências

ABREU, C. et al. **Jeitinho brasileiro como recurso de poder**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, v.16, abr./jun. 1982.

ANEEL. **Relatório de Perdas de Energia Elétrica na Distribuição**. Agência Nacional de Energia Elétrica: Brasília, 2020.

ANEEL. **Resolução Normativa nº 479**. ANEEL: Brasília, 2012.

BARBOSA, Lívia. **O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros**. Editora Campus; 10ª edição, 1992.

BRASIL. **Lei n. 2.848. Código Penal Brasileiro**. Casa Civil: Brasília, 1940.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CONSULTOR JURÍDICO. Casa invadida: Verificar se consumidor fez "gato" de energia não gera dano moral. Publicada em 18 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-18/verificar-consumidor-fez-gato-energia-nao-gera-dano-moral>. Acesso: 13 dez. 2022.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1986.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de “gatos”**: e outros episódios das histórias cultural francesa. Tradução: Sonia Coutinho. São Paulo: Graal, 1986.

Diário do Pará. <https://dol.com.br/>. Edição de 10/08/2014.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. G1PARÁ. Disponível em: globo.com. Acesso em: 08 jan. 2022.

GOOGLE EARTH. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>. Acesso em: 22 jul. 2014.

GRECO, Rogério. **Código Penal Comentado**. 9. ed. Niterói: Impetus, 2015.

JORNAL MIRIENSE ON-LINE. **Equatorial energia começa a implantar a nova rede elétrica**. Disponível em:

<https://www.facebook.com/jornalmirienseonline/videos/376659406824861>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MEUS DICIONARIOS. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/> Acesso em: 08 jan. 2022.

MOTTA, Fernando C. Prestes; ALCADIPANI, Rafael. **Jeitinho brasileiro, controle social e competição**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 39, n. 1, Jan./Mar. 1999, p. 6 – 12.

SANTOS, Marcos Ferreira et al. Práticas Ilegais dos Consumidores. **Uma Análise do “gato” na Rede de Energia Elétrica**. Revista Brasileira de Marketing, v. 10, n. 2, p. 03-29, 2011.

WIKIPEDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso em: 08 jan. 2022.

**SABERES E FAZERES:
VIVÊNCIAS NO COMPLEXO DE FEIRAS E MERCADO
EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_015

Tatiane do Socorro Correa Teixeira da Silva³¹

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Saberes e fazeres: Vivências no complexo de feiras e mercado em Igarapé- Miri/PA” apresenta como temática de estudo a cidade de Igarapé-Miri, buscou compreender a mesma e seus moradores por diversos ângulos, utilizando-se de fontes e abordagens teórico metodológico, sobretudo entender os sentido que Igarapé-Miri ganhou para outros personagens que ainda se encontram a margem da história, feirantes, vendedores ambulantes, procurando assim compreender as vozes de diferentes pessoas que habitam o espaço da cidade, através das vivencias cotidianas e das multiplicidades de experiências de homens e mulheres que compõe o enredo da cidade.

A vida urbana está passando por enormes transformações, com mudanças nos modos de organização e de ocupação do espaço urbano. A cidade como espaço público, ou seja, como lugar de comunicação de diferentes grupos sociais, apresenta mutações, já que esses diferentes grupos estão fazendo apropriações distintas desse espaço. Ambulantes, camelôs, usuários do transporte coletivo, trabalhadores se dirigindo aos seus locais de trabalho, pedintes, visitantes, turistas, cada grupo faz um uso diferente do espaço da cidade. Assim, se observamos a cidade nesse intercruzar de espaços e pessoas percebemos inúmeros sentidos e significados, basta apenas um olhar sobre esse caleidoscópio que é a cidade, para que um bom observador encontre uma multiplicidade de combinações de imagens. Sendo palco de representações, onde se desenrolam tramas, tensões, alegrias, lutas, constituindo o cotidiano da humanidade, esta cidade é sinônimo de sociabilidade (Florio, 2009, p. 292; Le goff, 1988, p. 119).

Nesse sentido, entendemos cidade a partir das abordagens de Lucrecia Ferrara (1999, p. 33), como um conjunto de manifestações traduzidas nas relações entre as pessoas, nas expressões culturais, na multidão, inclusive na pobreza e na miséria, constituindo-se um aglomerado de signos e significados. Logo, Igarapé-Miri emerge

³¹ Professora Doutora em Antropologia vinculada a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Email. tatluzia@yahoo.com.br

como uma trama onde os fios se inter cruzam pelas relações sociais, pelas práticas culturais, sendo o Complexo de Feiras e Mercados Miguel Tourão Pantoja conectado por fluxos e refluxos de pessoas cotidianamente.

Portanto, as ferramentas de pesquisa antropológica se dão dentro do campo dos estudos urbanos. Tendo a cidade como contexto, a feira como o palco da vida cotidiana (Certeau, 2011) e o Complexo de Feiras e Mercado como constituinte de uma sociabilidade.

Pelos meandros da História

Os primeiros relatos acerca da história do município de Igarapé-Miri datam das crônicas produzidas por Agostinho Monteiro Gonçalves D' Oliveira em sua obra intitulada *Crônica de Igarapé-Miri* produzida em 1899. De acordo com o autor foi em 10 de Outubro de 1710 que Cristovão da Costa Freire, governador e capitão general do Maranhão cede a João de Melo Gusmão uma sesmaria em Igarapé-Miri*.

É no século XIX que Igarapé-Miri torna-se vila e posteriormente cidade**. Em 1899 Igarapé-Miri era formada por poucas ruas e travessas como afirma o cronista Agostinho D'Oliveira (1899):

A cidade de Igarapé-Miri é assim dividida;-Quatro ruas:-a da praia, a do coronel frade, a do Bom Jesus e a da conceição; cinco travessas:-a do Bailique, a das flores, a de Sant'Anna, a das Angustias e a do Mocurão e três largos;- o da Matriz, o de Dom Pedro II e o do Bom Jesus. Tem edificado cento e tantas casas, inclusive três sobrados, com oito casas comerciais, além do paço municipal, bem mobilhado (...) Casa da cadeia pública e boa iluminação; tem a igreja de sant'Anna, as capelas de Bom Jesus e da conceição, bom cemitério, três pontes públicas e três particulares, sendo a iluminação pública montada sobre poste d' acapu em toda a cidade e é habitada por cerca de duzentas pessoas (...).

* No entanto, quando o território foi cedido a João Melo Gusmão já haviam aqui moradores, este precisou vender aos posseiros parte de suas terras em virtude das exigidas indenizações. Entre os compradores estava o português Jorge Valério Monteiro agricultor e comerciante. Cujo casamento com Ana Gonçalves de Oliveira viu prosperar seu comercio e mandou construir uma capela em homenagem a nossa senhora Santana (CRUZ, 1945). No intuito de educar seus filhos na Europa João de Melo Gusmão vende suas propriedades para João Paulo de Sarges Barros que tal como o anterior vê suas terras prosperar. Nesse ínterim, as festas em homenagem a Sant'Ana continuam tornando-se cada vez mais conhecida.

** De acordo com Oliveira (1899) foi com a lei número 113 de 16 de outubro de 1843 que Igarapé-Miri foi elevado a categoria de vila, sendo celebrada sua instalação em 26 de Julho de 1845. Em 23 de Maio de 1896 elevado a categoria de cidade cuja data de instalação ocorreu em 25 de Julho de 1896 em cerimônia de instalação.

A escrita de D'Oliveira apresenta os traçados de Igarapé-Miri no século XIX, um território com poucas ruas e travessas, mas com boa iluminação e a formação de suas primeiras residências. Apesar de D'Oliveira contabilizar a existência de duzentas pessoas, o território que compreendia Igarapé-Miri neste período era bem mais povoado, a maioria da população concentrava-se na área rural. De acordo com o Almanaque do Pará produzido em 1873 Igarapé-Miri contabilizava um total de 8.484 habitantes sendo 4.269 homens e 4.215 mulheres.

A Igarapé-Miri do século XIX era eminentemente rural, formada por muitas fazendas e engenhos, um centro econômico efervescente, conforme observamos abaixo;

No município de Igarapé-Miry existem 79 estabelecimentos commerciaes (que pagam impostos) 27 engenhos movidos a vapor, 7 movidos a água e 5 por animais para a fabricação de açúcar, mel e água ardente (D'Oliveira, 1904).

As informações apresentadas pelo cronista Agostinho de Oliveira trazem indícios de uma cidade em ascensão, com muitos estabelecimentos e engenhos em pleno funcionamento. Uma cidade que vive a efervescência do comércio. De acordo com Nascimento (2017) os engenhos tiveram importância na estrutura social e econômica de Igarapé-Miri. Logo, eram ao longo dos rios ou próximo deles que circulavam a economia do município, seja pela quantidade de embarcações que passavam pelos rios, seja pela venda de animais e produtos. É possível encontrar nos jornais da época referência ao comércio local:

(...) Tem para vender uma porção de cavalos, estando metade na fazenda São José em Igarapé-Miri, do senhor João Francisco Tourão, os quais tem 9 meses de pastos e os outros na fazenda Itacuan no Mojú do senhor José Collares aonde estão a dois meses (...) (Jornal Treze de Maio, 9 de Julho de 1845, p.3).

A notícia trazida pelo jornal Treze de Maio de circulação em Belém evidencia a existência de um forte comércio em Igarapé-Miri, cujo produtos incluíam animais, gênero alimentícios e principalmente escravos. Logo, as populações ribeirinhas apresentavam um dinamismo comercial importante, no qual o século XIX foi o período de maior relevância do comércio interno especialmente da mão de obra escrava tanto na esfera interprovincial quanto em esferas mais regionalizadas e locais (Farias, 2021).

As notícias apresentadas acima mostram uma cidade cuja relação de comercialização/produção/venda tinha nos rios seus caminhos e maiores fluxos, realidade que vai perdurar nos séculos seguintes.

“Eu vou na bêra”: por entre feiras, ruas e rios...

Habitar a cidade, ou seja, agir sobre o espaço urbano através do ato de vivenciá-lo, é realizado de diversas formas e por diferentes sujeitos que determinam as funções e os sentidos desse espaço e, inclusive, estabelecem poder sobre ele. Ao discutir espaço neste texto, estamos discutindo na perspectiva de Antônio Arantes, pensando o espaço enquanto espaço vivido, o

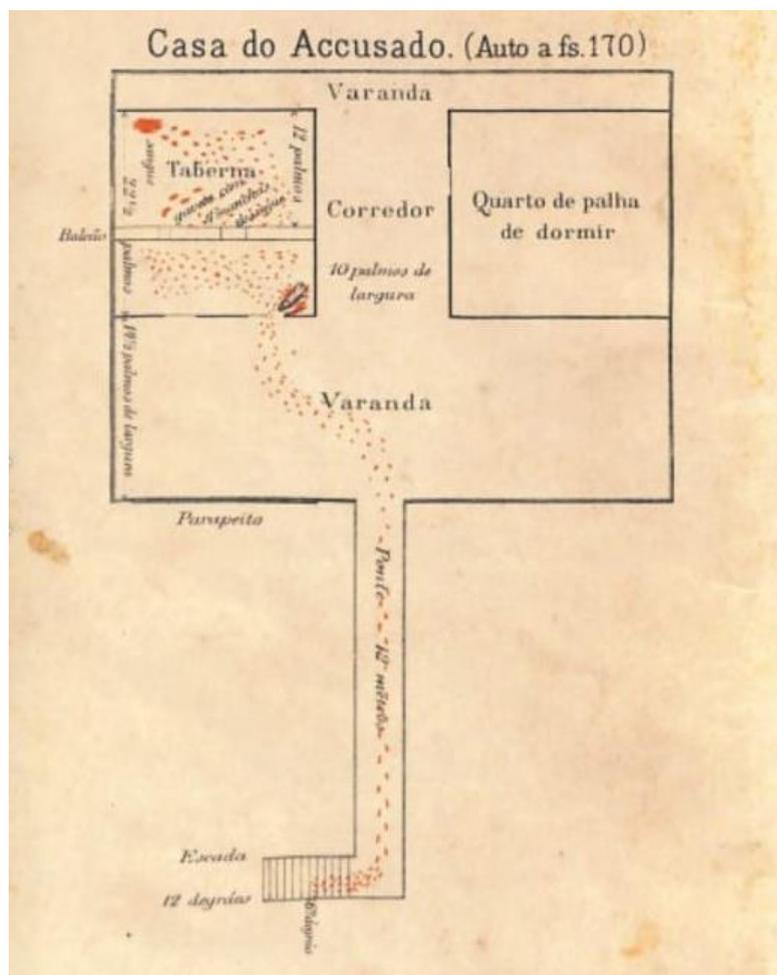
espaço como uma referência significativa para os sujeitos que nele vivem, não sendo pensado com sentido unívoco, portador de fronteiras rígidas, ou grupos sociais impermeáveis. Em sua obra *Paisagens Paulistanas*, o autor explora a construção social do espaço público, investigando os processos por meio dos quais as fronteiras simbólicas se formam e se reconfiguram, seu grau de permeabilidade e fluidez, suas referências de tempo-espaço (Arantes, 1999, p. 10).

Esses aspectos assinalados por Arantes permitiram pensar o espaço urbano de Igarapé- Miri, compreendendo “as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos em suas múltiplas relações” (Arantes, 2010, p. 106). Vislumbramos a cidade de Igarapé-Miri nesta perspectiva, como um agregado de tensões e conflitos, marcado por fronteiras simbólicas onde as ruas, feiras, também determinam uma utilização diferente do espaço urbano. E essa escolha não se ocorre de forma aleatória, não em qualquer lugar, não em qualquer direção. Suas ações são repletas de intencionalidades determinantes no sentido e justificativa da própria existência e são por estes caminhos que estamos traçando a compreensão da cidade.

A relação entre feiras e rios denota desde a origem das cidades ribeirinhas amazônicas. Logo, historicamente, esses cursos d’água conceberam as primeiras relações comerciais, seja transportando os alimentos que abasteceriam as cidades, seja na busca por estes.

Mesmo quando não existiam as feiras, eram ao longo dos rios que ficavam as tabernas, locais de vendas de produtos existentes desde o século XIX em Igarapé-Miri, conforme observamos abaixo:

Figura 01 - Estrutura de uma casa no interior de Igarapé-Miri em 1896.



Fonte: Tito Franco. Processo Maués.

A imagem acima refere-se a um desenho do ambiente onde ocorreu um assassinato de Dona Victória Maués em 1896, no interior de sua residência no furo Maúba em Igarapé-Miri. No entanto, nos ajuda a entender como eram dividido os espaços da casa entre dormitórios e locais de vendas de produtos, as tabernas.

As tabernas eram pequenas casas comerciais, geralmente agregadas a casa de morar, cuja finalidade primeira era vender alimentos a retalho como manteiga, enlatado além de armazenamento e munição (Sales, 2020). As tabernas são locais de vendas de produtos no interior das cidades amazônicas existentes até hoje, principalmente nos rios mais afastados da cidade. Boa parte dos produtos destas tabernas advém dos mercados e feiras locais.

Nessa época, muitos locais de encontro, entre produtos e consumidores, os portos ou os trapiches, foram conferidos, espontaneamente, como o palco do surgimento das

feiras (Lobato & Canete, 2019).

Em entrevista Lúcia Mendes recorda como eram os portos antes do surgimento do complexo de mercados e feiras:

Ia a feira com a minha mãe e irmãs mais velhas para comprar açaí para bater, pois minha família vendia açaí batido. A feira era na antiga rampa próximo ao mercado de peixe e as pessoas iam de madrugada para comprar açaí que vinha nos barquinhos da zona rural, hoje a maioria dos batedores da época são falecidos (Lúcia Mendes, 52 anos).

As lembranças* de dona Lúcia nos permitem compreender a dinamicidade das relações em torno do açaí, conhecer o espaço/local de comercialização, perceber a rampa-uma extensão da rua imersa parcialmente na água. Alguns detalhes chama a atenção: a rampa não é rua nem rio, o entre/lugar, que aproxima o local do produto do produtor, o homem da natureza. Lugares de trocas, apropriações, transformações. Dessa forma, Lúcia apresenta elementos importantes como: o acordar cedo, ir com a família para compreender a atividade de compra do açaí. Assim, torna-se visível as redes de sociabilidades que vão além das relações econômicas.

Esses locais, na Região Amazônica, são conhecidos como “beira” ou bêra. É muito comum ouvir pelas ruas da cidade a expressão “Eu vou a beira/bêra”. Tal expressão carrega consigo múltiplos significados para a vida dos moradores de Igarapé-Miri, cuja prática é cultural passado de geração em geração. A utilização do termo beira ocorre em virtude de sua localização próximo aos rios da cidade e possuem significado semelhante ao ir feira, conforme observamos nas entrevistas abaixo:

Ir a beira é fazer compras, comprar comida, pesquisar, pesquisar os preços das coisas, isso significa ir a feira (Maria Raimunda Ferreira de Oliveira, 47 anos).

É ir ao centro comercial da cidade onde se concentra o maior número de estabelecimentos comerciais. (Raimunda Rodrigues de Oliveira, 51 anos).

As memórias aqui consideradas de Maria Raimunda e Raimunda, apontam para o conceito de “beira”, “ir a beira”. Numa cidade tipicamente amazônica cercada por rios como é Igarapé-Miri “a beira” ganha mais significado nessa trama de palavras e se sobressai “a feira” quando o assunto é fazer compras ou comprar algum alimento. Por isso, questionadas sobre o significado do termo bêra/beira as entrevistadas foram unânimes em afirmar que tal termo referia-se a feira da cidade ou região central da cidade, onde se encontram o comércio, as lojas, as vendas de mercadorias e produtos.

* Compreendemos neste texto que o lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (Bosi, 1994).

Tais mulheres tecem relações na e com a beira/feira, através dos seus fazeres e saberes. A construção de uma dada experiência nesses espaços pressupõe a reprodução de valores e significados. É em torno deste espaço que vamos analisar a partir de agora.

O Complexo de Feiras e Mercado Municipal de Igarapé-Miri: o pulsar de saberes e fazeres

Figura 02- Mercado Municipal de Igarapé-Miri



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

As cidades são antes de tudo uma experiência visual. Traçados de ruas, essas vias de circulação ladeadas de construções, os vazios das praças cercadas por igrejas e edifícios públicos, o movimento de pessoas e a agitação das atividades concentrada num mesmo espaço (BRESCIANNI, 2014). A descrição feita pela autora nos remonta ao

cotidiano de uma cidade seja grande ou pequena. O movimento, a circulação de pessoas, a compra e venda de produtos, alguns espaços aglomeram outros diluem. Mas é exatamente nos mercados e feiras livres que a dinamicidade é mais evidente.

O complexo de feiras e mercados Miguel Tourão Pantoja* foi inaugurado em 26 de Junho de 2016 sob o mandato do prefeito Roberto Pina. A criação do complexo mudou o cotidiano da população que precisou se deslocar do antigo Mercado de Carne localizado na Avenida caramolas e Mercado de peixe localizado na Coronel Vitório para a o Complexo Municipal de Feiras e Mercados de Igarapé-Miri na rua Sete de Setembro. Neste espaço agregaram-se feirantes, peixeiros, vendedores de carne, farinha e açaí.

O Complexo Municipal de Feiras e Mercados de Igarapé-Miri está localizada na zona portuária do município sendo um local de grande fluxo de pessoas tanto da zona urbana como da zona rural onde todos os dias realizam seus trabalhos por meio da venda de produtos agrícolas, pescados, frutas, verduras, alimentos sendo um local de geração de renda.

O complexo de mercados e feiras funciona todos os dias da semana pela parte da manhã, nela encontram-se pessoas que possuem objetivos diversos que vão desde a comercialização de seus produtos, compras de produtos, a pessoas que vão passear e conversar com quem trabalha, sendo um espaço de sociabilidade e encontro.

A imagem acima apresenta** um dia comum, o complexo de feiras e mercado municipal Manoel Tourão Pantoja está em pleno funcionamento, o fluxo de pessoas aumenta com o passar das horas, o movimento constante de bicicletas, motos, carros se agregam em frente ao mercado municipal, o perímetro fica intrafegável, muita cautela para atravessar a rua. Dentro do mercado encontramos outro espaço, um fluxo também constante de pessoas, um contexto carregado de signos, representações e relações sócio-espço-temporais.

*O nome de Miguel Pantoja no Complexo é fruto de uma lei municipal aprovada ainda em 2012 e segundo diversos oradores do evento faz jus à dedicação que ele tinha pelos Mercados da cidade. Acordava cedo todos os dias quando era prefeito e sua primeira tarefa era ver os preços e as atividades dos feirantes. Alguns gostavam, outros não, mas o nome de Miguel Pantoja se vinculou a atividade dos feirantes (Gazeta Miriense, 2016).

** Ao lidar com as imagens o historiador as encara como documento, como uma construção cultural, cuja confecção e difusão tem uma história que não pode ser desconhecida pela análise histórica.

Figura 03 - Parte interna do complexo de feiras e mercados



Fonte: Gazeta Miriense, 2016.

Ao analisarmos mercados municipais como um espaço, procuro nas palavras de Magnani (2002) olhar de perto e de dentro. É a observação dos detalhes nas grandes cidades que nos permitem compreender que a nossa visão é uma entre muitas e que só a fineza da observação é capaz de compreender os olhares que se cruzam e que dão sentido às ações entre os indivíduos (BARROS, 1999). Compreender que os mercados e feiras participam da vida da população local de forma mais complexa do que unicamente através das relações de produção, compra e venda de produtos. Ali as transações econômicas estão correlacionadas a diversos outros fatores e arranjos socioculturais.

O mercado municipal é analisado nesta pesquisa como um espaço público, como um lugar de muitas histórias, lutas e vivência de trabalho, assim como marcado por laços de amizade e solidariedade. É no mercado que percebemos o contato face a face, o encontro interpessoal, por meio dos gritos e dos diálogos travados ao longo da escolha de um produto. Cada produto é apresentado como o melhor, cabe a cada comprador a escolha.

Ao caminhar pelo mercado vemos diversos produtos, as carnes, os peixes, o porco, as verduras, a farinha, o açaí, uma variedade de produtos a serem comprados, aparentemente desorganizados, mas que possuem uma lógica complexa e com relações diversas. Tais espaços, forjam uma economia popular onde se troca, se dá, recebe, compra, retribui ou vende gêneros alimentícios, roupas e confecções, artigos e inúmeros outros elementos (LOBATO & CANETE, 2019). Como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 04 - Djalma -Vendedor de farinha

Fonte: Pesquisa de campo/2024

Na imagem acima vemos o senhor Djalma cuja vivência na feira ultrapassa seus mais de 40 anos. Vivenciou a mudança da antiga feira para o atual complexo de mercado e feira municipal. Djalma com sua venda de farinha faz da feira um espaço de vida, de possibilidade múltipla de viver, de aprender, de ensinar e de resistir. Ao ser questionado sobre sua vivência como feirante afirma:

Quando comecei a trabalhar na feira eu tinha lá pelos meus 12, 14 anos com meu irmão Emanuel Caiano, hoje eu ensino outros, esse menino já está pronto, já pode trabalhar sozinho (...)

Eu gosto de trabalhar na feira, eu nasci pra isso, você está bem no trabalho que você gosta você está feliz, se você trabalha num lugar que você não gosta o trabalho não rende. (Djalma, 63 anos).

O entrevistado nos apresenta a importância da feira para a vida dos que nela trabalham, mas do que um espaço de comercialização de produtos é um espaço de sobrevivência e de formação, é na feira que se formam feirantes, aprende-se a arte de vender. Aprende-se a variedade de produtos e a conviver com pessoas, com homens e mulheres que todos os dias entram e saem do mercado.

A feira resiste tal como o ofício de feirante, uma vez que vão criando estratégias de sobrevivência, formas e meios de continuar subsistindo, mostrando sua visibilidade quando muitas vezes são vistos como se fossem seres invisíveis. Tais espaços sustentam cotidianamente o ritmo do trabalho e da vida desses feirantes que fazem do seu local de trabalho uma extensão da vida.

Assim, o complexo de Mercados e Feiras Miguel Pantoja Tourão é marcado por movimentos, sabores, cheiros e ruídos próprios de um mercado. Santos (2024) em seus estudos sobre o açaí no complexo de feiras e mercados afirma que as distintas

embarcações ao se dirigirem ao trapiche do mercado municipal possuíam um som inconfundível de seus motores.

Os espaços do mercado caracterizam-se pela rica e complexa experiência da vida construída cotidianamente por seus mais diferentes atores sociais, é um espaço de consumo por excelência, porém é um espaço de vida, um pulsar de homens, mulheres e crianças que a frequentam. Laços/redes que interconectam os costumes, hábitos, memórias e culturas que reforçam a ideia de uma sociabilidade.

Dessa forma, mercados municipais e feiras são um espaço de enorme importância para a vida social e cultural, como um lugar de reprodução de relações e práticas sociais, de encontro de diferentes grupos sociais, como jovens, crianças, idosos, um lugar de circulação de produtos, saberes, palavras, ruídos e afetos. A entrevista Raimunda Oliveira ressalta:

Quando vou a feira vou a vendedores conhecidos, parentes ou até amigos, a fim de obter um valor mais acessível, um bom atendimento e poder contribuir com o trabalho dessa pessoa.

Tenho boas lembranças de quando tinha o antigo mercado de peixe, onde os peixes eram embalados nos paneiros e, também, eram ponto de encontro de parentes e amigos todas as manhãs (Raimunda Rodrigues de Oliveira, 51 anos).

Conforme observamos nas palavras de Raimunda Oliveira a escolha de quem compra um produto na feira não ocorre de forma aleatória, cada comprador direciona-se a um vendedor específico/conhecido. Ou seja, já existe um laço de afetividade entre quem compra e quem vende. Por isso ao final de cada compra é comum ouvir um “obrigado pela preferência”, o que sugere para além de uma frase de agradecimento existe o estabelecimento de um vínculo, de uma associação. Pois a feira é um espaço de sociabilidade, solidariedade, ponto de encontro e de vivência entre parentes, amigos, vizinhos.

A concepção de sociabilidade neste texto advém da perspectiva de George Simmel, um dos mais importantes sociólogos, um dos influenciadores da Escola de Chicago que buscou construir uma teoria sociológica do individualismo, analisou as condições psicológicas advindas com a modernidade, assim como os fenômenos modernos como o dinheiro e a sociabilidade*.

*É importante destacar que Georg Simmel não alcançou o mesmo prestígio de seus contemporâneos Marx Weber, Durkheim, Marx, que conjuntamente com outros autores lançaram a base da sociologia moderna. Seu interesse pelas áreas diversas como arte, filosofia e não em construir e legitimar as bases do pensamento sociológico deixaram margem para críticas a seu trabalho. Uma das críticas feita por Marx Weber refere-se aos analogismos recurso utilizado pelo autor e que se consolidou em seus livros (Stecher, 1995, p.188).

Para compreender esses fenômenos, é necessário entender que para Simmel, a sociedade é pensada como um processo dinâmico, no qual surgem e resurgem formas de sociação. Todavia, são as sociações e os sentimentos que elas estimulam que formam a sociedade (Teixeira, 2019).

Destes fenômenos, cabe então examinar uma forma de sociação, em particular, a sociabilidade. Para o autor:

Toda sociabilidade é um símbolo da vida quando esta surge no fluxo de um jogo prazeroso e fácil. Porém é justamente um símbolo da vida cuja imagem se modifica até o ponto em que a distância em relação à vida o exige. Da mesma maneira, para não se mostrar vazia e mentirosa, a arte mais livre fantástica e distante da cópia de qualquer realidade se nutre de uma relação profunda e fiel com a realidade (Simmel, 2006, p. 80).

Simmel (2006, p.65) apresenta-nos o conceito de sociabilidade como sendo a “forma lúdica de sociação”, não importando as motivações. Entende sociabilidade como um espaço onde a interação sai do âmbito formal e adentra ao da brincadeira, ao jogo das interações, à coqueteria*. Assim, várias experiências da vida cotidiana podem ser compreendidas a exemplo do que Simmel descreve como sociabilidade (Teixeira, 2019).

Por isso, ao direcionar a feira, o feirante/comprador já sabe com quem irá realizar a sua compra. Maria Oliveira também reitera a esse aspecto:

Sim, no mercado de peixe vou certo ao homem que vende peixe, vou no outro lá no Joelson que vende peixe, vou no açougue que já conheço as meninas, no frango ou já conheço, onde eu conheço mais as pessoas (Maria Raimunda Ferreira de Oliveira, 49 anos).

As falas apresentadas evidenciam que é nos lugares da feira que se formam a experiência humana, compartilhada pelas trocas, pois não se pode pensar em compartilhar uma experiência sem partilhar um espaço (Bauman, 2009). Acompanhar o cotidiano desses homens e mulheres que vivenciam os vários momentos dessa realidade revela as imbricadas relações em seu interior, como as de amizade, solidariedade, as diferentes formas de associação, na qual buscam estar juntos e relacionarem-se às redes, nas quais estão inseridos os distintos e heterogêneos conjuntos de atores que compõem a vida do mercado.

*Simmel apresenta a coqueteria como uma forma de sociabilidade, apresenta o jogo erótico entre os gêneros, onde as mulheres apresentam interesse pelos homens apenas para rejeitá-los posteriormente.

Os mercados e feiras resistem mesmo diante do processo globalizante dos supermercados e hipermercados, evidenciando os traços da vida cotidiana da população amazônica/ribeirinha. É nestes espaços, mas precisamente nos seus produtos, farinha, açaí, peixe, carne que estão envolvidos os saberes, os fazeres, os costumes, as crenças, a história e a cultura de um povo. O complexo de feira exala nossa cultura, nos aproxima, nos identifica agrega nossos saberes e fazeres amazônicos.

Seja no interior do Complexo de feiras e mercados ou em suas redondezas é tecida uma complexidade de relações econômicas e sociais, como observamos na imagem abaixo:

Figura 5 - Vendedor Sergio em frente ao Complexo de Feiras e mercado



Fonte: Pesquisa de campo/ 2024

Nessa complexa trama de relações tanto dentro quanto fora do complexo de feiras e mercados vemos espaços fracionados em diferentes territórios, território das verduras (sempre a frente do complexo), território das roupas nas ruas adjacentes ao complexo, o território do camarão, cada território demarcado materialmente pelas barracas, conforme vemos na imagem acima. O que evidencia que as redes de relações e sociabilidades transpõe o complexo e desagua em muitos outros territórios que precisam ser estudados.

Portanto, o presente texto é ínfimo perto da complexidade que é entender o Complexo de Feiras e Mercado Miguel Tourão Pantoja, porém é convidativo a novos debates e reflexões. Que outros busquem compreender essa dimensão da vida cotidiana que é moderna, plural, mas com forte laço social e cultural.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp; São Paulo; Imprensa Oficial, 2000.

BAUMAN, Zygmung. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2009.

BARROS, Myriam Moares Lins de. A cidade dos Velhos. In: VELHO, Gilberto. **Antropologia Urbana: Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. In: **Obras escolhidas**. Volume I. São Paulo: Editora brasiliense, 2006.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª Ed.São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CORREA, Núbia Lafaete dos Santos. PINTO, Benedita Celeste de Moraes. O trabalho feminino na Feira do Produtor Rural e comercio informal de Portel-PA/Marajó. In: **Saberes em diálogo: Educação, Memórias e práticas interconectadas**. Campinas, SP: Labour Editora: BCMP, 2022.

COSTA, Antônio Maurício. **Lazer e Sociabilidade: Usos e sentidos**. Belém: Açaí, 2009.

D'OLIVEIRA, Agostinho Monteiro Gonçalves. **Crônicas de Igarapé-Miry**. Belém: Imprensa Oficial, 1899.

FARIAS, David Rodrigues. **O comércio de escravizados no Vale do Tocantins/PA, 1842- 1887**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará.Mestrado em História Social da Amazônia. 2017.

FERRARA, Lucrécia D' Aléssio. As máscaras da cidade. In: **Olhar Periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. São Paulo; EDUSP, 1999, p. 33.

FONTES ORAIS (Djalma Caiana - 63 anos; Lúcia do Socorro de Castro Mendes - 52 anos; Maria Madalena Teixeira -31 anos; Maria Raimunda Ferreira de Oliveira -49 anos; Raimunda Rodrigues de Oliveira-51 anos)

FONTES IMPRESSAS (Jornal treze de Maio, 9 de Julho de 1845. Fundação Tancredo Neves; Processo Maués de 1896. Fundação Tancredo Neves)

FLORIO, Marcelo; AVELINO, Yvone Dias. **Polifonias da cidade**. São Paulo: Editora Escrever, 2009, p. 292.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo, UNESP, 1988, p. 119.

NASCIMENTO, Sônia Viana do. Igarapé-Miri: **A passagem da escravidão ao trabalho livre, numa região de engenhos (1843-1888)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. Mestrado em História Social da Amazônia. 2017.

PORTELLI, Alessandro. O faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**. PUC-SP, São Paulo: EDUC, Fevereiro, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto história**. PUC-SP, São Paulo (15), Abril, 1997.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral** (Seleção de textos Alessandro Portelli e Ricardo Santiago; tradução Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago). São Paulo: Letra e Voz, 2010.

SALES, Mábila Aline Freitas. **Da taberna ao tribunal de comércio**: Pequenos e grandes negócios de portugueses em Belém. Tempo. Niterói. Vol 26, nº 1, 2020.

TEIXEIRA, Tatiane do Socorro Correa. **O Rancho nas ruas e as ruas no rancho: Sociabilidade carnavalesca na Escola de Samba Rancho Não Posso me Amofiná**. Tese de doutorado em antropologia, Universidade Federal do Pará, 2019.

TEIXEIRA, Tatiane do Socorro Correa. **Traçados da Cidade**: a Belém do Século XX. In. Educação, memórias, resistências e saberes em diálogo. Campinas: São Paulo: Labour; Cametá, PA: BCMP, 2021.

PARTE 3 – LINGUAGENS

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual os sujeitos tentam se apoderar.
(Michel Foucault)

**“ACABOU O RECREIO”: ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO SOBRE O
RETORNO DAS AULAS PÓS-PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_016

Auxiliador Jairo de Sousa³²**Introdução**

As aulas presenciais em todas as modalidades de ensino, aqui no Brasil, quase que de modo geral, foram interrompidas no início de março de 2020, devido à propagação alarmante da Covid-19 provocada pelo Novo Coronavírus, epidemia que começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou para o mundo.

O retorno às aulas ocorreu de forma remota, utilizando-se de ferramentas digitais no ensino, mesmo que de forma precária e subsidiada, na maioria das vezes, pelos próprios professores e famílias dos estudantes, nas mais longínquas escolas, a equipe pedagógica chegava. Se não houvesse internet, os materiais apostilados, livros, recadinhos dos professores minimizavam a ausência das aulas presenciais em tempos de pandemia.

Os professores e famílias dos estudantes tiveram que se adaptar à nova forma de aulas. Na verdade, foi muito mais que adaptação, foi uma mudança radical, fizeram dos cômodos de suas casas, sala de aula; separaram um cantinho para improvisarem um cenário para gravarem suas aulas ou, no caso dos pais, espaço de estudo para os seus filhos, além de terem que auxiliá-los nas atividades muito mais do que faziam antes.

No Brasil, a vacinação* iniciou timidamente somente em 17 de janeiro de 2021, nesse período já havia 210 mil mortos pela doença; em pleno dezembro de 2021 já passavam de 600 mil mortes causadas pela covid-19 e um pouco mais de 65% da população totalmente vacinada. As taxas de mortalidades diminuíram substancialmente devido ao aumento da vacinação, e a pandemia continuava afligindo a população. Havia um grande número de pessoas que ainda não haviam sido vacinadas, muito mais por resistência ou negacionismo do que por falta de vacinas disponíveis. Na verdade, a propaganda governamental não ajudou quanto à conscientização da importância da vacina para salvar vidas, por isso que não havia um número maior de pessoas vacinadas.

³² Professor de Língua Portuguesa (Altamira e Vitória do Xingu/PA). Doutorando em Linguística – PUCRS. jairomsc07@gmail.com

* Ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contracovid-19-come%C3%A7a> - em-todo-o-pais. Acesso em 09 de dezembro de 2021.

No estado do Pará*, somente 47,18% da população, até dezembro de 2021, estava totalmente imunizada. Esse percentual estava abaixo da média nacional que era um pouco mais de 65%, no mesmo período, um problema para a população e para o sistema de saúde do Estado que sempre esteve sufocado com a grande quantidade de infectados pelo vírus que precisaram recorrer aos hospitais públicos.

As aulas presenciais das escolas da rede pública foram gradativamente retornando, embora com algumas restrições e de forma escalonada, por razões de não haver condições de retornarem todos os alunos de uma única vez para as salas, o distanciamento ainda era uma necessidade e a infraestrutura das escolas eram inadequadas.

Quando o governo do estado e dos municípios decidem iniciar o processo de retorno das aulas presenciais mesmo com o número baixo de vacinados, a decisão gera discussões e polêmicas em torno do tema, mas como o jornal de maior audiência e circulação no Estado noticiou esse retorno? De que forma a polêmica, “um debate em torno de uma questão da atualidade, de interesse público”, conforme Amossy (2017, p. 49), reverbera na rede social?

Nosso objetivo, nesse texto, é analisar um post no facebook, gerado por uma matéria de um dos telejornais de horário nobre da TV mais assistida no Estado do Pará, a Tv Liberal, que a intitulou “Acabou o recreio”, referindo-se ao retorno das aulas presenciais na cidade de Altamira, interior do Estado do Pará. O título da matéria gerou grande repercussão e polêmica sobre as aulas remotas e não presenciais em tempos de pandemia.

O corpus desta pesquisa são as mensagens no post da rede social facebook gerada pelo título da matéria do jornal Liberal, primeira edição, “Acabou o recreio”, noticiando à população que as aulas presenciais já tinham data marcada para retornarem. Nossa discussão e análise se ancoram em Amossy (2017) quanto à polêmica na perspectiva que contempla uma relação dissensual do discurso, gerado pelo conflito e opiniões diversas sobre determinado tema; nos usos concreto e vivo da linguagem, enunciados, discutidos pelo Círculo de Bakhtin e nas novas textualidades trabalhadas por Maingueneau (2015), ambiente de enunciação da era digital.

* Ver: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em 09 de dezembro de 2021.

O trabalho está organizado em três seções: na primeira, apresentamos a teoria que ancora a discussão do trabalho: enunciado, polêmica e novas textualidade; na segunda, temos o percurso metodológico do trabalho, o corpus do trabalho e análises; na terceira temos alguns dos resultados da pesquisa e, por fim, as referências.

1 O enunciado e o discurso polêmico

O enunciado, oral e/ou escrito, concretiza o uso da língua, conforme Bakhtin (2003), e estudar a linguagem em seu movimento dialógico e dinâmico permite-nos a uma investigação mais real do uso da língua por seus falantes. O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, por assim ser, o discurso só existe na forma de enunciados, e os próprios enunciados são resultados de outros enunciados, são respostas de outras manifestações da linguagem. Essa cadeia de ditos e não-ditos que provoca sempre um novo dizer, gerando sempre um novo evento comunicativo, segundo Bakhtin (2003). Para tanto, o enunciado está situado numa esfera social significativa, há razões para se dizer, não há neutralidade nesse evento

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (Bakhtin, 2002 [1975], p. 86).

O tema em pauta deste trabalho surge a partir de um enunciado, manchete de uma matéria do telejornal que noticiou o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas do Estado do Pará com o título: “Acabou o recreio”. Esse discurso chegou às casas dos paraenses na hora do almoço, o jornal da primeira edição vai ao ar às 12h. De fato, é um enunciado que traz uma discussão sobre vários temas de interesse social e histórico, remete a diversos fios dialógicos que refletem e refratam a consciência ideológica dos atores envolvidos na polêmica a partir do título da matéria.

Os fios dialógicos convocam para a arena discursiva a figura do professor e seu trabalho nos tempos de pandemia, a valorização do ser humano, do seu trabalho, de sua carga horária excessiva de trabalho, da falta de materiais adequados, de financiamento do governo para a aquisição das ferramentas pedagógicas: notebook, internet, Pcs; o próprio estudante que também, assim como o professor, teve que se reinventar, se adaptar a estudar de forma mais autônoma, mais participação da família nesse processo, e a visão

da sociedade sobre a educação nesse período, a valoração ou não do trabalhador e como a mídia transmite essas informações para a sociedade, deixando evidências quanto à consciência ideológica em torno do discurso em pauta, como afirmou Bakhtin (2002).

O Círculo de Bakhtin assume a concepção de que o enunciado é construído a partir das relações dialógicas e, por extensão, a essa questão podemos dizer que o discurso polêmico faz parte dessa rede de enunciados que dialoga com outros, construindo sentidos históricos, sociais e ideológicos. Nesse movimento vivo da linguagem, percebem-se os valores assimilados pelos envolvidos na enunciação: o que pensam, como veem o outro, as relações de empatia e humanidade, o distanciamento do senso de justiça, o senso crítico social e histórico de cada um. Como se vê

[...] a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (...), minha atitude valorativa em direção ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (Bakhtin, 2010 [1986], p. 50).

O enunciado construído no título da matéria do telejornal não anuncia simplesmente uma informação, representa muito mais que isso; o enunciador assume uma atitude efetiva diante do evento comunicado; há uma série de atitudes valorativas que ajuda na constituição do enunciado, do discurso polêmico. Um processo que provoca e convoca outras vozes para a discussão, nessa relação de conflitos e dissensos, de debates e dicotomização como afirma Amossy (2017),

Se, de fato, o conflito é inevitável em nossas democracias pluralistas e se o cerne da democracia não é o consenso, mas a gestão do *dissenso*, então a polêmica como confronto verbal de opiniões contraditórias que não leva a um acordo utópico deve ser reconsiderada em profundidade. É, por conseguinte, uma retórica do *dissenso* que é necessário desenvolver, na qual a polêmica deve ter lugar de destaque (Amossy, 2017, p. 38).

A polêmica faz parte do processo democrático, a diversidade de ideias faz a sociedade crescer na busca de soluções mais criativas e completas, embora a polêmica não precise ter um fim, mas também, não precisa ser um embate entre dois grupos, quanto mais, melhor. Melhor para a sociedade, um mundo polarizado, é um mundo pobre de argumentos, de discussões, não é bom que o adversário seja aniquilado, a discussão

leva sempre à reflexão, o repensar sobre algo, sobre si ou sobre o outro.

O discurso dialógico, numa cena real de comunicação, traz o tensionamento na linguagem e esse tensionamento provoca, muitas vezes, diferentes posicionamentos conflituosos imbricados de paixão e de razão, de protestos, de indignação, de juízos, de desqualificação do adversário, entre outras questões.

Essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por mais insignificante que seja. Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais (Volochínov, 2018 [1929/1930], p. 140).

Essa palavra dita, agora, ganha uma reverberação maior com as mídias sociais, com a web. O enunciado ganha um eco maior, vai além da celulose; a cadeia das relações dialógicas rompeu fronteiras e ganhou uma riqueza maior na sua arquitetura, na construção multissemiótica do discurso, assim, a palavra escrita e a oral ganharam outros elementos trazidos pela web. As novas textualidades trouxeram mais participantes para o embate da polêmica. A internet é a *Ágora* do século XXI. Todas as pessoas ganharam a oportunidade de falar, de colocar a sua opinião, de se expressar sobre qualquer assunto. Não há mais um ser licenciado e autorizado para falar, todos podem manifestar suas inquietações, é uma espécie de interação viva das forças sociais.

Na internet, todos os temas são discutidos; o enunciado é constituído de muitas vozes, de muitas opiniões, não há uma exigência de ser ou não especialista no assunto e, por assim ser, as mídias digitais passam a ter um papel muito importante na propagação da polêmica.

1.1 A web: a *ágora* do século XXI

As mídias tradicionais sempre tiveram um papel muito importante na formação da opinião pública. Embora elas atuassem num campo restrito de abrangência, conseguiam desempenhar um papel muito grande quanto à propagação de mensagens, de ideologias, de uma versão da história, ou de recortes da história, de valores sociais, ideias revolucionárias, conservadoras, doutrinárias ou liberais. Desde a mídia impressa, às auditivas e televisivas, todas desenvolveram conteúdos, informações culturais, sociais, políticas, ideológicas e filosóficas; propagaram ciências, conhecimentos, mitos, artes e muita polêmica. Com o avanço e desenvolvimento das tecnologias de informação na

segunda metade do século XX e o surgimento de novas formas de uso da linguagem e comunicação, agora no campo digital, houve uma aglutinação das mídias tradicionais para o campo digital em que não se tem fronteiras. O alcance é ilimitado; na internet você reúne o rádio, a tv, os jornais e revistas e, ainda tem a vantagem da interatividade em tempo real, além da ubiquidade da geração de conteúdo e informação. Uma pessoa no Brasil e a outra no Japão podem conversar em tempo real se vendo, interagindo com todas as possibilidades de interatividade, com exceção do tato físico. Os eventos de interesse social são todos transmitidos para toda a população mundial, basta estar conectado à internet. A distância de um extremo a outro está a um clique.

Essas vantagens trazidas pelo desenvolvimento das mídias digitais potencializam a propagação de informações, de geração de conteúdos, de pesquisas e de manifestação de opiniões, é um espaço ideal para o aumento da polêmica, até porque, nos ambientes virtuais, o usuário, diferentemente do telespectador, ouvinte de rádio ou do leitor de impressos, há uma maior possibilidade de interação, de se posicionar, conseqüentemente, de expor/materializar sua opinião, de criticar, de fazer suas análises por meio dos comentários nos próprios sites de notícias, de uma postagem no seu perfil do Facebook, de um post no X (antigo Twitter) ou do stories no Instagram, dentre outras possibilidades.

De fato, há uma pluralidade de vozes dissonantes que não necessitam de autorização para participar das discussões nesses ambientes. Os internautas participam e têm uma responsividade ativa no ambiente digital, são propulsores da circulação e promoção do debate. Um simples like, dislike ou compartilhamento de uma postagem faz parte da construção de um enunciado que pode promover uma polêmica, ou mesmo, contribuir para que a chama se propague. Cada ação do usuário está sujeita à avaliação por parte do outro, o uso de emojis, figurinhas, avatares tem significados dentro desse espaço de enunciação, já que o discurso vai além das construções escritas. É uma nova textualidade presente nos ambientes virtuais, um terreno fértil para a chama da polêmica.

Maingueneau (2015) trata de novas textualidades, esse espaço de enunciação construída na web que potencializa os aspectos multimodais da comunicação que vai além da multimodalidade da oralidade ou da escrita das mídias tradicionais, com a web, até a noção de texto foi afetada, o que temos hoje pode ser chamado de *iconotexto* porque reúne uma série de elementos de forma indissociável. A web trouxe uma nova arquitetura para os textos, podemos juntar emoticons, áudio, imagem em movimento, interatividade, diagramação peculiar, fontes diversas, cores, escritas para construir uma nova

textualidade baseada no fenômeno da hiperestrutura. Se temos uma nova forma de textualidade, é fato que a própria leitura ganha novas formas de sentidos.

Para Coscarelli (2016), navegar é um processo de leitura que focaliza na busca de informações, localizações, procedimentos como clicar, usar as barras de rolagem e os menus, passar o olho estrategicamente pelas páginas, selecionar, entre outros. Enquanto a leitura tem como foco construir um significado mais profundo, avaliar, inferir, sintetizar. São ações necessárias para que se cumpram os propósitos da leitura.

Dessa forma, entendemos que o processo de navegação e leitura na Web co-ocorrem, visto que há relação direta entre as duas atividades. Certamente, para se apropriar da habilidade de ler no ciberespaço, o internauta precisa definir o que pretende em cada etapa da navegação. Precisam estar definidas com clareza as questões de onde está e para onde quer ir e, ainda mais, como chegar até lá. Os caminhos disponíveis nos ambientes virtuais para a navegação se apresentam de forma dinâmica e movediça, visto que os conteúdos on-line estão organizados de forma semântica, muito mais personalizados para cada internauta.

A atividade de navegar na web não é tão simples. Há quem se refira a esse ambiente virtual como um labirinto. Não existe um caminho, são vários, não tem uma linguagem, são diversas, há um conjunto de operadores de navegação (ícones, links, barras de rolagem, menus, recursos multimodais e tantas outras interfaces que enriquecem o ambiente interativo), e uma pluralidade de gêneros discursivos, estilos, vozes e leituras.

Essa habilidade de navegar é necessária para que o internauta consiga fazer suas atividades com sucesso. O que vemos, hoje, é que cada vez mais cedo a sociedade está tendo acesso a essa tecnologia digital, a apropriação desenfreada desses suportes digitais de informação e comunicação ganham cada vez mais espaço na sociedade.

A apropriação tecnológica tem sido mecânica e sem reflexão. A grande maioria dos internautas não consegue explorar com eficiência as vantagens da tecnologia, apropriam-se da tecnologia digital de forma superficial, não analisam de forma crítica os conteúdos, as informações, as notícias.

O ambiente virtual consegue aglutinar toda essa complexidade da leitura. O internauta terá contato direto com as interfaces digitais que o auxiliarão nas tomadas de decisão e nas percepções de múltiplas ideias, nas analogias, nos questionamentos, nas riquezas de linguagens, no poder de síntese.

Ler exige um comportamento autônomo para interagir com diversos níveis de

conhecimento, é preciso relacionar conhecimentos, fazer inferências, criar hipóteses. Conforme Kleiman (1989, p. 13), ler “[...] é construir significados, e quanto mais lemos, maior rede de sentidos podemos tecer. Ler é dialogar com o autor, com seu contexto histórico social e cultural, é preencher os vazios de modo ímpar utilizando seus conhecimentos prévios.”

A leitura se desenvolve na Web acrescentando aspectos importantes ao processo: o diálogo multissemiótico é potencializado, o que faz emergir a heterodiscursividade materializada nos hipertextos de forma mais dinâmica; o excesso de informações pode atrapalhar o leitor desatento; a abundância de ícones, janelas, hiperlinks, signos; a não-linearidade; diversas interfaces; gêneros emergentes; linguagens líquidas, dentre outros.

A web inaugura uma nova forma de textualidade em que a multimodalidade é potencializada e a interatividade ganha força nesse processo de construção de enunciados nos ambientes virtuais

A textualidade navegante [...] implica uma transformação da própria noção de “leitura”: é cada internauta que, pelas escolhas que efetua durante sua navegação, fabrica o hipertexto que “lê”. Assim, é questionado um pressuposto que está no núcleo do humanismo tradicional: a relação entre um Sujeito, autor e/ou leitor, e um texto dado. A relação imaginária que liga um texto a seu ou a seus autores é substituída por uma relação generalizada, num espaço aberto, constituído de sites que são agenciamentos coletivos (Maingueneau, 2015, p. 166).

Assim, temos a Web, hoje, como um hipertexto aberto, que agrega diversas linguagens que são conectadas por hiperlinks e interfaces que possibilitam ao leitor o contato com textos de características próprias do discurso eletrônico, na web inteligente. Por isso, temos uma nova textualidade presente nos ambientes líquidos da web. Essa textualidade cria novas possibilidades acrescentando outros elementos tecnológicos e digitais na construção do enunciado, provocando o aparecimento de novos discursos e vozes sociais. Isso potencializa a polêmica no meio virtual, a ágora do século XXI.

Para Amossy (2017), a polêmica é uma modalidade argumentativa, visto que ela transita pelos mais variados gêneros discursivos, desde os mais simples até os mais sofisticados ou complexos como: a charge, as tirinhas, a conversa, o debate, o seminário, a piada, a composição musical, o teatro, o panfleto, a propaganda, o artigo de opinião, o poema, e, mais atualmente, o post, a live, o podcast e o comentário on-line, dentre outros. Com a possibilidade de maior interação nos meios digitais, a polêmica ganha um palco maior, a proliferação é potencializada por meio da participação dos internautas, dos

comentários e compartilhamentos das notícias polêmicas.

Amossy (2017) retoma a concepção grega para explicar o que é polêmica que etimologicamente quer dizer conflito bélico, vem da palavra *polêmicos*.

[...] Ela manifesta a transformação da interação verbal em um combate que consiste em vencer o outro pela violência, dando aos interlocutores o estatuto de inimigos que usam estratégias militares e que recorrem à força bruta. Na etimologia da palavra se entrelaçam, assim, a recusa do diálogo arrazoado em proveito de relações de força, a luta em campos inimigos, a violência verbal, a condenação à morte simbólica do outro (Amossy, 2017, p. 44).

No ambiente virtual essa disputa, esse embate, o conflito de opiniões se acirram. Para a autora, a polêmica é muito mais que uma simples troca de negações discursivas, trata-se de um debate em torno de uma questão de atualidade em que os participantes expõem suas opiniões com argumentos em que um tenta superar o outro com argumentações sustentadas em dados consistentes. Um tenta desqualificar o argumento do outro, refutando-o, assim construindo um discurso dialógico, “porque a polêmica, não se deve confundir, não é uma fala selvagem. Ela toma corpo num espaço democrático que a autoriza e a regula ao mesmo tempo.” (Amossy, 2017, p. 65). A autora não vê a polêmica como algo pejorativo nas relações sociais, mas importantes na busca de soluções democráticas para a sociedade do século XXI:

A polêmica que trata de questões de interesse público é uma gestão verbal do conflitual, caracterizada por uma tendência à dicotomização que torna problemática a busca por um acordo (Amossy, 2017, p. 55).

Por isso, a autora defende que a polêmica é uma modalidade argumentativa presente nos gêneros discursivos que circulam na sociedade, nas mídias digitais, nas redes sociais, na cibercultura.

As principais questões sociais, hoje, são compartilhadas na web, e as múltiplas vozes reagem e participam defendendo ou refutando as teses postas. A web é responsável pela propagação ultrarrápida das notícias, das tomadas de decisões políticas, dos governos, do ministérios, das casas de leis, e a sociedade conectada de responsividade ativa pode interferir no andamento dos projetos e decisões de todas as ordens, em fatos sobre discriminação, preconceito, posicionamento ideológico do outro, de empresas, de instituições e até de personalidades da política, do esporte, da cultura, do meio artístico... Com o processo acelerado da cultura digital, já se tem até o abaixo assinado digital em que as pessoas se manifestam contra uma determinada Lei, Decreto, Emenda

Parlamentar, ou Projeto de Lei. É postado na internet e as pessoas assinam, compartilham, convocam a sociedade para participarem das decisões importantes para assegurar os direitos conquistados ou em defesa ao meio ambiente, à educação, à cultura, dentre outras tomadas de decisões de interesse público. As mídias desenvolvem um importante papel nessas questões.

Essa explosão do diálogo e da interação direta na discussão pública tornou-se possível, até inevitável, pela preeminência das mídias. Um problema social é discutido nas páginas de jornais, na televisão, no computador, nas ondas de rádio, num entrecruzamento dinâmico e às vezes um pouco caótico de discursos. Na medida em que é aí que se

exprimem e difundem as opiniões contraditórias, a circulação dos discursos, dos quais as mídias são, ao mesmo tempo, o suporte e o motor, substitui o modelo ideal de um diálogo cidadão. As mídias desempenham, em consequência, um papel central na construção da polêmica pública - um papel que não basta teorizar ou lamentar. É preciso examinar na prática, sem preconceitos.

Pudemos ver, assim, como um artigo jornalístico lançava a polêmica anunciando em voz alta, e atraindo, desse modo, a atenção do público para uma disputa passível de lhe ser proximamente concernente (ou que se pretende mostrar que lhe atinge de perto). As mídias transformam o conflito em um acontecimento que lhes oferece um "furo de reportagem" (Amossy, 2017, p. 2003).

A coexistência das questões antagônicas, as vozes dissonantes, os debates e discussões são cruciais numa sociedade preocupada em preservar uma diversidade de valores, mesmo sendo inevitável o conflito diante da reverberação de tantas vozes diversas, é importante reconhecer e legitimar essas questões no regime democrático. Não se exclui ninguém do debate, a democracia pluralista dá espaço para todos os sujeitos que querem participar dos debates, dos conflitos de ideias, do dissenso.

2 Caminhos metodológicos e análise da polêmica gerada pela matéria do jornal Liberal, primeira edição

As redes sociais apresentam um vasto material de pesquisa quanto ao discurso, linguagem, polêmica, dentre outras questões para análises. O corpus do nosso trabalho foi coletado na rede social Facebook, a partir do post de uma professora, que apresentou sua indignação quanto à matéria veiculada numa rede de televisão do Estado do Pará. O seu post e os diversos comentários foram objeto de nossa pesquisa, observando a construção da polêmica a partir da cadeia de enunciados e a reação de posicionamentos antagônicos, diante da manchete do jornal e da publicação da professora.

Verificamos, a partir daí, como a mídia noticiou o retorno das aulas presenciais das

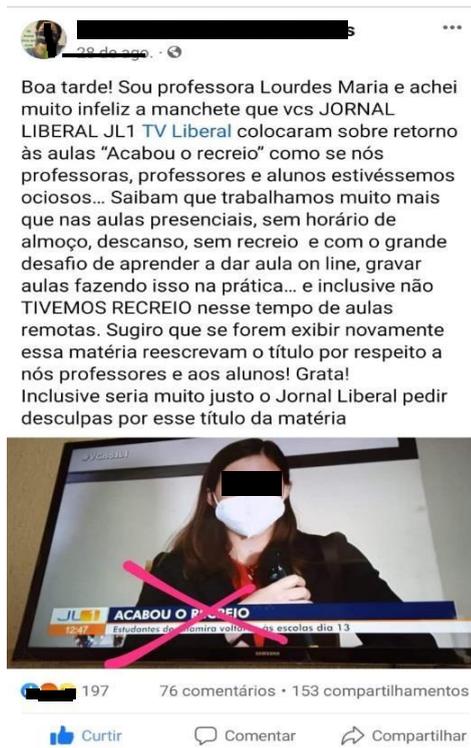
escolas da rede pública, diga-se de passagem, com graves problemas de infraestruturas e poucas possibilidades de se fazer o distanciamento, conforme, as orientações e normas da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde (MS), ainda em plena pandemia, e com baixo número de pessoas vacinadas no Estado e na cidade alvo da matéria. O decreto estadual que anunciou o retorno às aulas presenciais, trouxe também outras questões como o retorno gradativo, de forma escalonada e que cada prefeitura pudesse organizar a logística para esse retorno, disponibilizando máscaras para todos, álcool em geral em todas as salas de aulas, pias acessíveis para lavarem as mãos constantemente, dentre outras questões.

Buscamos ancoragem para nossa análise em Amossy (2017) quanto à polêmica na perspectiva que contempla uma relação dissensual do discurso, gerado pelo conflito e opiniões diversas sobre determinado tema, no nosso caso, a polêmica gerada por meio do título da matéria do jornal Liberal, “Acabou o recreio”, passando uma imagem totalmente fora do que foi vivenciado pelos professores e estudantes nesse período de pandemia da covid-19; quanto aos usos concreto e vivo da linguagem, enunciados, relação dialógica, nos apoiamos na discussão desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e sobre as novas textualidades, ambiente de enunciação da era digital, emergidas a partir da segunda metade do século XX, acessamos Dominique Maingueneau (2015).

2.1 Corpus e Análises

O enunciado veiculado trouxe uma série de informações e indignações à sociedade.

Vejam os:



O post da professora é composto pelo seu comentário a respeito da matéria veiculada no jornal e, para comprovar, ela incluiu a foto de sua tv capturada no momento em que o telejornal noticiou o retorno das aulas presenciais. Fica claro no post da professora que a sua indignação não foi quanto ao retorno às aulas presenciais, mas o sentido posto pelo título da matéria. Acabar o recreio é um enunciado carregado de sentidos, aqui visto pela professora como uma falta de respeito. Ela apresenta uma visão antagônica ao sentido do enunciado trazido pela tv. O jornal noticia a informação como se os alunos e professores

estivessem, durante todo esse período difícil de pandemia, de férias no conforto de seus lares, como se estivessem aproveitando o lazer, as férias, se divertindo.

Conforme o título da matéria, podemos deduzir que a tv não se solidarizou em nenhum momento com o calvário que foi trabalhar de forma remota durante esse período. A professora opõe-se ao título da matéria justificando sua indignação com argumentos sólidos e consistentes. O retorno às aulas é um assunto de interesse público e, da forma como foi noticiado, causou uma controvérsia.

A professora sustenta seu antagonismo ao título da matéria pontuando os desafios dos professores durante a pandemia: “[...] saibam que trabalhamos muito mais que nas aulas presenciais, sem horário de almoço, descanso, sem recreio [...]. Trabalhar nesse período privou os professores das suas próprias horas de descansos, não tinham hora para almoçar, atendiam os alunos e familiares sempre que acessados, então iam além de suas cargas horárias de trabalho. Tiveram que aprender a dar aula utilizando ferramentas digitais, para isso, ficaram longos períodos estudando sozinhos para dar conta dos seus trabalhos, foram obrigados a comprar suas ferramentas tecnológicas para usá-las em seus trabalhos, porque o governo não lhes deu, aprenderam a gravar aulas, a editar, a postar, tudo para que os alunos não ficassem sem aulas, mas o título da matéria diz que os alunos e professores estavam de recreio durante todo esse tempo.

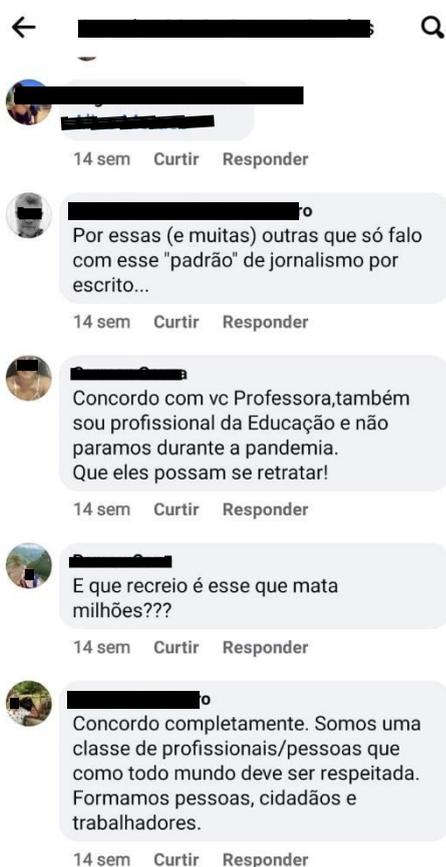
O discurso presente no título da matéria pode representar a fala de muitos que pensam dessa forma, que não conseguiram perceber o valor do professor. A própria tv ignora a participação dos pais nesse processo. Os pais tiveram que participar muito mais, tiveram que gastar muito mais comprando notebook, colocando internet de qualidade para que seus filhos pudessem ter o mínimo e não ficassem totalmente prejudicados. E os pais sem condições para tal investimentos? Ficaram às margens ou estavam no recreio?

No final do post, a professora faz um apelo à tv, pediu que fosse reescrito o título da matéria, observando o grande equívoco, corrigindo o erro, por respeito aos professores e, além disso, pedisse desculpa pelo título. Assim como tiveram a coragem de fazer essa exposição dos professores que também usassem o espaço para se reportarem da situação vexatória: “[...] Sugiro que se forem exibir novamente essa matéria, reescrevam o título por respeito a nós professores e aos alunos [...]. Inclusive seria muito justo o JL pedir desculpas por esse título da matéria”.

Essa relação discursiva posta como réplica e prolongamento do diálogo, segundo

Bakhtin (2002), surge a partir do enunciado título da matéria e reverbera no post da professora e que ecoa nos comentários seguintes com visões conflituosas e dissensuais, típicas da polêmica. Mas é importante destacar que a polêmica inicia numa mídia tradicional. Um jornal do meio dia, horário em que as pessoas costumam sentar para assistir, como nas mídias tradicionais, a interação é limitada e as vozes são filtradas, ou seja, a professora não teria autorização para falar, para expor sua contrapalavra ao discurso excludente e desrespeitoso da tv, dessa forma, ela foi para o espaço onde todas as pessoas podem falar, sem limite de caracteres, com o direito de colocar sua opinião, e na web, rede social do facebook, ela se manifesta, porque a democracia pluralista assim permite, dando visibilidade maior à sua voz/opinião e permitindo que as pessoas que não assistiram à matéria possam ter a oportunidade de ver o título posto pela tv anunciando o retorno das aulas presenciais.

O post da professora teve mais de 153 compartilhamentos, porque os seus amigos do face construíram outras cadeias de compartilhamentos, assim, a polêmica flutuou muito mais nos ambientes digitais, na rede social publicada. Além disso, o post da professora foi replicado por blogs de notícias ampliando ainda mais o alcance da polêmica, isso aconteceu devido a fluidez da textualidade navegante como afirma Maingueneau (2015).

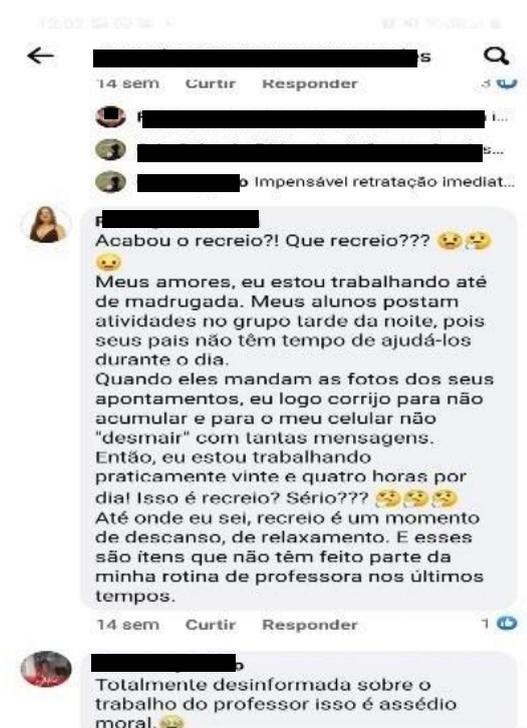


Nos comentários do post da professora observamos claramente a formação dessa cadeia constitutiva do discurso polêmico, advinda da relação dialógica de posicionamentos antagônicos ou de apoio. Essa relação dialógica é o movimento vivo da linguagem em sua concretude, em seus usos valorativos, na verdade, cada comentário à resposta de outro, tem um cunho valorativo, exprime uma percepção, uma avaliação. Vejamos: Essas mensagens que comentam o post reforçam o discurso e a indignação da professora, apresentando mais argumentos e questionando o título da matéria. O enunciado “e que recreio é esse que mata?” amplia ainda mais a discussão feita pela professora autora do post. Fizemos uma busca pela internet sobre “recreio” e a palavra

sempre remete a momento de lazer, de divertimento, de descanso, de férias.

Mas o “recreio” colocado pela tv, mata, aliás, dizimou famílias inteiras por todo o mundo. A provocação do internauta com o questionamento reflete e refrata uma triste realidade vivenciada nos anos da pandemia do novo coronavírus. A edição do jornal, ainda diz que era “recreio”. No último comentário da página, o internauta reclama por respeito, “formamos pessoas, cidadãos e trabalhadores”, mas a tv desrespeitou uma categoria toda.

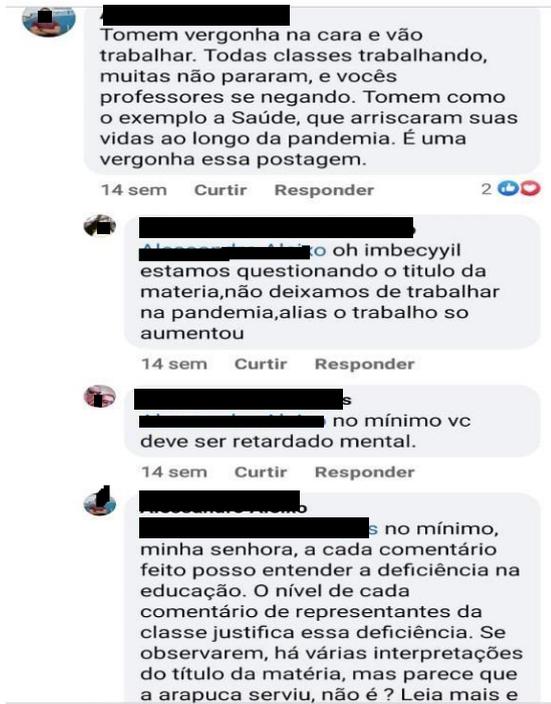
A responsividade ativa e valorativa desses internautas que parecem participar da mesma categoria da autora do post representam um posicionamento em comum acordo em resposta ao título da matéria do jornal colocado em questão no post da professora. A indignação é uma marca da aversão dos participantes ao sentido do título da matéria. A relação dissensual à tv, pedindo retratação pela falta de respeito, pela tv não considerar importante o trabalho dos professores, na verdade, é como se os professores não tivessem trabalhado. Talvez a tv represente um grupo de pessoas que entenda que o trabalho do professor só pode ser feito entre as quatro paredes da sala de aula, não reconhece outras formas do trabalho docente, ou pelo fato de, historicamente, o trabalho do professor ser desvalorizado.



Nessa outra parte dos comentários, os participantes continuam reverberando o apoio ao post da professora e questionando o título da matéria veiculada pela tv Liberal, no jornal do meio dia. Importante ressaltar também, que a matéria trata do retorno às aulas de uma cidade do interior do Estado do Pará, e a autora do post que apresenta sua indignação quanto à forma de tratamento dedicada aos professores é da Capital do Estado, Belém. Isso mostra que o sentimento é um só. Nesses tempos de sofrimento do trabalho docente, percebeu-se uma solidariedade da professora e, em nenhum momento, os colegas que comentaram referiram os seus discursos

diferenciando professores do interior ou da Capital. Importante esse sentimento de unidade em defesa da categoria. Nesses dois comentários, a primeira professora faz um desabafo, indignada com a falta de respeito e ratifica o post da colega autora, e a segunda afirma que a tv está desinformada e comete crime de assédio moral aos professores.

Nessa outra parte dos comentários, observamos uma outra etapa ou fase da polêmica.



Ela se destaca pelas agressões verbais, relações mais virulentas conforme Amossy (2017). O autor do primeiro comentário faz um discurso mais bélico, revelando apoio ao título da matéria; na verdade, dá a impressão de que ele não compreendeu a primeira postagem. Da forma que ele se manifesta, ele entende que os professores estão se negando em retornar às aulas presenciais, além de também não reconhecer o trabalho que os professores estão fazendo, mesmo remotamente. Ao dizer que as outras “classes de trabalhadores nunca pararam e o professores se negando de trabalhar”, de fato, ele parece não ter entendido a indignação da autora do post e dos comentários que pensam de acordo com ela. Ele também acredita que os professores durante todo o tempo da pandemia estavam no recreio. Por meio do seu comentário, apresenta uma visão que desmerece o trabalho docente.

E a conversa se desdobra em xingamentos e agressões verbais, saem do campo da argumentação e se deixam levar pela raiva; na verdade, trocam percepções valorativas quanto ao posicionamento ideológico de cada um/a. O internauta que diverge do post e dos comentários dos professores diz que a educação está deficiente por causa do posicionamento dos professores que lhes responde. Ele apresenta, em seu enunciado, expressões grosseiras, como “tomem vergonha na cara”. Esperava que o retorno fosse brando e, não gostou da resposta dos professores.

Importante ressaltar que a tv não respondeu ao post da professora, não se retratou, não alterou o título, ignorou completamente. Uma das vantagens da internet é que ela

consegue armazenar uma enorme quantidade de dados, por ser uma tecnologia avançada, podemos fazer alterações e atualização nos textos, mas também podemos apagá-los, foi isso que aconteceu, a tv não atualizou, nem retificou, ela apagou.

O apagamento da postagem oferece uma rica oportunidade de reflexão sobre a tentativa de silenciar um enunciado, enquanto objeto de sentido, que, embora removido, continua a reverberar entre professores e demais membros da comunidade diretamente confrontados pela abordagem do jornal. Esse ato não apenas sugere uma tentativa de controlar as narrativas que circulam sobre o tema, mas também revela a postura editorial frente a um assunto de alta relevância para o público. A reação ao título da matéria, bem como a decisão de apagar a postagem, podem ser interpretadas como um reflexo da complexidade e da sensibilidade envolvidas nas discussões em torno do retorno às aulas presenciais, especialmente em um período em que a comunidade buscava ser ouvida e representada de maneira justa e precisa.

3 Considerações Finais

A proposta do trabalho foi apresentar uma análise sobre um enunciado veiculado pela tv Liberal em seu jornal do meio dia. A matéria trouxe o título “Acabou o recreio”, referindo-se ao retorno das aulas presenciais no município de Altamira.

Esse título da matéria gerou uma polêmica pela forma desrespeitosa de tratamento do trabalho do professor, mesmo sendo uma das categorias profissionais que também não parou de trabalhar no período da pandemia do novo coronavírus. O objetivo deste trabalho é analisar dialogicamente um post no Facebook, motivado por uma matéria veiculada em um dos telejornais de horário nobre da TV Liberal, a emissora mais assistida no Estado do Pará. Intitulada “Acabou o recreio”. A matéria abordava o retorno das aulas presenciais na cidade de Altamira, no interior do Pará, e gerou ampla repercussão e polêmica em torno das aulas remotas e não presenciais durante a pandemia.

A polêmica propagada no Facebook exemplifica o que Bakhtin (2010) chama de análise dos posicionamentos discursivos a partir da palavra viva e da atitude valorativa em relação ao outro. Nessa cadeia discursiva dialógica, os participantes debatem, posicionam-se e avaliam as falas e posturas alheias. Os comentários refletem essa dinâmica, que é característica das interações linguísticas na web e dos encadeamentos multissemióticos, onde um like ou compartilhamento pode intensificar ou desencadear um conflito ou um debate.

Vimos no corpus do trabalho que cada palavra é um palco, elas têm ou provocam

uma interação viva das forças sociais, as vozes se confrontam conforme Volochinov (2018). Esse confronto gera outras reverberações discursivas e polêmicas, elas dialogam em suas dissensões, ampliando o processo de enunciação.

E a polêmica impulsionada pelas novas textualidade, conforme Maingueneau (2015), lançando mão das suas ilimitações fronteiriças e ubiquidade, cria formas de manifestação, de reação. As vozes debatem, entram em conflitos, movimentam o lugar de destaque da polêmica. Para Amossy (2017), democracia não é lugar de consenso, a autora reforça que é importante desenvolver uma retórica do dissenso. Os embates postos no corpus do trabalho fazem parte da construção da democracia plural.

Referências

AMOSSY, R. **Apologia da Polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 2003 [1951/1953].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1993].

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 2002 [1975].

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KLEIMAN, Âa. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Parábola: São Paulo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

**A NEGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA PARA A CONSTRUÇÃO
DE CONDUTAS DE GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_017

Francisco Menezes da Silva³³Silvia Mara de Melo³⁴**Considerações Iniciais**

O desafio intelectual das práticas analíticas do discurso traz à tona a reflexão das experiências sociais opacas de um sujeito que se constitui em veladas vontades de verdades e formações discursivas. Embora os acontecimentos relacionados a estes instrumentos originados do discurso não explicitem uma linearidade cronológica, a rigidez em que os sujeitos intercalam enunciados fomentam acontecimentos dispersos no passado-presente.

Sob este viés, o apoio dos discursos em sistemas de exclusão pode se apoiar em instâncias institucionais que reverberam a ilusão do saber-poder visto seu ancoramento numa possível construção da noção verdade. Desse modo, a vontade de verdade ora investigada se fundamenta na negação como um conjunto de acontecimentos advindos de práticas sociais, bem como sua valorização e a disseminação de simbologias evocadoras do ato de negar enquanto mecanismo utilizado para governar o outro e, conseqüentemente, a si mesmo.

Nesta perspectiva, o estudo objetivou problematizar em acontecimentos discursivos enunciados negacionistas (d)enunciados nas práticas discursivas do sujeito presidente da república. Partimos da hipótese de que os sujeitos cidadãos são atravessados pela negação e, conseqüentemente, pelo negacionismo e descrédito dos estudos científicos e dos cientistas por meio de pronunciamentos desinformativos constituídos nas declarações oficiais dadas pelo sujeito presidente.

Assim, o estudo delinea um movimento analítico em torno dos papéis sociais do sujeito negacionista governado pelo discurso em si mesmo, a fim de contribuir e examinar a negação enquanto instrumento da (res)significação das atitudes e comportamentos sociais.

³³ Mestre em Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: franciscosilvass@gmail.com

³⁴ Doutora em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa – UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. E-mail: silviamelo@ufgd.edu.br

Destarte, as dispersões e regularidades destes discursos atravessam e constroem discursos outros, geradores de uma gama de efeitos de sentido nos espaços de experiências discursivas via regras e leis inconscientemente registradas para criar comportamentos e atitudes disciplinares nos sujeitos governados, de modo a atravessar seus corpos e constituí-los enquanto seres eminentemente linguísticos.

O entendimento do artifício da negação como estratégia de governo possibilita, sob o prisma da AD de linha francesa, especificamente na vertente foucaultiana, a compreensão das representações discursivas do sujeito negacionista. Além disso, permite preponderar questionamentos do tipo: como e em que medida o discurso negacionista se constrói nos acontecimentos e no interdiscurso de um sujeito? De quais maneiras e como a negação se manifesta para então se materializar nas práticas discursivas? Quais os impactos/efeitos a negação podem causar nos sujeitos?

Tendo em vista a necessidade de compreender como a maquinaria de poder constitui a negação para influenciar não somente a forma como os sujeitos se constituem, mas também ressignificar o discurso e as práticas sociais de todo um país, torna-se sumariamente importante discutir à luz das teorizações de Foucault as indagações que analisam as formas de governo de si e do outro, de modo a chegar a uma compreensão da construção do ideário negacionista nas falas do ex-presidente da república brasileira (Jair Messias Bolsonaro)* e os enunciados advindos da repercussão desses discursos em plataformas digitais de notícias.

A análise possibilitou a percepção de como os sujeitos são subjetivados pela prática de negação, tanto da ciência, quanto do desprestígio dos enunciados legitimados pelas autoridades (cientistas) dela praticante. Consequentemente, os efeitos discursivos da prática de negar no comportamento do sujeito presidente se institui na estratégia do governo de si (tem toda a autoridade para induzir a negação) e seus efeitos no outro (o poder de decisão sobre quem vive ou morre) criando o que se pode nomear necropolítica.

* Jair Messias Bolsonaro é um capitão reformado, político e ex-presidente do Brasil, filiado ao Partido Liberal. Em seu segundo ano de mandato, minimizou os efeitos da pandemia de Sars-Cov2 no Brasil, entrando em conflito com governadores, ao demitir o ministro da Saúde e tornou popular comportamentos negacionistas, ao afirmar em cadeia nacional que, apesar de preocupante, há um "superdimensionamento" e "histeria" em relação à situação do coronavírus. Mesmo sendo criticado por várias autoridades por causa de sua atitude negligente de quebrar o isolamento, o presidente comete vários "atentados à saúde pública". O mais irônico de tudo isso, é que um presidente que se diz ter sido do exército para defender os valores da família e bem-estar social, protagonizou atos comparados a genocídio das massas brasileiras, em virtude de sua insensibilidade emocional e falta de compromisso com a vida.

A reflexão das questões relacionadas à negação na sociedade brasileira favorece a reafirmação da existência de um discurso governado por regularidades discursivas historicamente construídas, a partir do (re) conhecimento de crenças, valores, visões de mundo na medida em que o domínio físico, psíquico, social ou simbólico se materializou nas atitudes e comportamentos dos sujeitos cidadãos brasileiros no contexto da pandemia de coronavírus, popularmente difundida como Covid-19, tendo como marco com o surgimento de uma enfermidade respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

O vírus zoonótico teve seu primeiro caso divulgado em dezembro de 2019 na província Wuhan, na China, e, em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A intensidade da alta de casos de infecções e um elevado índice de letalidade causou milhões de mortos em virtude da doença, o que a tornou uma das pandemias mais mortais da história.

A pandemia resultou em na instabilidade social e econômica de dimensão global. Não obstante, no Brasil, a situação se agravou, pois além da falta de investimentos em insumos para o combate à doença houve o que se pode chamar de omissão estatal. A disseminação de notícias falsas e falas pejorativas de cunho negacionistas do então Presidente da República repercutiu em pronunciamentos polêmicos e ofensivos que contribuíram para o agravamento das atitudes extremistas de cidadãos adeptos de ideais neoliberais para a não adoção das medidas de segurança contra a doença, o que culminou em desinformação e vários focos de insubordinação social, levando o país à beira do caos.

Língua, discurso e formação discursiva

A comunicação humana pode, aqui, ser alicerçada em procedimentos inerentes ao desenvolvimento dos discursos – Lugares de tensões próprias dispersos em enunciados mergulhados em espaços atemporais – haja vista que o discurso pode ser intrínseco e avesso à história e à de modo a gerar efeitos de sentido.

Nesse ambiente pleno de circunstâncias hostis (Brasil) onde a negação da ciência, da vacina, a necropolítica e a falta de sensibilidade com o sofrimento alheio produzem efeitos nocivos na história e no cotidiano atravessando a linguagem como fonte não só de construção, mas também de (in)consciência de uma sociedade de discurso.

A noção de discurso lança-nos um desafio nas relações de saber-poder (Foucault,

1970/1996), na medida em que só pode ser formulada se os sujeitos entendem o uso que fazem da língua. Não se trata de fazer uma descrição completa das situações cotidianas em que o discurso se materializa como meio de persuasão, mas de como o discurso se constrói em função dos demais discursos com os quais dialoga em ordem e leis, já que para a concepção foucaultiana é destas correlações que o discurso se constitui.

Desse modo, o uso que fazemos da língua resulta da relação que estabelecemos com o outro (Coracini, 1999). E o discurso passa a ser, portanto, produto da relação que mantém com outros discursos inseridos numa sociedade controlada e determinada por procedimentos coercitivos entre um sujeito que enuncia e um sujeito subjetivado pelo discurso.

Desse modo, os interactantes do discurso são imersos em poderes coercitivos governados por instituições sociais, e ao mesmo tempo, sobrepostos a outros discursos, conforme elucidada Foucault (1970, 1996), ao definir o estatuto do discurso como acontecimentos ou enunciados que chegam aos sujeitos e como estes os proferem como verdades construídas nas práticas descontínuas e/ou regulares analisadas por princípios de “inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade” (Foucault, [1970] 1996, p. 49-50).

Dessa maneira, o discurso representa e na constitui relações de saber-poder onde os significados são gerados pelos participantes de um evento discursivo específico. Em outras palavras, os sujeitos se constroem nas ações, no próprio discurso em si e em relação aos subjetivados por si. Para isso, precisam obedecer determinados espaços, regras e condutas as quais caberia às sociedades de discurso a função de conservar ou (re)produzir, fazê-los circular e distribuí-los segundo regras restritas Foucault (1970, 1996).

Além disso, A verdade segundo Foucault é uma construção discursiva. A evidente naturalidade, na verdade, é uma miragem discursiva. As práticas discursivas da política, por exemplo, possibilitam aos sujeitos agentes do discurso criarem jogos verdades e persuadirem seu interlocutor, veja-se por exemplo os casos de desinformação, enunciados inventados para convencer o outro de algo que nunca ocorreu.

Vale, pois, lembrar que o alvo de toda organização política é se tornar força hegemônica. Decerto, a hegemonia é sustentada pelo discurso. Daí não é difícil chegar à conclusão de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual os sujeitos tentam se apoderar”, Foucault (1998, p. 10). Logo, tomar a palavra jamais

representa um gesto ingênuo, pois sempre está ligado a relações de poder.

Pensar em uma sociedade de discurso remonta a imagem de um número ilimitado de sujeitos que inconscientemente pensam ser dominadores da hegemonia do conhecimento e só entre eles o discurso pode circular. Entretanto, as relações de poder, Segundo Foucault (1970), se encontram fluidas em micro lutas, em micro instituições. O poder está em tudo e em todos os lugares, o que esvazia a noção da existência de privilégios e hegemonia de classes e de conhecimentos. Não há lugares privilegiados de domínio no discurso, apenas um grupo que tensiona a partir de formações discursivas e outro que resiste ao saber-poder em sua memória (discursiva) na descontinuidade histórica.

Nesse sentido, é por meio da transmissão de saberes que os sujeitos dos discursos se constroem e ao fazerem atravessam também os outros. Isso significa que aprendem a ser quem são nas práticas discursivas de restritos ambientes, com os outros sujeitos, e, nessa interação, constroem um universo discursivo de enunciados atravessados por discursos outros.

Não se pode deixar de mencionar a existência de certos elementos indispensáveis para a produção de discursos. Desse modo, quando determinado sujeito se pronuncia é legitimado por instituições sociais, fala de um lugar discursivo, assume determinada posição discursiva para falar a um referente específico. Para tanto, adota uma forma de dizer, se ancora em formações discursivas partindo de contextos estritos e/ou de contextos latos. Assim, o jogo de imagens gerido entre protagonistas do discurso emerge nas condições de possibilidade desse discurso. Diante disso, as restrições e rarefações que determinam os objetos, os temas, os enunciados, as possibilidades de enunciar a partir de um lugar, de uma instituição e/ou do interior de determinado discurso.

De outra parte, o discurso toma corpo em um conjunto de conceitos, pensamentos, preceitos e princípios de um sujeito ou de um grupo orientado para realizar ações sociais e, principalmente, políticas. sob este viés, formação discursiva atravessa as formas e instâncias de saber-poder, determinando aquilo que pode ou não ser dito de um lugar determinado e não de outro, aquilo que deve ser legitimado por práticas e instituições sociais e o que deve ser apagado ou silenciado. É, portanto, nas práticas descontinuas da história que o discurso se estrutura ganha regularidades ou entra em dispersão, possibilitando o aparecimento de um enunciado e o apagamento de outros.

Nesse contexto, os estudos do discurso foucaultianos asseguram a análise das condições do processo de produção do discurso da negação e do negacionista, procurando

estabelecer as possíveis opacidades naquilo que simbolicamente pode ser representado por porosidades discursivas, equívocos da linguagem através de determinado dito numa ordem diacrônica ou historicista.

Destarte, a arqueogenealogia foucaultiana contribui para engendrar a investigação das práticas discursivas da negação, incorporada em acontecimentos discursivos modernos, por meio da possibilidade do resgate de (re)leituras do passado, rumo a interpretações para novos posicionamentos sociais para um evento discursivo que se tornou comum no contexto de pandemia no Brasil. Desse modo, será possível sobrepor as reminiscências do discurso para entrever as linhas de força presentes nas relações de dominação, opressão sociocultural, (res)significação das identidades nas práticas de governo de si/do outro.

O negacionismo e as práticas discursivas de governo

Os estudos do discurso na contemporaneidade não se projetam apenas em simples campos de estudo, mas em instrumentos de luta política. Dentre outras funções, estas investigações ajudam a mapear as verdades construídas por políticos tidos por oportunistas e negacionistas, pois a verdade é “sempre uma reta em direção ao poder” (Silva, *apud* Sargentini, 2004, p. 178).

Nesse contexto, o conhecimento da produção, da circulação e da recepção dos discursos negacionistas configuram uma atitude ativista, pois se torna necessário expor as entranhas das relações de saber-poder-ser negacionista da ciência, praticando das técnicas de poder e de governamentalidade. Daí a importância de relacionar um acontecimento discursivo às condições históricas, econômicas e políticas de seu aparecimento.

O que define de fato o sujeito é o lugar de onde fala. Foucault diz que “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar” (1986, p. 139). Esse lugar é um espaço de representação social (presidente negacionista), que é uma unidade apenas abstratamente, pois, na prática, é atravessada pela dispersão.

Vale mencionar que o negacionismo – criação baseada em uma formação discursiva de práticas de governo de si e do outro – se mostra uma coação da ordem do discurso. Por isso, o sujeito negacionista se torna subjetivado por acontecimentos simbólicos. Isso implica na construção de um sujeito que se produz no discurso e ao mesmo tempo se (re)produz por ele. “O sujeito tem acesso a saberes que são sustentados por técnicas” (Sargentini, 2004, p. 93). Assim, o sujeito negacionista é inventado pelo discurso através do processo de subjetivação.

O discurso negacionista não é fruto de um sujeito que pensa e sabe o que quer. É

o discurso negacionista que determina o que o sujeito deve falar, estipulando estipula as modalidades enunciativas. Em vista disso, o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso negacionista ou não. Dessa forma, o discurso pode ser comparado a um “feixe de relações” que irá determinar o que dizer, quando e de que modo (Navarro- Barbosa apud Sargentini, 2004, p. 113).

Enfim, o discurso da negação constitui-se caminho de uma contradição a outra: Se ele dá lugar às que são vistas, é porque que obedece às que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (Foucault, 1986).

Em complementação, os eventos ocorridos no Brasil – após os acordos políticos que culminaram no impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff entre aos anos de 2015 a 2023 – possibilitaram o (re)surgimento de agressivo neoconservadorismo de uma direita radical (no sentido de descolada, que rompe padrões pré-estabelecidos), pregador da negação da ciência e do fortalecimento de partidos e grupos de extrema direita. Dele ganhou forma o bolsonarismo, movimento radical comprometido com o rompimento da agenda política, do programa governamental e de valores ideológicos para promover aparelhamento político das exploração do afeto, ancorado na manipulação dos sentimentos.

É justamente, à luz da ira, da revolta, do ódio, da necropolítica, do sentimentalismo exacerbado e o resgate e disseminação a disseminação dos pilares de cunho “fascistas” de que "Deus, a Pátria e a Família" precisam ser reintegrados nos valores sociais como se estivessem perdidos ou apagados. Como consequência atitudes e discursos racistas, misóginos foram – e ainda são – disparados em massa nas redes sociais, jornais digitais, radiofônicos e televisivos com objetivo de diminuir a participação política de grupos sociais, como mulheres, negros, LGBTQIAPN+ e outros grupos que são cotidianamente minorizados.

É fato que uma gama de brasileiros foi seduzida a participar e aderir ao discurso ultraconservador instituído no tripé sentimentalista e idealizado em defesa de “Deus, da pátria e da família”, que tem levado o Brasil a viver tempos sombrios de predominância dos extremos político-ideológico. Assim, a intolerância e o princípio neoliberal têm incentivados na tentativa de enfraquecer continuamente aquilo que denominam política de “esquerda”. Em virtude disso, manipulam a linguagem para estabelecer discurso de unicidade, homogeneidade e hegemonia na busca de uma sociedade disciplinada.

Nos idos de 2018, o radicalismo da nova direita Ultraconservadora teria se unido a um movimento virtual sustentado pelas classes sociais abastadas brasileiras: o Brasil Paralelo*. Este movimento se deve à influência empresários autoproclamados “intelectuais” movidos por uma forte consciência nacional quase ufanista, visando o fortalecimento de uma política negacionista amadurecida.

O grupo se articulou em busca de formas de rever aquilo que chamam de “verdade”, a qual Segundo Foucault, pode ser construída pela evidência de elementos próprios do fito social de quem a detém e só existe se estiver atrelada a um mecanismo de poder e legitimação institucional.

A verdade se configura como o alicerce do poder, pois ambos são imbricados a um determinado grupo social, já que o poder tem a capacidade e velocidade para criar verdades outras. Nesse contexto, os enunciados mobilizados para a construção da negação contribuíram para a produção de uma (des)administração neoliberalista, ruindo as instituições sociais de dentro para fora, por meio do apoderamento das famílias, do esvaziamento da educação e do rompimento dos valores culturais.

Segundo Brown (2019), o conjunto de políticas econômicas (promotora de ações de fluxos e acumulações de capital isenção de impostos, desregulamentação das indústrias, privatização de bens e serviços previamente públicos, desmonte do Estado de bem-estar social e a destruição do trabalhismo organizado) denominado neoliberalismo pode ser analisado na ótica da biopolítica foucaultiana. Nesse sentido, as práticas neoliberais incorporam formas de governamentalidade geradora de tipos distintos de sujeitos, influencia suas condutas e os insere em ordens discursivas agregadoras de sentido e valor social.

De outra parte, o crescimento do neoliberalismo no território brasileiro culminou no agravamento das desigualdades sociais, da bancarrota da educação, do gerencialismo de mercado como solução para manter os desiguais na sua condição de subordinação. Sob este prisma é possível apurar a negação como estratégia de desinformação, ao longo da história, como a recusa e/ou a não aceitação da realidade científica em detrimento da empírica, implicando numa forma de desobediência.

Portanto, não se pode ignorar o arraigamento das relações de poder na determinação dos comportamentos sociais dos sujeitos no atravessamento das práticas

* Produtora de conteúdo e entretenimento “educacional” surgida no Brasil por volta de 2010 e ganhou força com disseminando o conservadorismo no Brasil. Auto identificada como a promotora de uma “realidade paralela”, difunde conteúdos que buscam divergir e do posicionamento dos principais jornalistas, pesquisadores, intelectuais e brasileiros.

discursivas em todas as esferas da vida cotidiana, na liberação alguns impulsos na mesma medida de supressão de outros. A intensificação e a aniquilação dos impulsos podem ocorrer na dimensão do inconsciente caracterizando-se uma trilha de descoberta das práticas não só de liberdade, mas na libertação das forças que o subjetivam seja de maneira intencional, seja inconsciente.

Assim sendo, a ação negacionista se insere na lógica Foucaultiana enquanto condição de enunciado recuperador de uma sociedade conservadora/neoliberal, capaz de cercear direitos e pratica uma necropolítica tão nefasta que se julga capaz de decidir quem vive ou morre. Desse modo, é possível afirmar que as atitudes negacionistas se configuram em enunciados, dispersos nas experiências ou na instância de conhecimentos e principalmente nas interrogações inerentes às regras de sua formação.

Um enunciado negacionista-se ao lançar fora valores científicos por ideias radicais e controversas, dispersa efeitos de sentido amparados na desconstrução verossímil e transgredem verdades já postas. O discurso científico legitimado por práticas discursivas institucionalizadas proferida por profissionais de especialidades distintas da área da saúde, o que garante formas de promover a revisão e reflexão de outros acontecimentos de mesma ordem ocorridos ao longo da história. Acerca disso observe-se:

O Enunciado é uma função, não é em si mesmo uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2008, p. 89).

Os conteúdos inerentes a essas formas de materialização do negacionismo aparecerão conforme as circunstâncias de modo a delinear espaços/ambientes discursivos de existência e/ou funcionamento configurando-se como práticas de subjetivação. Assim, os sujeitos tornam-se cultuadores de valores, crenças e compromissos.

Cabe, portanto, empreender como as estratégias de saber-poder constroem uma comunidade negacionista. Certamente, tudo começa por meio de uma linguagem que se torna comum, se amplia com o recrutamento de sujeitos passíveis a interpelação de formações discursivas, as teorias conspiratórias e a publicação de verdades fabricadas. A construção negacionista denigre uma gama de saberes pretensamente científicos, sobre a humanidade.

Nesse sentido, um enunciado, para Foucault (2008), depende sempre de algumas condições, da formulação, da semelhança entre os ditos ligados a um referencial.

Contudo, o enunciado negacionista enquanto estratégia para governar o outro, não se atém apenas a um conjunto de sujeitos específicos, não obstante a uma dimensão da qual o referencial do enunciado forma um conjunto de atributos modalizadores de uma verdade construída.

O lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado, define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (Foucault, 2008, p. 104).

Assim, a estruturação discursiva da ação negacionista remonta a rede de relações de poder e saber, tecidas nos mais diversos ludibriar acontecimento reais e/ou científicos. Tem-se aí uma representação ordenada de legitimidade, onde um sujeito pertencente a uma instituição que o autoriza falar de uma forma, escolhe o quê e como dizer.

Para Foucault o sujeito é condição para a existência do enunciado. Não há uma relação saber-poder enunciados, dispersos ou regularizados sem a existência de um sujeito. “Não há signos sem alguém para proferi-los ou, de qualquer forma, como alguma coisa como elemento emissor. Para que uma série de signos exista é preciso um autor ou uma instância produtora.” (Foucault, 2008, p. 107).

Logo, os sujeitos negacionistas (re)significam seus discursos em práticas de dominação, em procedimentos analíticos e instituições, alicerçando-se no tempo e na descontinuidade da própria história, de forma a constituir (des)informações que culminam em práticas discursivas da negação.

Como consequência, os enunciados necropolíticos (ou genocidas) se acirraram nas falas e condutas do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro e seu antigoverno entre os anos de 2020 a 2022. Com isso, levou o país à polarização, construiu falsas narrativas usurpadoras das verdades construídas e legitimadas pela ciência e descredibilizou o discurso científico em meio a polêmicas e falácias.

A relação saber-poder negacionista e politizada do movimento antivacina em que o negacionismo, tanto do presidente da república como de seus ministros, teve crucial importância para o rompimento com a ciência e o descrédito verdades acerca dos testes científicos induziu a população ao (des)conhecimento.

Nesses constantes embates, quem negou as verdades legitimadas pela ciência contribuiu para a circulação de práticas de governamentalidade que fazem os sujeitos recusarem os conhecimentos científicos postas, inconscientemente, como se esta não fosse a sua finalidade. É negar “sem querer, querendo”, visto que as condutas de governo

do outro e de si, atuam sobre os sujeitos de forma imperceptível.

Uma vez internalizados os discursos que o atravessam vêm à tona condutas e posicionamentos tomados como do próprio sujeito. Estas condutas aparecem em forma de esquecimento imbricado em proposições e ações discursivas da negação a partir de formações discursivas ecoadoras da descontinuidade da história no presente: a terra é plana, o holocausto não foi real, moradores de favela apoiam os abusos de autoridade da polícia, cristãos defendem a pena de morte e movimentos antivacinas são algumas das formas emergentes da negação enquanto produto da desinformação no Brasil.

Segundo Brown (2019) a lógica neoliberal compreende a sociedade pela dialética do mercado. Nesse processo escamoteia as condutas e cerceia a liberdade individual de alguns estratos sociais em detrimento das necessidades do mercado. Desse modo, os princípios do neoliberalismo atravessam uma gama de instituições de saúde, da educação, de esporte, de segurança visando simular e recriar a negação pela exploração da vontade de (des)informar e promover manipulação.

Enunciados negacionistas no governo de Bolsonaro

Bem antes do início da pandemia do Sars-cov2, o governo bolsonarista já desconsiderava os prováveis problemas que surgiriam com a mobilização das massas. A despreocupação do governo, assim como as negligentes falas do presidente proporcionaram à (des)informada população brasileira, uma enxurrada de falácias negacionistas, o que levou o país a um caos de proporções imensuráveis na saúde, na educação, na economia e na política, insurgindo caminhos para o caos, para a necropolítica de um projeto genocida.

As ações negacionistas do ex-presidente Bolsonaro surtiram incômodo e a reação de diversos segmentos da sociedade brasileira em virtude da disseminação de uma série de enunciados e acontecimentos, os quais serão analisados neste tópico, à luz dos estudos foucaultianos. Também será discutida nesta análise a repercussão dos enunciados relacionados à disseminação de desinformação nas atitudes de negação nas falas do sujeito presidente que foram publicadas em plataformas de notícias na internet.

As falas intolerantes do ex-presidente balizam a tentativa de construção de outros sujeitos negacionistas do discurso – resultado do processo de subjetivação – interligados através de simulacros (contra)condutas comportamentais, formas de poder e a mobilização de saberes, próprias do governo de si e do outro (Foucault, 1996c). Dessa forma, a repercussão das falas do sujeito ora destacado em nossas análises (ex-presidente), constrói imagetivamente as nuances subjetivas de um cidadão negacionista e

genocida, movido por práticas discursivas de si, que se ampliam na medida em que se materializam nas relações saber-poder para governar os outros ao discurso do não cuidado.

O palácio do Planalto* caracteriza-se como espaço de governança e relações de saber poder. O tom agressivo das falas ilustra um projeto articulado e tendencioso de genocídio, mascarado por artificiosas falas negacionistas que como um “tiro” que se volta contra o atirador deixou explícitas as intenções de ocultar o corrupto comportamento do gestor presidencial brasileiro, nos anos de 2020 a 2022, em relação à vacinação, por meio do discurso negador da cruel realidade do sujeito criador (governador de si).

A noção de sujeito pode fazer referências a uma pessoa dotada do controle e dependência, remete também a um ser amarrado à sua individualidade, através de uma consciência e autoconhecimento. É importante frisar a concepção de Foucault (1995a, p. 235), ao afirmar que tais formas de concepção de sujeitos possibilitam a “construção de mecanismos de subjugação simbólica do poder que o torna sujeito do discurso”. É, então, de conhecimento geral que desde os primeiros casos de SARS-CoV-2 no Brasil, as atitudes do sujeito presidente tiveram minimizaram os efeitos do vírus até que o problema ganhou sérias dimensões a ponto de se tornar um problema mundial.

O que chamou a atenção nacional foi a forma como o presidente da república encarou a problemática usando expressões nada convencionais ou politicamente incoerentes, as quais serão descritas aqui com objetivo de ilustrar como a negação dos sujeitos se constrói subjetivamente e os faz serem reconhecidos como negadores da realidade, na medida em que governam e são governados pelo discurso de dominação negacionista – determinadoras da (contra)conduta das pessoas – bem como sua submissão aos diversos mecanismos e técnicas de dominação.

Vale ressaltar que a confirmação do primeiro caso de SARS-CoV-2 no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 ao passo que o primeiro desencarne em consequência da doença foi registrado em 17 de março do mesmo ano. O que, *a priori*, chamou a atenção de todo o país foram as formações discursivas de insensibilidade e da falta de compreensão do então presidente da república, em relação à doença: “*Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus*”, (Superdimensionado, 09/03/2020 – Fonte: Jornal poder 360).

* Ambiente de atuação administrativa da Presidência da República brasileira, abrigando o gabinete do residente da República, a Casa civil, e a secretaria geral da República.

A atitude esperada de um chefe executivo de uma república seria um pronunciamento proferido em cadeia nacional, visando tranquilizar e acalmar a população. Todavia, o que se teve foi o descrédito das informações científicas (inter)nacionais, bem como da mídia. Como consequência, a comitiva do presidente, cerca de 20 pessoas que viajaram aos EUA, poucos dias após a declaração “*superdimensionada*” estava infectada pelo vírus e disseminou a infecção nas dependências do palácio do Planalto, até o ocorrido ainda não houvera mortes.

Sobre a dominação de si, Foucault afirma: “as técnicas de dominação de si permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com ajuda de outros, algumas operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas e seu modo de ser, assim como transformar-se” (Foucault, 1999d, p. 445).

Outra fala negacionista do presidente, está associada à expressão gripezinha: “*Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico, daquela conhecida televisão*” (Gripezinha, 24/03/2020 – Fonte: Jornal poder 360).

No dia deste pronunciamento, já havia ocorrido onze mortes em consequência do vírus. Toda a sociedade brasileira passava por um momento de tensão em que o isolamento intensificara a preocupação da população, visto que estavam distantes de familiares e parentes e ainda no impasse de não saber como ficariam as relações de trabalho e alimentação. Na ocasião, o sujeito-presidente não só criticou o fechamento de escolas e comércios como novamente, como forma de deboche minimizou a mortalidade do vírus e escamoteou o problema, ao afirmar que não sofreria caso contraísse o vírus, o que denota total falta de sensibilidade a qual deveria ser compatível com sua função.

Ao elucidar conceitos relacionados à uma constituição de uma Hermenêutica do Sujeito, logo no capítulo primeiro, Foucault (1982, 2004) afirma que na antiga Grécia era uma prática comum entre os mais diversos monarcas a promoção do cuidado de si para também poder promover os cuidados com a pólis. Da mesma maneira, seria papel do presidente de uma república como a brasileira, também prezar pelo próprio cuidado e dos coagentes de seu governo. Perceba-se que no Brasil, o então presidente fez o contrário: ao não usar máscaras, não cuidou de si, e, conseqüentemente incentivou toda a população a também não se cuidar.

Em virtude disso, é possível afirmar, segundo a arqueogenealogia de Michel Foucault o governo que não coloca o cuidado com a saúde do povo em primeiro lugar,

não pode ser, portanto, um bom governo. Não se trata de pensar a figura do indivíduo, mas a figura do líder do país que ocupa um espaço de poder do qual são esperadas determinadas condutas de cuidado de si e dos outros. Todavia, o que se percebeu foi a disseminação de enunciados genocidas regularizados e atravessados por condutas de formação discursivas da autodestruição do corpo e de si.

Dessa maneira, a noção de governo na forma como os pronunciamentos do sujeito ex-presidente se materializa, reitera a perspectiva Foucaultiana de que os seres humanos se fazem reconhecerem ou até mesmo serem reconhecidos como sujeitos de determinada condutas. Desse modo, ainda no início do período pandêmico, no final de março de 2020, os posicionamentos contrários ao isolamento social adotados pelo ex-gestor brasileiro o levaram à afirmação de que era preciso isolar apenas pessoas dotadas de frágil saúde ou apresentavam comorbidades. Nota-se aqui a formação discursiva de genocídio, a partir da qual a sublimaridade enunciativa se manifesta no interior do discurso.

E as atitudes negacionistas não cessaram. As atitudes do chefe de estado ganharam adeptos à causa da negação. Isso fez com que o projeto de genocídio se intensificasse por meio de aglomerações e passeios de motocicleta, quando diante do aumento do número de mortos, o ex-presidente disparou: *"Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia."* (Vamos todos morrer um dia, 29/03/2020 – Fonte: Uol notícias)

A noção de sujeito pode ser constitutiva de subjetividades que ora se constituem como processos e ora como certezas incorporam no inconsciente dos sujeitos. Ao enunciar que a morte é um processo natural, ecoa nas falas do presidente negacionista uma série de subjetividades que despertaram no inconsciente dos brasileiros que poderiam sair às ruas e colocarem suas vidas em risco, já que a morte é um estágio da vida pelo qual todos os seres humanos passarão.

Entretanto o poder destrutivo advindo desse discurso, o saber se desloca para constituir regras de conduta que norteiam o agir frente a determinada negação, pois o fato de os sujeitos saberem que um dia morrerão, não subjaz o fato de que não é necessário antecipar o estágio da morte, colocando a vida em risco. A formação discursiva machista e misógina ganha forma na enunciação *"como homem"*. Ao enunciar este dito, o sujeito ex-presidente, recorre à noção de animalização, de maneira que convoca seus seguidores a adotarem comportamento de guerra.

Em outro momento, a imprensa do país exigiu um posicionamento público do

então presidente da república acerca do recorde de mortes no país, obteve imenso desdém e grosseria contra um repórter: *"E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre"*, (Fonte: BBC News, Brasil). O desprezo pelas vidas perdidas e o descaso pela população apreensiva demonstra o despreparo moral do sujeito presidente para lidar com a situação caótica da saúde no país marcada na fala *"E daí?"* (Fonte: BBC News, Brasil).

Note-se que a subjetividade deste enunciado ecoa nas ações do sujeito enunciator a minimização do problema e deixa claro o posicionamento do sujeito, de que ninguém tem nada a ver com suas atitudes, muito menos com o sofrimento alheio. Além disso, a referência à figura religiosa de Jesus como o *"Messias"* prometido para salvar o povo é uma forma de o enunciator tentar amenizar os efeitos destrutivos de sua grosseria e ódio pela população exposta ao vírus em forma de chiste: os pobres, marginalizados, invisíveis para o Estado.

Ao proferir a expressão: *"Quer que eu faça o quê?"*, o sujeito presidente explicita o seu descompromisso, com a defesa da vida da massa populacional, principalmente de idosos. Demonstra com isso a representação discursiva da negligência estatal. Além disso, não demonstra o cuidado de si e incentiva o não cuidado dos cidadãos e conjecturam valor às atitudes dele.

Após o pronunciamento insensível, o presidente questiona se está sendo gravado tendo a confirmação positiva, reitera: *"Lamento a situação que nós atravessamos com o vírus. Nos solidarizamos com as famílias que perderam seus entes queridos, que a grande parte eram pessoas idosas. Mas é a vida. Amanhã vou eu"* (Fonte: BBC News, Brasil). Ecoa aqui a coerção e controle do dizer, ao perceber que sua fala passa pelo processo de exposição o sujeito se mostra temerário, nem que seja por segundos que seu pronunciamento possa agregar representações negativas e expor a essência de suas condutas destrutivas.

Além do mais, novamente é demonstrada no discurso do ex-presidente certa despreocupação e insensibilidade pela dor dos brasileiros que perderam os entes queridos. A negação se manifesta na enunciação: *"Mas é a vida. Amanhã vou eu"* (BBC News, Brasil). Como se elucidasse para as aglomerações de seguidores que não fazia sentido se preocupar, ecoando a formação discursiva do morrer faz parte do ciclo da vida e que a melhor maneira de provar isso seria se expor à doença pandêmica ascendendo as marcas da falta de cuidado de si e do outro.

É importante reforçar que o uso da expressão *"amanhã"* impera um futuro de

aspecto condicional, visto que remete neste enunciado uma espécie de antecipação de um estágio da vida, repercutindo no inconsciente de quem ouve, o imaginário de que se o sujeito presidente pode morrer amanhã e está exposto ao vírus, então ele também pode se expor, não precisa temer a morte, mesmo que seja por motivos fúteis, e sem as mesmas condições de cuidado como a negação de si e do outro de forma não responsável.

Nesse viés, a movimentação das relações saber-poder no maniqueísmo bem-mal compõem a concepção da negação como um mecanismo estratégico de governo. Em vista disso, as (contra)condutas alicerçadas no discurso negacionista corroboram a repercussão e a alta disseminação de desinformações e novos comportamentos negadores de parte dos governados e subjetivados pela negação. Assim, ao ser diagnosticado com a Sars-Cov-2 o gestor negacionista tentou acalmar os adeptos de seus comportamentos, minimizando os sintomas e reiterou: *"Eu já me considero — eu não me considero não, eu estou — vacinado, **entre aspas**. Todos que contraíram o vírus estão vacinados, até de forma mais eficaz que a própria vacina porque você pegou o vírus para valer. Então, quem contraiu o vírus, não se discute, esse está imunizado"* (contaminação é mais eficaz que vacina. Fonte: G1, 17/06/2021).

A desinformação presente nestes enunciados reverbera o descrédito do enunciador às orientações dadas pelos cientistas e ministérios do seu próprio governo. O pronunciamento *"Eu já me considero — eu não me considero não, eu estou — vacinado, entre aspas"* marca o posicionamento de que o sujeito enunciador não está preocupado com o que os estudos científicos dizem, mas a noção daquilo que ele próprio estabeleceu como verdade, uma característica própria do neoliberalismo extremista, o qual dissemina e pratica uma política que gera a morte: uma necropolítica referendada na expressão *"entre aspas"*, indicando que o fato de ele ter sido contaminado pelo vírus e não ter sido vacinado não garante para si imunidade.

Para além dessas sequências enunciativas, outros saberes são mobilizados (in)conscientemente pelos seguidores do líder do país por causa das consequências da semiose entre o discurso do governante e as ações realizadas pelos cidadãos movidos pelo necro- discurso. Consequentemente, dispararam os casos de pessoas infectadas circulando pelas ruas do país como forma de protestar contra as recomendações científicas e a ampliação do desacato às medidas de segurança, como demonstra a Figura 1:

Coronavírus: Homem sem máscara recebe multa de R\$ 2 mil e é preso por desacatar agentes, em Maringá

Além da multa por estar sem máscara, o homem também foi autuado por descumprir o toque de recolher, segundo a prefeitura. Cidade tem mais de 36 mil casos e 570 mortes por Covid-19.

Fonte: G1 – PR (16/03/2021)

As consequências do discurso negacionista proferido pelo administrador do país, Além de gerar a desinformação e a desobediência, motivou atitudes mais severas de pessoas afetadas pelo discurso da negação da periculosidade do vírus nas práticas sociais prejudiciais a todos os brasileiros. Não se pode deixar de mencionar que na medida em que os saberes se renovam, as relações de poder se tornam passíveis de ser afetadas, desse modo quanto mais se a negação se constitui como prática de governo, o negacionismo se materializa como prática legitimada, isto é, se torna um artefato consumível, uma vez que age no controle comportamental e discursivo dos sujeitos governados.

Nesta perspectiva, tanto a negação como o negacionismo adquirem uma dimensão problemática na medida em que emergem de acontecimentos reais. Estes comportamentos são reforçados nas atitudes de desinformação das autoridades políticas. Isso ocorre porque a conduta para o cuidado de si e dos outros e as formas de governamentalidade se constituem no sentido de que o Estado normatiza saberes nas práticas coercitivas de poder, pois segundo Foucault: nenhum saber toma forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo, uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às formas outras de poder.

Em suma, as práticas e estratégias de governar o discurso não surgem do nada, se perpetuam na descontinuidade da história, se dispersam nas formações discursivas da negação de determinados conhecimentos subjacentes a outros, no sentido proposto por Foucault de que a verdade é uma construção, ainda que marcada pelo revisionismo científico, ou mascarada nas práticas de alienação social.

Logo, as práticas subjetivação, governo e governamentalidade se constroem como se não quisessem ser construídas, escapando pelo inconsciente, ordenadas nas práticas discursivas que as fazem passar despercebidas no próprio discurso e sofrendo regularidades e dispersões no atravessamento discursivo dos agentes da linguagem. Dessa maneira, são assumidas pelos sujeitos do esquecimento como suas próprias práticas

(subjetivação) e na medida em que negam os saberes cientificizados com finalidade de desconstruir/aniquilar um discurso tomado como apropriado, os negacionistas sentem prazer ao serem governados por essa prática.

Considerações Finais

O discurso político pode ser um campo em que vários discursos semelhantes se alojam em relações saber-poder e práticas de governo, do cuidado de si e do outro se constituem. Assim, as circunstâncias políticas de crise sanitária do vírus Sars-Cov-2, vivenciadas internacionalmente e no Brasil, caracterizaram o dispositivo de análise fundamentado neste estudo, lançando mão da Análise de Discurso (AD) de perspectiva Foucaultiana, acerca dos discursos negacionistas que constituíram o sujeito ex-presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro no decorrer da pandemia.

A hipótese defendida ao longo do estudo foi de que os sujeitos cidadãos são atravessados pela negação e conseqüentemente o negacionismo e descrédito dos estudos científicos e dos cientistas por meio de pronunciamentos desinformativos constituídos nas declarações oficiais dadas pelo sujeito presidente.

Estas declarações despertaram efeitos de sentidos de concordância e discordâncias, de modo a repercutir publicamente em jornais de circulação nacional e internacional, em relação aos males provenientes da contaminação pela doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, culminando em novos sentidos que ao se dispersarem e atravessarem o inconsciente dos sujeitos geraram (contra)condutas pautadas na negação e no negacionismo.

As discursividades circuladas a partir das declarações do presidente na imprensa, geraram para ele a alcunha de genocida, no sentido de aquele, de maneira deliberada, ou ordenou a morte ou incentivou comportamentos que culminaram na morte de várias pessoas o que configura a negação do cuidado de si, a fim de que este cuidado também seja negado no e pelo outro.

As relações de saber-poder advindas da prática da negação repercutem na subjetivação, atravessamento dos sujeitos para não disciplinarem suas condutas, visto que em situações de emergência de saúde global, a conduta esperada da figura presidencial seja pautada num posicionamento em que um líder governamental responsável e que cuida da população, atue diante do problema de maneira ética e responsável, já que sua função exige determinados ritos e atitudes que visem promover e instruir a sociedade à obediência e ao disciplinamento diante das medidas restritivas de saúde, em vez de

descredibilizar as pesquisas, os cientistas e as instituições governamentais por meio da desinformação e de práticas de negação da cientificidade dos saberes.

A arqueogenealogia foucaultiana possibilitou uma abordagem dos processos de produção de sentido na descontinuidade histórico-sociais na medida em que o negacionismo instituído nas declarações desinformativas do sujeito presidente contrapõem às formações discursivas disseminadas nos campos de estudos científicos epidemiológicos. A regularidade desses discursos adversos à formação discursiva do isolamento social, ao apagamento de saberes científicos que visam o bem-estar da saúde pública e privada, incentivou práticas e condutas contrárias ao cuidado de si e do outro, não legitimados pelo discursos que constituem o Ministério da Saúde brasileiro.

Por fim, o sujeito que ocupou a posição de presidente subjetivou a população, na medida em que contrapôs discursos disciplinadores pelo auto cuidado, do medo e da restrição, gerando uma gama de efeitos discursivos no sentido de conflitos, negação, desventura e oposição às instituições científicas de saúde.

Para os novos estudos nesta temática sugere-se que sejam feitos recortes mais ampliados, a fim de que sejam abstraídas as formações discursivas marcadas por regras de desconstrução discursiva do negacionismo como prática e mecanismos de controle.

Referências

BROWN, W. (2019). **Nas ruínas do neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 256 p.

BBC N. BR., (2020). Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso em 15/08/2024.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

_____, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____, M. *A ordem do discurso.* 5. ed. São PAULO: Loyola, 1999

_____, M. *A Hermenêutica do Sujeito.* São Paulo. Martins Fontes. 2004.

_____. “A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade”. In: Barros da Motta, M. (org.). **Michel Foucault, Ditos e Escritos.** Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

GREGOLIN, M (Org.). **Filigranas do discurso: as vozes da história.** Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

_____(et al.). **Análise do Discurso:** entornos do sentido. Araraquara: UNESP FCL, Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

G1, PR, (2021). Coronavírus: Homem sem máscara recebe multa de R\$ 2 mil e é preso por desacatar agentes, em Maringá. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2021/03/16/coronavirus-homem-sem-mascara-recebe-multa-de-r-2-mil-e-e-presos-por-desacatar-agentes-em-maringa.ghtml>. Acesso em 15/08/2024.

MATOSO, F.; GOMES, P. H., (2021). **Bolsonaro diz que contaminação é mais eficaz que vacina contra Covid;** especialistas contestam. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/06/17/bolsonaro-diz-que-contaminacao-e-mais-eficaz-que-vacina-estrategia-pode-levar-a-morte-diz-sanitarista.ghtml>. Acesso em 15/08/2024.

QUEIROZ, V. (2022). **2 anos de covid:** Relembra 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembra-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em 15/08/2024.

SARGENTINI, V. M. O. NAVARRO B.P. **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

ASPECTOS DE INTERLOCUÇÃO NO BRÁS CUBAS LITERÁRIO E CINEMATOGRAFICO

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_018

Edmon Neto de Oliveira³⁵
Mateus de Macena Sousa³⁶

Criação e transcrição

Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), clássico absoluto de Machado de Assis, é uma obra que apresenta aspectos notórios de interlocução em sua feitura. Seja por meio do narrador e das tantas relações de intertextualidade estabelecidas por ele, seja pela ironia e sarcasmo machadianos, ou mesmo pelas reflexões filosóficas e quebra da linearidade narrativa, tudo isso são características que desafiaram as convenções literárias da época e continuam a nos deixar admirados no século XXI. Assim como no texto literário, o filme brasileiro homônimo, adaptado e lançado em 2001, dirigido por André Klotzel e interpretado pelo ator Reginaldo Faria, faz uso de elementos de interlocução seguindo as memórias do protagonista Brás Cubas, e utilizando técnicas do cinema, como a “quebra da quarta parede” para dirigir-se diretamente ao público e compartilhar comentários e reflexões de toda ordem.

Essas situações interlocutórias estabelecem conexão direta com o leitor/espectador, proporcionando uma experiência mais envolvente, na medida em que os provoca a sair da posição de passividade diante do texto ou da tela. É como se, no momento em que o narrador-personagem evocasse o leitor ou olhasse diretamente para a câmera, ele estivesse nos convocando para uma espécie de pacto, um tanto quanto perigoso, já que podemos nos tornar cúmplices e acreditar piamente em sua palavra. Essa estratégia é técnica narrativa comum de Machado de Assis: colocar-nos diante da encruzilhada, do indecível, da aporia, de modo que, ao nos dirigir a palavra de modo tão explícito, torna-se impossível sair imune aos efeitos provocados pelos muitos recursos fáticos a testarem os canais comunicativos da página e da tela.

Nas obras cinematográficas, a menção a uma quarta parede que separaria os atores dos espectadores decorre das teorias desenvolvidas pelos dramaturgos e teóricos do teatro antes mesmo da emergência da sétima arte, de modo que o conceito fora postulado por nomes como Denis Diderot (1713-1784)*, Stendhal (1783-1842)**, e problematizado mais tarde no teatro

³⁵ Doutor em Letras – Estudos Literários (UFJF) e professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: edmoneto@ufpa.br

³⁶ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestrando no Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), campus Cametá. E-mail: mateusmacenaoficial@gmail.com

* “Imaginai, na borda do teatro, uma enorme parede que vos separe da plateia; representai como se a cortina não se levantasse” (BORIE et. al., 1996, p. 167).

** “A primeira condição do drama é que a acção se passe numa sala em que uma das paredes foi retirada pela varinha mágica de Melpômene, e substituída pela plateia. As personagens não sabem que existe um público” (ibid., p. 299).

épico de Bertold Brecht (1898-1966)*, em nome de um distanciamento a partir do qual não “mais era permitido ao espectador que, de boa fé, se identificasse com as personagens e se abandonasse acriticamente às emoções” (Borie *et al.*, 1996, p. 469). Nas produções audiovisuais, por sua vez, o recurso tem ganhado popularidade nos últimos anos em filmes como *Deadpool* (2016), de Tim Miller, em séries como *Fleabag* (2016), de Harry Bradbeer e Tim Kirkby, e até mesmo em telenovelas como *Um lugar ao sol* (2021), de Lícia Manzo, mesmo que haja uma infinidade de outras produções que poderiam ser aqui citadas exaustivamente para ilustrar essa ruptura com as convenções do audiovisual, mas cuja origem talvez esteja no filme *O grande roubo* (1903), de Edwin S. Porter, no qual o protagonista olha diretamente para a câmera e, ao atirar com seu revólver, levava o espectador ao sobressalto.

No caso da transposição da obra literária de Machado de Assis para o cinema, a adaptação passa a integrar um outro sistema semiótico**, como nos ensina Robert Stam em *A literatura através do cinema* (2008). O teórico oferece uma análise sistemática sobre o processo de tradução de um meio ao outro, explorando nuances, desafios e potencialidades desse diálogo que envolve a transformação de elementos narrativos, temáticos e estilísticos, e principalmente a tensão fidelidade/infidelidade a partir do momento em que o universo da literatura escrita é reinterpretado em linguagem cinematográfica. Como efeito de criação dessa nova obra, percebe-se que há uma reconfiguração do tempo e do espaço por meio da utilização de recursos visuais e sonoros, sendo possível estabelecer uma relação-outra com o filme, mesmo que as referências ao texto literário permaneçam guardadas no arquivo das experiências do leitor machadiano.

Linda Hutcheon, em *Uma teoria da adaptação* (2011), também discute esse tipo de estética, explorando conceitos-chave como intertextualidade, transformação e negociação entre a obra original e a obra adaptada. Ela investiga como a adaptação envolve tanto a recriação como a interpretação da obra original, e como os elementos da linguagem e da forma são recontextualizados no processo, examinando uma ampla gama de exemplos de adaptação, incluindo transmissão cinematográfica de obras literárias, *remakes*, paródias, reinterpretações históricas e transmissão transmídia, analisando como essas emoções refletem e dialogam com questões sociais, políticas e culturais, enquanto discute o papel do público na interpretação das

* “Mas que estejamos sentados num teatro e não diante de um buraco de fechadura, também é uma realidade, ou não? Como se pode considerar realista a escamoteação dessa realidade? Não, nós queremos abater a quarta parede. De um golpe, a convenção é denunciada. Para o futuro, não tenham escrúpulos e mostrem que arranjaram tudo de maneira a facilitar a nossa compreensão” (ibid., p. 477-478).

** Charles Sanders Peirce (1839-1914) introduziu o termo semiose, processo pelo qual os signos são usados para representar objetos e como esses signos são interpretados para obter significado, ou seja, como os seres humanos empregam um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação (Plaza, 2003, p. 17).

obras adaptadas. Além disso, Hutcheon também examina as relações entre a adaptação e conceitos como autoria, originalidade e criatividade, destacando que a adaptação não deve ser vista como uma mera cópia ou reprodução da obra original, mas como um processo criativo e interpretativo que traz novas perspectivas e significados:

[...] o que está envolvido na adaptação pode ser um processo de apropriação, de tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento. Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores (Hutcheon, 2011, p. 43).

O cinema e a literatura são evidentemente duas formas distintas de expressão artística que utilizam recursos particulares. Isso significa dizer que as duas artes são consideradas semioses diferentes, uma vez que cada uma possui suas próprias características e formas de representação que se baseiam, de modo geral e respectivamente, na palavra escrita, em que escritores utilizam a linguagem verbal para criar narrativas, descrever personagens, estabelecer cenários e explorar emoções e pensamentos; e na combinação de elementos visuais e sonoros para contar histórias, em que os cineastas utilizam imagens em movimento, diálogos, trilhas sonoras, efeitos visuais e sonoros, entre outros recursos, para criar uma experiência audiovisual completa.

Quando se trata de afinidade entre cinema e literatura, é importante reconhecer que a transposição de uma forma artística para outra envolve desafios e possibilidades que são estudados a fundo pela tradução intersemiótica. Ao analisar o trabalho de Seguei Eiseistein (1898-1948), um dos mais importantes cineastas soviéticos, Julio Plaza (2003) recorre aos postulados de Walter Benjamin em “Sobre o conceito de história”^{*} para formular questões nas quais a semiótica peirceana esteja vinculada às noções de passado, presente e futuro, de modo a interconectá-los por meio de um visão criadora.

Como inventor de formas de seu tempo, Eiseistein aponta para o futuro, dialogando com o passado através dos códigos e tecnologias de representação, possibilitando assim sua recuperação através de uma arte industrial como o cinema, o que permite a tradução desses códigos para repertórios de massa (Plaza, 2003, p. 135).

Por isso, a seleção de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* como objeto-fonte do presente artigo estende múltiplas vantagens, especialmente quando o desejo é fazer uma análise comparativa entre cinema e literatura. Essa escolha se deve não só pelo fato de o romance ter sido adaptado para as telas, mas também por se tratar de uma obra digna de leitura e releitura de desempenham papel fundamental na construção da atmosfera e na expressão dos temas e das

^{*} “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 2012, p. 243).

reflexões propostas por Machado de Assis. Acreditamos que tais procedimentos contribuem não só para a originalidade mais do que celebrada do autor, como também antecipam uma série de discussões e práticas artístico-literárias que foram empreendidas somente ao longo do século um passado que não cessa de emitir os seu espectros sobre o contemporâneo. Publicado em 1881, trata-se de um marco na história da literatura brasileira e representa um ponto de virada na escrita machadiana. Ao retomar essa produção literária, assumimos o risco de voltar a um texto sobre o qual tanto já se disse e, por esse motivo, focamos nos aspectos de interlocução que XX, como dialogismo e estatuto do leitor, colocando a literatura próxima a uma prática artística relacional.

A quebra da quarta parede chama a atenção por tratar-se de um recurso em que o narrador ou personagem de uma obra interage diretamente com o público, reconhecendo a sua presença e rompendo a ilusão de que o mundo ficcional é independente da realidade do espectador. Machado de Assis (no livro) e André Klotzel (no filme) fazem uso dessa ferramenta de forma singular, processo que gera a sensação de intimidade entre o narrador e o leitor ou personagem e espectador, como se ambos estivessem em uma conversa direta, exigindo dos receptores um gesto tão importante quanto o próprio ato da criação.

1. Interlocução e suas aplicações possíveis

A interlocução é um conceito fundamental em linguística e comunicação que se refere à troca de informações, significados e ideias entre dois ou mais participantes em um ato de comunicação. Essa interação não é apenas uma transmissão unilateral de mensagens, mas sim um processo dinâmico e complexo no qual os indivíduos se envolvem ativamente para criar e compartilhar significado. A teoria da comunicação baseia-se na ideia de que a interlocução não ocorre em um vácuo, mas é moldada pelas características dos interlocutores, pelo contexto social e cultural e pelas normas linguísticas e sociais. Na interlocução, todos os participantes desempenham papéis ativos. Eles não apenas recebem informações passivamente, mas também contribuem com suas próprias mensagens, perguntas, respostas e *feedback*. Essa interação bidirecional é essencial para a compreensão mútua.

O filósofo da linguagem, Paul Grice (1975), desenvolveu a teoria da implicatura conversacional, que destaca a importância da cooperação na interlocução. Segundo Jorge Campos da Costa*, fazendo uma breve análise sobre a Teoria da Comunicação de Grice, os participantes geralmente cooperam para interpretar as mensagens uns dos outros, preenchendo lacunas e inferindo significados com base em pistas contextuais.

Grice chama, a esse conjunto de regras, “princípio de cooperação”. Não é possível, nem imaginável, segundo ele, que um ato comunicativo pudesse ser totalmente livre, a ponto de falante e ouvinte perderem o controle do próprio jogo (Costa, 2009, p. 13).

O contexto, nesse caso, desempenha um papel crucial, pois inclui o ambiente físico em que a comunicação ocorre, o conhecimento compartilhado entre os participantes, os papéis sociais, as normas culturais e outros fatores que influenciam a interpretação das mensagens. Um dos principais objetivos da interlocução é a construção de significado compartilhado que ocorre quando os participantes alcançam um entendimento mútuo de uma mensagem ou conceito. Esse significado compartilhado é dinâmico e pode evoluir ao longo de uma conversa. Portanto, a interlocução é uma parte intrínseca da experiência humana, desempenhando um papel crucial na construção de nosso entendimento do mundo e na criação de conexões significativas com os outros, já que ela permeia todas as formas de comunicação e nos permite compartilhar, compreender e construir significados. Isso não se limita apenas a conversas cotidianas, mas também abrange a comunicação escrita e digital. Quando lemos um texto, seja um livro, um artigo acadêmico ou assistimos a algo em algum aparelho de transmissão, estamos participando de uma forma de interlocução, sendo que o autor compartilha suas ideias por meio do texto, áudio ou imagens e os leitores/espectadores respondem interpretando essas ideias de acordo com suas próprias experiências e, inclusive, seu saber acerca das normas sociais de comunicação.

Com Roman Jakobson (1896-1982), linguista russo-americano que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da teoria linguística do século XX, a ideia de interlocução ganha outros contornos. Ele foi um dos fundadores da chamada Escola de Praga, um grupo de linguistas que contribuíram significativamente para a linguística estruturalista. Jakobson também é conhecido por suas contribuições à semiótica, à teoria da comunicação e à poesia. Algumas de suas contribuições mais importantes para a linguística e áreas relacionadas foram: funções da linguagem, teoria da comunicação, semiótica, fonologia, poesia e literatura.

* Graduado em Letras pela PUCRS, Mestre e Doutor em Letras/Linguística pela PUCRS, com pós-doutorado no MIT e UMBC, EUA.

Aqui serão retomados os estudos sobre a teoria das funções da linguagem, nas quais ele descreve as diferentes maneiras pelas quais a linguagem é usada na comunicação, identificando seis funções principais: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética. O Modelo de Comunicação de Jakobson descreve diferentes funções desempenhadas por elementos na comunicação. Um desses elementos é o “emissor” que também é conhecido como “remetente” ou “codificador”. De acordo com o teórico, o emissor é um dos seis componentes do processo de comunicação, e sua função é crucial na troca de informações, sendo o responsável por formular a mensagem que deseja transmitir. Ele seleciona o código (ou linguagem) apropriado, organiza a mensagem de acordo com as regras desse código, decide qual canal de comunicação usar e adapta sua mensagem ao público-alvo e ao contexto. Em resumo, o emissor desempenha um papel fundamental na comunicação, pois é responsável por criar a mensagem e escolher como transmiti-la, considerando o receptor, o código e o contexto da comunicação. O emissor transmite informações para o destinatário por meio de uma mensagem, e para que essa mensagem seja eficaz, é necessário que haja um contexto reconhecível pelo destinatário, algo a que a mensagem se relaciona. Além disso, a mensagem deve ser expressa em uma forma que possa ser compreendida, seja verbal ou algo que possa ser transformado em palavras. Também é importante que haja um sistema de símbolos compartilhado, total ou parcialmente, entre o emissor e o destinatário, ou seja, um conjunto de regras que ambos compreendam, o que facilita a comunicação (Jakobson, 2008).

Já Antonio Candido (2006) acreditava que o texto literário estabelece um diálogo com o leitor de várias maneiras. Ele argumentava que essa interação entre o texto e o leitor é uma parte da experiência literária, que através de artifícios estabelece esse diálogo profundo e enriquecedor entre o texto literário e o leitor. Isso ocorre por meio da exploração de emoções, questões universais, personagens complexos, interpretação pessoal e reflexão crítica sobre a sociedade. Por meio desses elementos, a literatura não apenas entretém, mas também convida o leitor a se envolver na narrativa, questionar suas próprias opiniões e experiências, e, assim, enriquecer sua compreensão do mundo e de si mesmo. Como concebida por Candido, a interlocução literária transcende a mera leitura passiva e se torna uma experiência significativa de exploração e reflexão.

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem através da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem. O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e portanto da literatura (Cândido, 1996, p. 17).

Assim, Antonio Cândido explana o sistema literário (autor, obra, leitor), uma estrutura que

engloba todas as obras literárias de uma determinada época ou cultura, propondo que elas não devem ser vistas isoladamente, mas sim como parte de um sistema interconectado que reflete as preocupações, os valores e as características de uma sociedade em um determinado momento histórico. Sendo a literatura um meio de estabelecer um diálogo rico e profundo com o leitor, envolvendo-o emocionalmente, estimulando sua reflexão e proporcionando uma experiência que vai além das palavras escritas, e não apenas uma forma de entretenimento, ela é uma ferramenta poderosa para a exploração da condição humana e da sociedade: “A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Cândido, 2006, p. 84).

Em síntese, a interlocução literária é um processo complexo e enriquecedor que ocorre entre o autor, a obra e o leitor. É uma troca de significados, sentimentos e ideias que enriquece a experiência literária e permite que a literatura cumpra seu papel de reflexão, crítica e expressão da condição humana. Além disso, permite que os leitores explorem questões universais, desenvolvam empatia por personagens fictícios e reflitam sobre questões sociais e culturais, fazendo da literatura um espelho e uma janela, permitindo que os leitores vejam o mundo de maneiras novas e significativa. Trata-se de um processo dinâmico que enriquece tanto os leitores quanto as obras, destacando o poder da literatura como uma forma de arte que transcende fronteiras e conecta as pessoas através da palavra escrita. É um testemunho da relevância e influência da literatura na exploração da condição humana, e na promoção do diálogo e da compreensão em nossa sociedade.

2. Para além de um estilo de época

Memórias Póstumas de Brás Cubas é narrada em primeira pessoa pelo aristocrata ocioso e excêntrico, Brás Cubas, personagem central da trama que vive no Rio de Janeiro do século XIX. A narrativa é peculiar, pois o protagonista conta sua história após sua morte, daí o título “Memórias Póstumas”. Ao apresentar as memórias do narrador defunto do além-túmulo, o livro satiriza a sociedade e a moral da época, e mantém uma visão irônica e crítica da vida pessoal do narrador. Brás Cubas narra suas experiências desde a infância até a idade adulta, descreve seu amor por Virgília, e seu casamento com Marcela. A obra é permeada por reflexões filosóficas e por um senso de futilidade que se manifesta na visão dele sobre sua própria vida e o mundo ao seu redor. O livro é notável por sua técnica narrativa inovadora, pois, com tempo não linear, Brás aborda acontecimentos de sua vida em ordem não cronológica, e frequentemente interrompe suas memórias para fazer reflexões, incluir digressões nas quais ele comenta sobre questões sociais, políticas e filosóficas. É um romance que não segue uma linearidade temporal

tradicional e, ao mesmo tempo, abraça uma abordagem complexa e experimental, com o narrador morto refletindo sobre sua vida e a sociedade. Além de incluir a quebra da quarta parede e o uso frequente de ironia, interagindo com o leitor e convidando-o a pensar sobre questões morais, sociais e existenciais.

Considerada a obra inaugural do Realismo na literatura brasileira por diversas razões, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, carrega uma abordagem literária mais crítica em contraste com as idealizações românticas do passado. A narrativa rompe as convenções estilísticas e temáticas do Romantismo, abrindo caminho para uma nova era na literatura brasileira que enfatizava a observação aguda da sociedade e a representação do campo da vida cotidiana. Machado de Assis faz uma abordagem realista dos personagens, como o protagonista que é um anti-herói egocêntrico, imperfeito e cínico, que contrasta fortemente com os heróis românticos idealizados, fazendo análises da sociedade sobre questões sociais e culturais, incluindo a decadência da aristocracia, a corrupção e a hipocrisia da sociedade brasileira. Ele utiliza a sátira e a ironia para criticar esses aspectos.

Além das técnicas narrativas inovadoras já citadas, o romance apresenta também o ceticismo filosófico, questionando valores morais e religiosos da sociedade, abordagem essa que reflete a influência do pensamento filosófico do século XIX, incluindo o positivismo e o materialismo. O autor salienta a realidade cotidiana, diferentemente do Romantismo que frequentemente se concentrava em temas idealizados e emocionais. O Realismo, por sua vez, abraça a representação da vida cotidiana e das experiências humanas reais, tal qual o faz Machado de Assis ao trazer o mundo comum e suas complexidades para o centro de sua narrativa. Além de todas essas características presentes na obra que a torna percussora do realismo, Machado sofre influência de autores realistas europeus, como Balzac, Flaubert e Eça de Queirós. Ele adapta os princípios do Realismo à realidade brasileira, marcando o início desse estilo de época na literatura do país. O livro não apenas inaugurou uma nova era na literatura nacional, mas também deixou um legado duradouro e significativo na cultura brasileira e na literatura mundial. Sua influência pode ser vista em diversas esferas da vida cultural, literária e acadêmica do Brasil, e além. Machado teve profundas repercussões em particular na renovação literária marcando uma reviravolta, influenciando muitos escritores subsequentes a adotar uma abordagem mais crítica e realista da sociedade.

A capacidade de Machado de explorar os vícios e as hipocrisias da sociedade brasileira em uma linguagem irônica e perspicaz continua a ser estudada e apreciada, sem mencionar as diversas adaptações para cinema, teatro, televisão, e referências culturais. De fato a obra continua a inspirar a produção cultural e artística no país. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

tornou-se uma obra essencial no currículo acadêmico de literatura brasileiro e é amplamente estudada em escolas e universidades no Brasil.

3. A interlocução na narrativa e no cinema

A partir de agora, faremos um confronto direto entre obra literária e obra cinematográfica, levando-se em conta o aspecto interlocutório. Enquanto no texto literário, a indicação de interlocução se dá, normalmente, por meio de elementos linguísticos típicos da função fática da linguagem, ou seja, elementos que “testam o canal de comunicação” (ex: “alô”, “olá”, “tudo bem?”, “teste” etc.); no cinema, como já apontado, a presença da interlocução, para além dos diálogos travados pelas personagens, pode ser observada na técnica da quebra da quarta parede.

Observemos, a seguir, algumas cenas correspondentes entre fragmento da obra literária e o *frame* da obra cinematográfica. A começar pelo Capítulo VII, intitulado “O delírio”:

Que me conste, ainda ninguém relatou o seu próprio delírio; faço-o eu, e a ciência mo agradecerá. Se o leitor não é dado à contemplação destes fenômenos mentais, pode saltar o capítulo; Vá direito à narração. Mas, por menos curioso que seja, sempre lhe digo que é interessante saber o que se passou na minha cabeça durante uns vinte a trinta minutos (Assis, 2012, p. 78).

Frame 1



Fonte: Prime Vídeo (2001, 06:20)

O trecho apresenta elementos de interlocução notáveis, especialmente pela maneira direta com que o narrador se dirige ao leitor. A expressão "faço-o eu" destaca a autoria direta do relato do delírio pelo narrador, implicando uma comunicação direta entre ele e o leitor. Além disso, a sugestão de que o leitor pode “pular” o capítulo se não estiver interessado indica uma consciência por parte do narrador sobre a presença do leitor na interação. Para além disso, a

instrução "Vá direito à narração" enfatiza essa consciência, sugerindo uma espécie de diálogo* em que o narrador leva em consideração as preferências e interesses do leitor. Portanto, a interlocução está presente na forma como o narrador compartilha a intenção de relatar seu próprio delírio, considerando a possível curiosidade do leitor e oferecendo opções sobre como prosseguir a leitura. No filme, o olhar para a câmera é a denúncia de que se busca a cumplicidade do espectador.

Já no capítulo XXIV, intitulado "Curto, mas alegre", há uma outra estratégia utilizada: nesse caso, enquanto o narrador orienta de forma direta o leitor sobre como proceder na leitura, no trecho a seguir ele justifica, também de forma direta, uma característica específica de sua narrativa (a franqueza) e estabelece a relação particular entre ele e o leitor com base nessa característica.

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto (Assis, 2012, p. 115).

Frame 2



Fonte: Prime Vídeo (2001, 23:13)

* Vale lembrar que, em uma das correntes de leitura mais conhecidas, qual seja a de M. Bakhtin, “todo texto é um diálogo” (Bakhtin, 2010).

Neste fragmento, o elemento interlocutório notável é a forma como o narrador se dirige diretamente ao leitor, explicando a possibilidade de surpreendê-lo com a franqueza ao expor e realçar sua própria mediocridade. Ao iniciar com “Talvez espante ao leitor”, o narrador está conscientemente envolvendo o leitor na narrativa, antecipando uma possível reação. A explicação que segue, “advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto”, é uma espécie de justificativa para essa franqueza, sugerindo que, como narrador morto, ele tem a liberdade e a honestidade como suas virtudes. Isso cria uma interação direta e consciente com o leitor, estabelecendo uma relação na qual o narrador espera a compreensão e aceitação do leitor em relação à sua abordagem franca e direta. No filme, segue-se a mesma linha narrativa de confissão e franqueza, de modo que o personagem quebra a quarta parede dirigindo-se ao público, com expressões, gestos e fazendo a troca do substantivo “leitor” para “espectador”, consciente da presença do interlocutor e desempenhando um papel ativo na interação com os espectadores.

No próximo exemplo, em que se desenvolve uma reflexão a partir do capítulo LXXXIII, ou simplesmente “13”, trataremos de um ponto crucial citado por Hutcheon, que é a fidelidade da adaptação e a obra original.

Referiu-lhe que o decreto trazia a data de 13, e que esse número significava para ele uma recordação fúnebre. O pai morreu num dia 13, treze dias depois de um jantar em que havia treze pessoas. A casa em que morrera a mãe tinha o n.º 13. Et coetera. (Assis, 2012, p. 186).

Frame 3



Fonte: Prime Vídeo (2001, 1:01:36)

A referida cena retratada em ambas as obras faz menção ao momento em que Brás recebe a notícia de que não precisará mais mudar-se para acompanhar Virgília e Lobo Neves. Também é o único momento no filme em que quem fala com os espectadores é um segundo personagem (Lobo Neves), e não o defunto narrador. No livro isso não ocorre, já que o trecho é narrado pelo próprio Brás. O uso deste frame nos remete ao argumento de Hutcheon (2011), para quem não há necessidade de a adaptação ser fidedigna à obra original*, até porque o roteirista, como artista, visa alcançar o espectador através não só da narrativa que existe no filme, mas, além disso, recorre a elementos como a fala e às expressões físicas do próprio Lobo Neves, transparecendo seu temor pelo número 13, e fazendo com que o público que lhe assiste sinta uma centelha de sentimento recíproco ao personagem e entenda a razão de sua decisão.

Já no capítulo CXXIV, “Vá de Intermédio”, observamos a ruptura da terceira pessoa, ou seja, uma mudança no ponto de vista do discurso narrativo.

Que há entre a Vida e a morte? Uma curta ponte. Não obstante, se eu não compusesse este capítulo, padeceria o leitor um forte abalo, assaz danoso ao efeito do livro. Saltar de um retrato a um epitáfio, pode ser real e comum; o leitor, entretanto, não se refugia no livro, senão para escapar à vida. Não digo que este pensamento seja meu; digo que há nele uma dose de verdade, e que, ao menos, a forma é pinturesca. E repito: não é meu (Assis, 2012, p. 225).

Frame 4



Fonte: Prime Vídeo (2001, 1:22:44)

* Plaza (2003) é categórico quando afirma: “A operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria a sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e eventos (PLAZA, 2003, p. 1).

Logo acima há um exemplo claro da ruptura da terceira pessoa, na qual o narrador ou autor, que anteriormente poderia ter utilizado uma narrativa em terceira pessoa (falando sobre os personagens como observador externo), muda para a primeira pessoa (usando “eu” e “meu”) para expressar seus próprios pensamentos e sentimentos. Vamos analisar uma parte específica para entendermos melhor essa ruptura: “Não digo que este pensamento seja meu; digo que há nele uma dose de verdade, e que, ao menos, a forma é pinturesca. E repito: não é meu”. Nessa passagem, o narrador está explicitamente se distanciando do pensamento que está prestes a compartilhar. Ele começa dizendo: “Não digo que este pensamento seja meu”, indicando que o que segue não é uma afirmação direta de suas próprias opiniões, mas algo que ele está simplesmente comunicando. Em seguida, ele expressa que há uma “dose de verdade” na ideia, destacando sua visão subjetiva sobre a validade desse pensamento. Finalmente, ele reforça que não é algo que ele reivindica como seu, possivelmente indicando uma separação entre o narrador como uma entidade na obra e os pensamentos ou reflexões que estão sendo compartilhados. Essa mudança para a primeira pessoa não apenas desmistifica a ilusão de uma narrativa objetiva, mas também coloca o narrador diretamente na conversa com o leitor. Além disso, a interjeição "E repito: não é meu" enfatiza ainda mais a consciência do narrador sobre a sua participação na obra e destaca a dinâmica interativa entre o autor/narrador e o leitor, sendo que tal ruptura muitas vezes cria uma sensação de proximidade e envolvimento mais direto entre o narrador e o público.

No capítulo intitulado “Cinquenta anos”, Capítulo CXXXIV, a situação é a seguinte:

Não lhes disse ainda, - mas digo-o agora, - que quando Virgília descia a escada, e o oficial de marinha me tocava no ombro, tinha eu cinquenta anos. Era portanto a minha vida que descia pela escada abaixo - ou a melhor parte, ao menos, uma parte cheia de prazeres, de agitações, de sustos - capeada de dissimulação e duplicidade - mas enfim a melhor, se devemos falar a linguagem usual. Se, porém, empregarmos outra mais sublime, a melhor parte foi a restante, como eu terei a honra de lhes dizer nas poucas páginas deste livro (Assis, 2012, p. 231).

Frame 5



Fonte: Prime Vídeo (2001, 1:24:41)

Novamente, há, nessa passagem, uma divergência entre a obra literária e a adaptação que se destaca. Como explicita o título do capítulo, Brás Cubas está na altura dos cinquenta anos, e no filme ele afirma ter sessenta, talvez como uma forma de saltar alguns capítulos posteriores a esse e encaminhar a narrativa cinematográfica para o seu fim, visto que o personagem morre aos 64 anos de idade. Ainda cabe ressaltar a importância deste fragmento da narrativa para a construção de sentido deste artigo sobre as interlocuções presentes nestas obras.

Neste ponto, observamos alguns elementos de destaque. O uso do pronome “lhes” é notável, pois estabelece uma relação direta com o ouvinte e leitor, conferindo uma sensação de proximidade e envolvimento. Ao dizer “Não lhes disse ainda”, o narrador parece se dirigir diretamente ao receptor da mensagem, compartilhando uma informação como se estivesse em uma conversa pessoal. Além disso, o emprego da primeira pessoa do plural no trecho “Se, porém, empregarmos outra mais sublime, a melhor parte foi a restante, como eu terei a honra de lhes dizer nas poucas páginas deste livro” é uma estratégia retórica notável. Com o uso do “nós” ele consegue incluir implicitamente o leitor no processo de análise e reflexão proposto pelo narrador, e sugere uma cumplicidade, como se autor e leitor estivessem juntos na jornada da narrativa. Essa estratégia visa não apenas aproximar o narrador do leitor, mas também aprimorar a persuasão, fazendo com que o leitor se sinta mais envolvido na narrativa e, assim, mais inclinado a aceitar as interpretações propostas pelo narrador. Esses recursos linguísticos, como o uso do pronome e a estratégia retórica simbolizada na expressão do verbo “empregamos”, contribuem para fomentar uma atmosfera de compartilhamento íntimo de informações e reflexões, das quais a obra é repleta, construindo uma relação mais pessoal entre o narrador e o público.

4. Fidelidade e infidelidade

Como já mencionado, a autora Linda Hutcheon, que discute fidelidade, adaptação e traição em contextos literários e culturais, faz suas reflexões muitas vezes concentrada na adaptação de obras literárias para outros meios, como cinema, teatro ou televisão. Nesse sentido, ela aborda tanto o que se refere às semelhanças quanto o que diz respeito às diferenças entre literatura e cinema, e o porquê são necessárias e auxiliam na compreensão dos efeitos de sentido produzidos e compartilhados com o público da obra. Hutcheon argumenta que a fidelidade em adaptações não deve ser entendida simplesmente como uma reprodução exata da obra original, em vez disso, ela enfatiza a necessidade de compreender a adaptação como um processo criativo e interpretativo. Por conseguinte, a fidelidade pode ser encontrada na maneira como uma adaptação capta o espírito, os temas centrais e o significado da obra original, mesmo que haja mudanças superficiais, como no

filme em questão, no qual observamos a mudança de algumas falas, características e até mesmo a linearidade dos acontecimentos, sem perder a essência da história de Brás Cubas.

Em primeiro lugar, vista como uma entidade ou produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa “transcodificação” pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. A transposição também pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada (Hutcheon, 2011, p. 29).

Além de defender a ideia de apropriação nas obras, ela descreve a adaptação como uma forma de apropriação criativa e transformadora, de maneira que os exemplares adaptados podem ser entendidos como novas interpretações que dialogam com seus requerentes. Hutcheon propõe que a reescrita (como é o caso em adaptações) não deve ser vista como uma simples repetição, mas como uma forma de interpretação e reinterpretação da obra original. Essas ideias refletem a abordagem única da autora sobre a visão de um adaptador, segundo a qual a traição não é necessariamente negativa, mas pode levar a formas inovadoras de expressão cultural e literária. Dessa maneira, portanto, a fidelidade tende a ser considerada como uma necessidade de se capturar a essência e os significados fundamentais do original, em vez de uma reprodução literal.

A linguagem tradicional da crítica à adaptação fílmica de romances, como já argumentei anteriormente, muitas vezes tem sido extremamente discriminatória, disseminando a ideia de que o cinema vem prestando um desserviço à literatura. Termos como "infidelidade", "traição", "deformação", "violação", "vulgarização", "adulteração" e "profanação" proliferam e veiculam sua própria carga de opróbrio. Apesar da variedade de acusações, sua motriz parece ser sempre a mesma - o livro era melhor (Stam, 2008, p. 20).

Esse trecho refere-se a uma crítica à linguagem tradicional usada na análise das adaptações cinematográficas de romances. O autor argumenta que essa linguagem é frequentemente negativa e preconceituosa, sugerindo que o cinema está fazendo um desserviço à literatura, termos como "infidelidade", "traição", "deformação", "violação", "vulgarização", "adulteração" e "profanação" são citados como exemplos dessa linguagem crítica. Todos esses termos são carregados de conotações negativas.

Stam observa que, apesar da diversidade de acusações, todos os trabalhos compartilham uma motivação central - a ideia de que o livro original é superior à sua adaptação cinematográfica, essa perspectiva é uma crítica comum nas discussões sobre adaptações, onde muitos argumentam que o meio cinematográfico não pode igualar ou capturar completamente a riqueza e a profundidade de um romance.

Logo, apontando para a tendência de comparar negativamente os dois meios, usando termos

que sugerem uma quebra de fidelidade ou integridade na transcodificação do texto literário para o filme, tal abordagem crítica tradicional é, segundo o autor, limitada e influenciada por uma preferência inerente pela forma literária em detrimento do cinema, esse tipo de crítica levanta questões sobre como avaliamos as adaptações e destaca a necessidade de abordagens mais equilibradas e abertas à singularidade de cada meio artístico.

A atitude bakhtiniana diante do autor literário enquanto situado num "território interindividual" sugere uma atitude de reavaliação no que se refere à "originalidade" artística. A expressão artística é sempre o que Bakhtin chama de uma "construção híbrida", que mistura a palavra de uma pessoa com a de outra. As palavras de Bakhtin a respeito da literatura como uma "construção híbrida" aplicam-se ainda mais obviamente a um meio que envolve a colaboração, como o filme. A originalidade total, conseqüentemente, não é possível nem mesmo desejável. E se na literatura a "originalidade" já não é tão valorizada, a "ofensa" de se "trair" um original, por exemplo, através de uma adaptação "infel", é um pecado ainda menor (Stam, 2008, p. 21).

Discutindo a atitude de Bakhtin em relação ao conceito de "originalidade" artística, especialmente no contexto da literatura e, por extensão, em meios colaborativos como o cinema, o Stam assegura, que ele propõe uma visão interindividual da criação artística, através da qual a expressão artística ocorre em um "território interindividual".

Bakhtin sugere uma valorização da interação e colaboração entre diferentes vozes, em contraste com a ideia tradicional de originalidade como algo isolado e individual, descrita por ele como uma "construção híbrida". A expressão artística é uma mistura de palavras de diferentes pessoas, ideia essa que destaca a natureza colaborativa e dialógica da criação artística, na qual, as vozes se entrelaçam para formar algo novo.

Stam (2008) sugere que as concepções do teórico sobre a literatura como uma "construção híbrida" são ainda mais aplicáveis ao cinema, um meio que, por sua própria natureza, envolve a colaboração de diversas vozes, incluindo roteiristas, diretores, atores, entre outros. A ideia central, é que, para Bakhtin, a originalidade total não é nem possível nem desejável, a ênfase desse conceito, portanto, recai sobre a interação e na influência mútua de diferentes vozes. Essa perspectiva contrasta com a visão tradicional que coloca grande ênfase na originalidade como uma expressão única e isolada. Se mesmo na literatura a "originalidade" não é tão valorizada, a ideia de "traição" a um original, por exemplo, por meio de uma adaptação cinematográfica "infel", seria considerada um pecado menor, que reflete uma visão menos rígida e mais aberta em relação à fidelidade estrita à fonte original. Em suma, a perspectiva bakhtiniana apresentada por Robert Stam em sua obra traz uma abordagem mais flexível e colaborativa em relação à criação artística, que pode ter implicações significativas na forma como avaliamos a "originalidade" e as adaptações em diferentes meios, incluindo o cinema.

5. Considerações Finais

As obras são ricas em interlocuções marcadas por diversos elementos linguísticos que contribuem para a sua complexidade e inovação, tanto entre o narrador e o leitor e personagem e espectador. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, demasia no que se refere a uma narrativa em primeira pessoa, que possibilita quebrar a quarta parede para falar diretamente com o leitor/espectador, comenta sobre a natureza da narrativa e reconhece que seu narrador está morto, observa as reações que a história pode suscitar. Além de serem exposições impregnadas de ironia e sarcasmo, são conscientes de si mesmas como narrativas ficcionais, em que narrador reconhece que está contando uma história e explora as implicações dessa atividade, e desafia as expectativas convencionais da linearidade e utiliza a autoconsciência para engajar o leitor/espectador de maneiras inovadoras. Machado de Assis e André Klotzel convidam-nos a sermos participantes ativos na construção do significado e seus trabalhos, logo, a experiência de ler ou assistir torna-se, assim, uma colaboração entre eles e nós. Esses elementos contribuem para uma obra que transcende as barreiras convencionais da narrativa e da interação literária, refletir sobre temas complexos e a participar ativamente na construção do significado da história, sendo esses aspectos interlocutórios uma das características distintivas da genialidade literária de Machado de Assis, que embora associado ao Realismo brasileiro, antecipa alguns preceitos contemporâneos perspicazes e aponta para características inovadoras em sua abordagem literária. Uma referência forte que fideliza essa antecipação é a proposta do semiologista francês Roland Barthes em 1968: “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 2004, p. 65). Sugerindo uma mudança de foco da autoridade do autor para a participação ativa do leitor na construção do significado, como na obra aqui estudada, Machado de Assis, desafia a tradicional narrativa linear e inclui elementos como a quebra da quarta parede, criando uma interação mais direta e participativa. Essa técnica pode ser interpretada como uma antecipação por parte do escritor, do papel mais proeminente, que Barthes atribuirá ao leitor na interpretação e significação das obras, ao desafiar a noção convencional de autoridade do escritor. Assim, mesmo ancorado no contexto do Realismo, Machado de Assis demonstra uma sensibilidade às transformações nas teorias literárias que surgiriam mais tarde, incorporando elementos que sugerem uma abertura ao diálogo entre autor e leitor, antecipando, de certa forma, a ênfase contemporânea na participação ativa deste na construção do sentido textual.

Referências

- ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 5ªEd. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, R. A Morte do Autor. *In*: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, 2012, pp. 241-252
- BORIE, M.; ROUGEMONT, M. de; SCHERER, J. **Estética teatral**. Textos de Platão a Brecht. Tradução Helena Barbas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. FFLCH-USP, 1996.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSTA, J. C. da. **A Teoria Inferencial das Implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice**. Porto Alegre: Letras de Hoje. v. 44, n. 3, p. 12-17, jul./set. 2009.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2ªed. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- JAKOBSON, R. **Linguística. Poética**. Cinema: Roman Jakobson no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- JAKOBSON, R. **Metalanguage as a linguistic problem**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. University of Michigan: Ed. The framework of language, 1980. p. 81-92.
- MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS. Diretor: André Klotzel. Produtor: André Klotzel. Brasil, Cor, 2001, Amazon Prime (101 minutos).
- PEIRCE. C. S. **Semiótica**. 3ªed, 2ªreimpressão. São Paulo: editora perspectiva s. a., 2005.
- PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- STAM, R. **A Literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: A REPRODUÇÃO DOS FENÔMENOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_019

Sônia Maria Corrêa do Amaral³⁷

Introdução

A língua é parte de um processo socio-histórico-cultural, em que se manifesta por si só, sem motivo aparente, e está em constante mudança fonética/fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e lexical, para citar as variações mais perceptíveis pela comunidade linguística.

O fato de a língua estar sempre se renovando e de que essa renovação pode ser causada por fatores regionais e culturais é corroborado por Bagno (2007, p. 67), que afirma que a língua é como um rio que nunca pode ser contido em seu curso, enquanto a gramática normativa é como um igapó, uma ampla poça de água estagnada, um pântano, um terreno alagado, à margem da língua. “E essa água do rio (a língua), por estar em circulação, se renova constantemente, enquanto a água do igapó (a gramática normativa) envelhece e só é renovada com a chegada da próxima cheia”. Para Bagno (2009), a língua está sempre se transformando e é viva em falares como estrangeirismos, dialetos, gírias e neologismos, pois todas essas formas de linguagem são heterogêneas.

Foi considerando a língua como uma entidade viva e em constante mudança, rica em fenômenos linguísticos, que este trabalho se propõe a apresentar aspectos linguísticos de falantes mirienses, com o intuito de promover a valorização da diversidade linguística. O objetivo é analisar os fenômenos linguísticos que ocorrem nas falas de colaboradores da cidade de Igarapé-Miri, estado do Pará, utilizando como critério a participação de quatro homens e quatro (04) mulheres, todos analfabetos funcionais* com idade acima de 50 anos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica embasada nos trabalhos de Bagno (2010) e Bechara (2009), bem como uma pesquisa de campo, cuja coleta de dados foi realizada por meio do

³⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (PPGCLC/UNAMA). Mestra em: Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado Pará - UEPA (2023) e Mestra em Ciência da Educação pelo Programa Stricto sensu da Universidade de Desarrollo Sustentable -UDS (2016). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPA, 2001), graduada em Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura a fim) pela (UNITINS, 2010) e graduada em Licenciatura em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP (2013). Professora da Faculdade Miriense e do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Literatura na Escola Aristóteles Emiliano de Castro, em Igarapé-Miri/PA. E-mail: prof.soninha1964@gmail.com

* Analfabetismo funcional foi criado nos Estados Unidos na década de 30, e seguida passou a ser adotado pela Unesco para se referir às pessoas que, embora saibam ler e escrever formalmente, não conseguem redigir um texto de forma correta nem pequena mensagem, solicitando um emprego.

Questionário Fonético e Fonológico (QFF)** , composto por 159 perguntas, com a finalidade de compreender como os colaboradores entrevistados pronunciam algumas palavras. A ênfase maior, contudo, será na variante linguística dos municípios pesquisados, com o objetivo de entender se há uma relação entre as falas dos sujeitos analfabetos dos dois municípios, visando à compreensão das variações linguísticas existentes na Língua Portuguesa.

Para tanto, este artigo está embasado na Sociolinguística e na Dialectologia, que buscam a variação linguística geográfica nas áreas urbanas e rurais de uma determinada localidade ou região, e remete à fala regional dos sujeitos, tendo como desenho de pesquisa a análise quali-quantitativa. Vale salientar que a relevância desta pesquisa está no entendimento de como, fonologicamente, as palavras estudadas estão sendo pronunciadas pelos falantes do município pesquisado e como está ocorrendo a variação da linguagem nessa localidade.

A pesquisa bibliográfica baseou-se nos estudos linguísticos de Bagno (2010) e na gramática de Bechara (2009), que serviram como base teórica para a análise de alguns fenômenos linguísticos em consonância com as falas dos colaboradores entrevistados. Os fenômenos linguísticos estudados foram: a rotacização do L nos encontros consonantais; a transformação de ND em N e de LH em I; a redução do ditongo EI para E e do ditongo OU para O; a redução de E e O em átonos pretônicos; a desnasalização das vogais postônicas e a contração de proparoxítonas para paroxítonas.

1. As duas faces dos fenômenos linguísticos

Nesse ponto de vista, revela-se a variante de uma determinada língua que abrange um sentido mais amplo, ao se considerar as diferentes línguas presentes na sociedade. Todavia, sabe-se que, em cada nação, fala-se uma língua, e, dentro dessas nações, há outras línguas e variações distintas do padrão, com dialetos ou variantes regionais diferenciadas.

No passado, os fenômenos linguísticos da fala sofriam muito preconceito, embora, atualmente, ainda se encontrem pessoas que discriminam tais fenômenos. No entanto, mesmo com a preocupação em manter a normatização da Língua Portuguesa, há um grande espaço para os estudos desses fenômenos, que são valiosos como instrumentos de pesquisa da língua.

No passado, os fenômenos linguísticos da fala sofriam muito preconceito. Embora, atualmente, ainda se encontrem pessoas que discriminam esses fenômenos, mesmo com a preocupação em manter a normatização da Língua Portuguesa, há um espaço significativo para

** Atlas linguístico do Brasil: questionário 2021/Comitê Nacional do projeto ALiB- Londrina: Ed. UEL, 2021

os estudos desses fenômenos, que servem como importantes instrumentos de pesquisa da língua.

Para tanto, esta pesquisa foi realizada com base em duas concepções renomadas sobre os fenômenos da linguagem. A primeira é a concepção linguística, conforme a visão de Bagno (2010), e a segunda é a gramatical, embasada nos estudos de Bechara (2009). O objetivo foi compreender as situações e definições em que ocorrem as seguintes variantes: rotacização do /l/ nos encontros consonantais; transformação de /lh/ em /l/; transformação do gerúndio (ND) em (N); redução do ditongo /ou/ para /o/; redução do ditongo /ei/ para

/e/; redução de /e/ e /o/ átonos pretônicos; desnasalização das vogais postônicas; e contração das proparoxítonas em paroxítonas.

O estudo iniciou com o fenômeno da rotacização do /l/ nos encontros consonantais, que ocorre quando há a substituição *do /l/ pelo /r/* em sílabas com duas consoantes juntas, sendo uma delas o próprio /l/. No entanto, Bechara (2009) afirma que essa permutação só pode acontecer do /l/ para o /r/ em encontros consonantais como *bl, cl, fl e pl*. Exemplos incluem: *bíblia/bíbria, clava/crava, flor/fror e planeta/praneta*. De acordo com o autor, isso ocorre apenas em textos literários, devido ao fato de que os autores têm licença poética, o que lhes permite modificar a estrutura linguística de suas produções, adaptando-a aos seus objetivos literários.

Contudo, Bagno (2010) afirma que esse é um fenômeno linguístico muito comum, além de uma tendência natural, que pode ocorrer tanto pela transformação do /l/ em /r/, quanto do /r/ em /l/ nos encontros consonantais, de acordo com a sociolinguística. O autor explica que esse fenômeno se deve à derivação latina das palavras, já que no latim existia apenas o fonema /l/, e atualmente temos a alternância entre /l/ e /r/. Ele exemplifica com palavras do português como: "igreja", "Brás", "praia", "escravo" e "frouxo", que em latim eram *ecclesia, Blasiu, plaga, sclavu e fluxu* (Bagno, 2010, p. 50). Diante disso, o discurso de que a reprodução do fenômeno do rotacismo é um erro não deveria existir, uma vez que há uma explicação histórica para esse fenômeno linguístico.

A transformação do /lh/ em /l/, ou /k/ em /i/, segundo fenômeno estudado e analisado, ocorre naturalmente na prática sociocultural do indivíduo, refletindo o valor dos léxicos nos aspectos fonético-fonológicos relacionados à sua vivência. Assim, esse indivíduo é entendido como um ser social, portador de uma cultura local ou regional, que, através de sua prática linguística e de seu falar particular, contribui para a variação da linguagem, agregando ao conhecimento linguístico de sua comunidade ou região.

Vale ressaltar que este fenômeno não é analisado diretamente nos estudos de Bechara

(2009). O autor apenas discute o conceito de dígrafo, ou seja, o uso de duas letras para representar graficamente um único fonema, o que é de suma importância para a compreensão desse fenômeno. No entanto, segundo Bagno (2010),

[...] a consoante /λ/ (este é o símbolo usado pelos linguistas para representar o som “lhê”) é produzida com a ponta da língua tocando o palato (nome “oficial” do céu da boca), muito perto do ponto onde é produzida a semivogal /γ/ (símbolo usado para representar o “i” de pai). Experimentem pronunciar a sequência lha-lha-lha e depois a sequência ai-ai-ai e tentem perceber para onde vai a língua (Bagno, 2010, p. 67).

O autor esclarece que a transformação do /λ/ em /i/ ocorre porque o som /λ/ é difícil de pronunciar devido à elasticidade necessária do dorso da língua. Assim, a pronúncia de "teier" ao invés de "telha", entre outros exemplos, é facilitada. Esse fenômeno, na linguística, é denominado palatalização, que ocorre quando determinadas vogais e consoantes entram em contato com um fonema palatal. O /λ/ é uma consoante palatal, ou seja, é articulada quando a língua entra em contato com o palato duro.

Dando continuidade ao fenômeno de transformação, agora com o gerúndio, a mudança do grupo /ND/ para /N/ foi analisada com base nos estudos teóricos de Bagno (2010) e Bechara (2009). Nesse sentido, para Bechara (2009), esse fenômeno ocorre quando uma letra que não é pronunciada na fala é considerada diacrítica. Assim, as duas letras se unem para conferir um valor fonético, como no caso dos dígrafos consonantais. O /n/ se liga ao /d/, tornando-se uma letra diacrítica, o que faz com que o próprio fonema diacrítico "exclua" o /d/, unindo-se a um fonema, geralmente uma vogal, permitindo que a palavra "dormindo" seja pronunciada como "domindo". Já para Bagno (2010, p. 88), "os fonemas /n/ e /d/ pertencem a uma família de consoantes chamadas dentais". Por serem produzidas no mesmo ponto de articulação, essas consoantes sofrem uma influência de transgressão provocada por uma força viva na língua.

Todos os fenômenos de monotongação propostos neste trabalho se justificam pelo fato de a língua estar em constante movimento, por meio da simplicidade da oralidade, que mostra as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita. No fenômeno de redução do ditongo /ou/ em /o/, percebe-se que, na língua falada, há uma diferença léxica na constituição das palavras faladas e escritas, sendo que a escrita tende a apresentar palavras mais longas e um vocabulário mais variado.

Para tanto, Bagno (2010) explicita que o fenômeno da redução de ditongos, como /ou/ em /o/ e /ei/ em /e/, ocorre quando a pronúncia de /ou/ transforma-se em /o/ e /ei/ em /e/.

Ademais, este fenômeno, através de uma alteração fonética, reduz o ditongo (encontro de vogal e semivogal) a uma só letra (vogal). Bechara (2009), por sua vez, se limita a apresentar o conceito de ditongo, que, segundo ele, é o encontro de uma vogal e uma semivogal, ou vice-versa, na mesma sílaba, como nos exemplos: “tesouro”, “cacau”, “caixote”, “leite”, “reinado”. Faraco e Moura (2004) também afirmam que a redução de ditongos decrescentes /ei/ em /e/ e /ou/ em /o/ é uma tendência da língua, exemplificada na escrita 'louro', mas pronunciada como 'loro'."

Seguimos com a redução de /e/ e /o/ nas sílabas pretônicas, que, segundo Bagno (2010, p. 112), são chamadas assim porque ficam antes da sílaba tônica. Ao pronunciar uma palavra, percebemos que há uma sílaba mais forte, conhecida como tônica, enquanto as outras, que são pronunciadas mais suavemente, são chamadas de átonas."

Bechara (2009) aborda de forma superficial os átonos pretônicos, demonstrando como os fonemas oscilantes /e/, /i/, /ẽ/, /ĩ/, /o/, /u/, /õ/ e /ũ/ são reduzidos a pretônicos nos vocábulos, dependendo de fatores culturais ou sociais nos quais o falante está inserido. O autor também afirma que o fenômeno da redução dos átonos pretônicos /e/ e /o/ está relacionado ao estudo da ortoépia (ou ortoepia), que trata da "correta" pronúncia dos fonemas, além de lidar com o conhecimento exato dos valores fonéticos dos fonemas que compõem a estrutura das palavras.

Sobre a desnasalização das vogais postônicas, Bechara (2009) faz uma breve análise sobre palavras nasais, explicando que elas soam como ditongos nasais, como em 'contém', 'também', 'Belém' e 'amém'. Por outro lado, Bagno (2006) afirma que a desnasalização das vogais postônicas é um processo natural, em que ocorre a contração da nasalidade das vogais que aparecem após a sílaba tônica. Esse fenômeno é completamente comum entre falantes nativos da língua portuguesa, sendo observado em diversas camadas sociais.

Por último, trataremos da contração de palavras proparoxítonas em paroxítonas, um fenômeno que, segundo Bechara (2009), ocorre quando as palavras proparoxítonas, cuja sílaba tônica está na antepenúltima sílaba, passam a ser pronunciadas como paroxítonas, cuja tônica está na penúltima sílaba. Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, na pronúncia de 'fósforo' como 'fósfru'. Bagno (2006) também afirma que, devido ao ritmo acelerado da fala, as vogais que seguem a sílaba tônica são pronunciadas de forma cada vez mais fraca, até desaparecerem por completo.

2. Análise dos dados*

Para a realização deste estudo, foi aplicado o Questionário Fonético-Fonológico (QFF), composto por 159 perguntas, a oito (08) colaboradores com mais de 50 anos, todos residentes na cidade de Igarapé-Miri, sendo quatro (04) homens e quatro (04) mulheres. Os quatro primeiros colaboradores foram identificados como CH1, CH2, CH3 e CH4 (colaboradores homens), e os quatro últimos como CM5, CM6, CM7 e CM8 (colaboradoras mulheres), todos analfabetos funcionais. O questionário foi aplicado com o objetivo de analisar a pronúncia dos entrevistados, a fim de investigar se ocorrem ou não fenômenos linguísticos.

Por meio das entrevistas aplicadas aos colaboradores, constatou-se a ocorrência do rotacismo do /l/ por /r/ em encontros consonantais, fenômeno que Bagno (2005) considera uma tendência natural da língua. Palavras como 'clara' (33), 'planta' (40) e 'placa' (70) são exemplos em que o fenômeno pode ocorrer. Vale destacar que não houve permutação do /l/ por /r/ no encontro consonantal da palavra 'placa' ['plakΛ], pois todos os entrevistados a pronunciaram da mesma forma. No entanto, houve permutação em 'clara' ['krarΛ], com o sujeito CM6, em 'planta' - ['prãtΛ], com os sujeitos CM6 e CM8, e em 'bicicleta' -[bisi'krẽtΛ], com os sujeitos CH1, CH2, CH4, CM5 e CM6.

Segundo Bagno (2010), o fenômeno do rotacismo ocorre em pessoas que têm dificuldade com a leitura e a escrita e, por isso, acabam falando um português diferente do coloquial ou do padrão. No entanto, sua língua não apresenta nenhum problema, pois é coerente com as tendências naturais do português, já que essa problemática é mais social do que linguística.

TABELA 1: ROTACIZAÇÃO DO L NOS ENCONTROS CONSONANTAIS

Perguntas /Respostas	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
33-Clara								
40-Planta								
70-Placa								
71-Bicicleta								

Amaral (2024)

No fenômeno da palatalização, em que ocorre a transformação de /Λ/ em /i/, observou-se ausência de reprodução em todos os colaboradores entrevistados. Porém, na transformação de /o/ em /u/, foi constatada a presença da palatalização na palavra 25 - *colher*, em que os colaboradores CH1, CH2, CH3 e CM6 pronunciaram [ku'λeh]. Na palavra 142 - *braguilha*, todos os 08 (oito) colaboradores pronunciaram [bah'giΛ]. Observou-se que houve uma troca de posição: a vogal passou à frente da consoante r, que deixou de exercer a função de vibrante alveolar para atuar como fricativa faríngea (h), conforme indicado na Tabela 2 abaixo.

* As palavras destacadas em amarelo demonstram que o fenômeno analisado ocorreu.

TABELA 2: TRANSFORMAÇÃO DE LH EM I

Perguntas/Respostas	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
23- Grelha					[ˈgrɛʎɐ]			
25- Colher		[kɔˈʎɛh]			koˈʎɛh	[kɔˈʎɛh]		[koˈʎɛh]
44- Abelha					[ɐˈbɛʎɐ]			
80- Trabalhar					[ˈtɾabaˈʎah]			
114-Orelha					[oˈrɛʎɐ]			
122-Joelho					[ʒuˈɛʎu]			
139-Velho					[ˈvɛʎu]			
142-Braguilha					[ˈbɾahˈgiʎɐ]			
154-Barulho					[ˈbaˈruʎu]			

Amaral (2024)

A seguir, observa-se que o fenômeno da assimilação, em que ocorre a transformação de ND em N, não foi registrado na fala dos entrevistados, ou seja, eles não produziram o fenômeno em sua maneira de falar. Como se pode constatar na Tabela 03, com os verbos no gerúndio, que foram: '27 - fervendo', '52 - remando', '53 - fazendo' e '148

- dormindo', percebe-se que não houve o fenômeno da assimilação.

TABELA 3: TRANSFORMAÇÃO DO GERÚNDIO ND EM N

Perguntas/Respostas	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
27-Fervendo					[fɛhˈvɛdʊ]			
52-Remando					[rɛˈmãdʊ]			
53-Fazendo					[fɐˈzɛdɐ]			
148-Dormindo					[dohˈmĩdʊ]			

Amaral (2024)

Já o fenômeno da redução do ditongo OU em O, também chamado de monotongação, foi observado nas seguintes palavras: 6 - *tesoura*, em que os colaboradores CH1, CM6 e CM8 pronunciaram [tʃiˈzɔrɐ], enquanto CH2, CH3 e CH4 pronunciaram [teˈzɔrɐ]; 115 - *ouvido*, em que o CH1 pronunciou [uˈvidʊ]; e 136 - *loura*, em que CH1, CH2, CH3, CH4 e CM8 pronunciaram [ˈlɔrɐ]. Vale ressaltar que a redução ocorreu com mais frequência entre os sujeitos da cidade de Belém. Como confirmação, veja a Tabela 4 abaixo.

TABELA 4: REDUÇÃO DO DITONGO OU EM O

Perguntas/Respostas	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
6-Tesouro	[tʃiˈzɔrɐ]		[teˈzɔrɐ]		[teˈzowrɐ]	[tʃiˈzɔrɐ]	[teˈzɔwɾɐ]	[tʃiˈzɔrɐ]
115- Ouvido	[uˈvidʊ]							[owˈvidʊ]
136-Loura	[ˈlɔrɐ]				[ˈlowɾɐ]			[ˈlɔrɐ]

Amaral (2024)

O fenômeno da redução do ditongo EI em E foi observado nas falas de todos os entrevistados. Entretanto, tanto os homens quanto as mulheres apresentaram o mesmo número de reduções em suas falas.

Vale salientar que nas palavras: 3 - *prateleira*, 8 - *travesseiro*, 12 - *torneira*, 24 - *peneira*, 35 - *manteiga*, 50 - *peixe*, 91 - *bandeira*, 100 - *companheiro* e 146 - *beijar*. Ocorreu monotongação na fala de todos. No entanto, nas palavras: 47 - *teia*, 83 - *prefeito*, 117 - *peito* e

141 - *meia*, o fenômeno não foi registrado. Veja a constatação na Tabela 05.

TABELA 5: REDUÇÃO DO DITONGO EI EM E

Perguntas/Respostas	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
3-Prateleira					[prætʃi'leɾΛ]			
8-Travesseiro					[trave'serU]			
12-Torneira					[toh'riɾΛ]			
24-Peneira					[pe'nɾΛ]			
35-Manteiga					[mã'tɿgΛ]			
47-Teia					['teyΛ]			
50-Peixe					['peʃI]			
83-Prefeito					[pre'feytU]			
91-Bandeira					[bã'derΛ]			
94-Correio					[ko'ReyU]			
100- Companheiro					[kõpã'ɿerU]			
117- Peito					['peytU]			
141-Meia					['meyΛ]			
146-Beijar					[be'ʒΛh]			

Amaral (2024)

Em relação à redução do E e O átonos pretônicos, constata-se a ocorrência do fenômeno da monotongação nas falas de quase todos os sujeitos entrevistados, com as palavras: 22 - “gordura”, 30 - “tomate”, 36 - “botar”, 37 - “bonito”, 46 - “borboleta”, 67 - “estrada”, 69 - “desvio”, 74 - “seguro”, 81 - “emprego”, 84 - “escola”, 87 - “borracha” e 106 - “mentira.

Contudo, nem todas as palavras sofreram o fenômeno da monotongação. Na palavra 22 - “gordura”, o CH1 pronunciou [guh'durΛ]. Na palavra 37 - “bonito”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [bu'ɿitU]. Na palavra 46 - “borboleta”, os CH1, CH2, CH3 e CH4 pronunciaram [bohbu'letΛ] e os CM5 e CM6 pronunciaram [buhbu'letΛ]. Na palavra 67 - “estrada”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [iʃ'tradΛ]. Na palavra 69 - “desvio”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [diʃ'vyU]. Na palavra 74 - “seguro”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [si'gurU]. Na palavra 81 - “emprego”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [i'pregU]. Na palavra 84 - “escola”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [iʃ'kɔlΛ]. Na palavra 87 - “borracha”, os CH1, CH2, CH3, CH4, CM5, CM6, CM7 e CM8 pronunciaram [bu'RaʃΛ]. Na palavra 106 - “mentira”, os CH1, CH2, CH3 e CH4 pronunciaram [mi'tʃirΛ].

Mas constatou-se que, no léxico, na palavra 29 - “cebola”, não houve o efeito da monotongação. Contudo, observou-se que, nos grupos CH1, CH2, CH3 e CH4, o efeito da monotongação foi significativo; porém, pressupõe-se que isso se deve, provavelmente, ao fato de o paraense pronunciar o “i”. Pode-se observar na Tabela 6 o seguinte:

TABELA 6: REDUÇÃO DO E e O - ÁTONOS PRETÔNICOS

PERGUNTA	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
22-Gordura	[guh'durΛ]							[goh'durΛ]
29-Cebola								['sebolΛ]
30-Tomate								to'matʃI]
36-Botar								[bo'tah]
37-Bonito								[bu'ɲitU]
46-Borboleta		[bohbu'letΛ]				[buhbu'letΛ]		[bohbo'letΛ]
67-Estrada						[j'ʃtradΛ]		
69-Desvio						[dʃ'vyU]		
74-Seguro						[s'gurU]		
81-Emprego						[ʃ'pregU]		
84-Escola		[i'kɔlΛ]				[e'kɔlΛ]		[i'kɔlΛ]
87-Borracha						[bu'RafΛ]		
106-Mentira		[mi'tʃirΛ]						[mẽ'tʃirΛ]

Amaral (2024)

Percebe-se, conforme a análise do fenômeno da desnasalização das vogais postônicas na Tabela 07, que tanto a palavra 75 - “passagem” quanto a palavra 128 - “homem” não sofreram ocorrência de variação em relação ao fenômeno analisado. Apesar de haver a possibilidade de que as palavras analisadas sofram alteração, elas foram pronunciadas pelos sujeitos de forma fidedigna.

TABELA 7: DESNASALIZAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS

PERGUNTA	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
75-Passagem								[pɑ'sagẽy]
128-Homem								[õ'mẽy]

Amaral (2024)

Para finalizar nossa pesquisa, passamos à contração das proparoxítonas em paroxítonas, que ocorreu apenas com a palavra 15 - “fósforo”, pronunciada pelo CM8 como ['fɔʃfU]. Com os demais colaboradores, não houve ocorrência desse fenômeno com nenhuma das palavras em questão, que são: 10 - “lâmpada”, 11 - “elétrico”, 15 - “fósforo”, 17 - “pólvora”, 32 - “abóbora”, 39 - “árvore”, 60 - “sábado”, 66 - “número”, 118 - “fígado”, 127 - “vômito”, 133 - “único” e 157 - “hóspede”. Tal fenômeno não se realizou, por conseguinte, nem na fala dos CM5 e CM6, que pronunciaram a palavra 32 - “abóbora” como [α'bɔbʊrΛ]. Vejam a análise na tabela 8, a seguir:

TABELA 8: CONTRAÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS EM PAROXÍTONAS								
PERGUNTA	CH 1	CH 2	CH 3	CH 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8
10-Lâmpada	[ˈlâpd̪ɑ]							
11-Elétrico	[ɛˈlɛtrikU]							
15-Fósforo	[ˈfɔʃforU]							[ˈfɔʃfU]
17-Pólvora	[ˈpɔwvurɑ]							
32-Abóbora	[ɑˈbɔbɔrɑ]					[ɑˈbɔburɑ]	[ɑˈbɔbɔrɑ]	
39-Árvore	[ˈahvurɪ]							
60-Sábado	[ˈsabadU]							
66-Número	[[ˈnúmerU]							
118-Fígado	[ˈfigadU]							
127-Vômito	[ˈvõmitU]							
133-Único	[ˈuɲikU]							
157-Hóspede	[ˈɔʃpidʒi]							

Amaral (2024)

Compreender a razão de seis (06) fenômenos terem ocorrido e apenas dois não, pressupõe o fato de que os colaboradores pesquisados são analfabetos funcionais, por terem mais de cinquenta (50) anos e não terem avançado em seus estudos. Vale salientar que os colaboradores entrevistados mantêm contato e interação socioculturalmente, pois fazem parte do mesmo convívio municipal. Além disso, constatou-se que, na maioria das palavras, não houve fenômenos de alteração, exceto em algumas. Acredita-se, portanto, que, embora esses entrevistados não tenham estudo formal, eles devem interagir com pessoas que provavelmente pronunciam as palavras pesquisadas de forma padrão.

1.1 INCIDÊNCIA DOS FENÔMENOS

Após a realização da análise qualitativa dos dados obtidos, é imprescindível realizar uma análise quantitativa, visualizando gráficos para observar a frequência dos fenômenos em cada colaborador pesquisado.

Dos oito (08) fenômenos linguísticos estudados, apenas dois (02) não apresentaram o fenômeno da transformação, sendo eles:

- Transformação do gerúndio ND em N;
- Desnasalização das vogais postônicas.

Porém, em seis (06) fenômenos linguísticos, a transformação ocorreu em pelo menos um dos oito sujeitos entrevistados, sendo eles:

- Rotacização do /l/ nos encontros consonantais;
- Transformação de /lh/ em /l/;
- Redução do ditongo /ou/ em /o/;
- Redução do ditongo /ei/ em /e/;
- Redução das vogais /e/ e /o/ átonas pretônicas;
- Contração das proparoxítonas em paroxítonas.

3. Locus da pesquisa

A pesquisa ocorreu no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará, onde foi formada uma rede de pontos para a coleta de dados. Assim, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo de campo, utilizando o Questionário Fonético e Fonológico (QFF), composto por 159 perguntas.

Nesse sentido, Coseriu (1982) afirma que a geografia linguística pode ser encarada atualmente como um processo dialetológico, que implica o registro cartográfico de um número elevado de configurações linguísticas.

[...] fônicas, lexicais ou gramaticais comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território, ou que, pelo menos, tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, às línguas, aos dialetos ou aos falares estudados. (Coseriu 1982, p. 79),

Partindo da afirmação de Coseriu (1982), trata-se de localizar espacialmente as variações linguísticas da população miriense, considerando os fatores socioculturais, fonológicos e semânticos. Nesse sentido, destaca-se a realidade do povoamento da população de Igarapé-Miri.

3.1 MUNICÍPIO PESQUISADO: IGARAPÉ-MIRI

Para tanto, vale ressaltar que o município de Igarapé-Miri, nos aspectos relacionados à sua origem, economia, cultura e religião, apresenta um panorama histórico que nos ajuda a compreender como o município se tornou o que é hoje e como sua economia passou a ser baseada na produção e comercialização do açaí. Assim, a partir de uma visão histórica e atual, o nome Igarapé-Miri possui algumas divergências quanto ao seu significado. Para Lobato (1995, 2007) e Leão (2004), o nome Igarapé-Miri significa Yg (água), Yara (senhor), Pé (caminho), ou seja, **'caminho do senhor da água'**. No entanto, a tradução mais conhecida é Ygara (canoa), Apé (caminho), Miri (pequeno), que significa **'caminho de canoa pequena'**. Apesar disso, há outra definição, explicada de maneira determinante quanto ao seu vocábulo, abordada por Pinheiro (2020) no título de seu livro, correspondente à tradução sugerida por Pedro de Brito Tupinambá: **'Pequeno Caminho da Canoa'**. Essa última definição é justificada pelo autor pela referência ao **'pequeno caminho'** e não à **'canoa pequena'**. Ou seja, segundo Pinheiro (2020), o vocábulo se refere ao **'pequeno caminho' por onde passa a canoa.**

O fato é que, a partir do nome, começa-se a compreender um pouco da história que remonta à origem de Igarapé-Miri. O 'pequeno caminho' foi se alargando e se desenvolvendo ao longo do tempo, refletindo as grandes mudanças pelas quais o município passou até os dias atuais. Sua história teve início com a descoberta de seu recurso natural mais valioso, a madeira. De acordo com Pinto (2021), a cidade originou-se a partir de uma fábrica de aparelhamento e extração de madeira para construção.

Igarapé-Miri é conhecida como a 'Capital Mundial do Açaí', por ser o maior produtor e exportador desse fruto, tanto nacional quanto internacionalmente. Localizada no nordeste do estado do Pará, a cidade pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião de Cametá, no Baixo Tocantins, e está a uma distância de 100 quilômetros da capital do estado, Belém. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 64.831 habitantes (IBGE, 2022).

Vale salientar que, segundo Cardoso (2007), o Território do Baixo Tocantins é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Igarapé-Miri faz fronteira com os municípios de Abaetetuba, Cametá, Moju, Mocajuba e Limoeiro do Ajuru.

No município, predominam as populações tradicionais, ribeirinhas, com uma economia extrativista, pequenos produtores, trabalhadores rurais e pescadores. Já nas áreas urbanas, a maior parte da população é oriunda da zona rural, que, devido ao êxodo rural, começou a migrar para o centro urbano do município em busca de melhores condições de educação e saúde. Essas populações passam por um forte processo de enculturação, por estarem mais próximas do grande centro urbano do estado. Em especial, os jovens são os mais envolvidos nesse processo. A base econômica e social do município está assentada nas atividades de comércio e agricultura, especialmente na agricultura familiar e no extrativismo do açaí (Lobato, 1985).

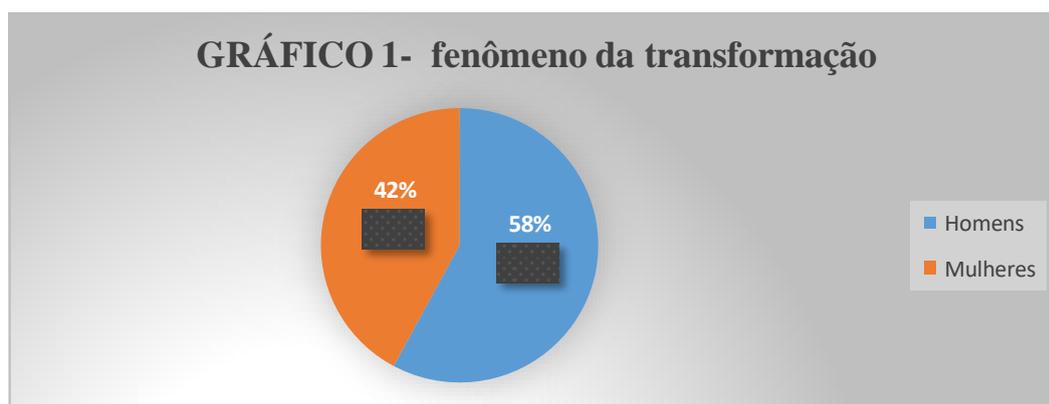
3.2 OS COLABORADORES

Os colaboradores pesquisados foram quatro (04) homens e quatro (04) mulheres do município de Igarapé-Miri, estado do Pará, com escolaridade até a 4ª série primária (atualmente, 5º ano do ensino fundamental). Quando crianças, eles tiveram que trabalhar para ajudar seus pais no sustento familiar, uma vez que, nas décadas de 1970 e 1980, não havia leis que proibissem o trabalho infantil.

Segundo a CONAETI* (1988), nos anos 1980, provavelmente mais de 10 milhões de trabalhadores eram crianças entre 5 e 17 anos, e, em sua maioria, recebiam menos de meio salário mínimo. Quase todas recebiam pouca ou nenhuma remuneração, o que as mantinha em uma condição miserável. Embora os direitos e deveres de crianças e jovens fossem assegurados e garantidos pelo Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), aparentemente essa legislação não protegia os menores de forma eficaz.

No entanto, com a Constituição Federal de 1988, o ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o CONANDA** (Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991) e a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foram criadas legislações que visam apoiar a sociedade e o poder público, com o objetivo de melhorar todos os aspectos relacionados à população infantojuvenil, atendendo às suas necessidades e especificidades, e reafirmando seus direitos e deveres.

Pelo fato de nossos colaboradores terem vivenciado tempos difíceis na infância, atualmente suas vidas refletem essa realidade econômica e educacional, pois abandonaram a escola para trabalhar. Por essa razão, hoje são trabalhadores autônomos que vivem da renda do governo federal e de trabalhos informais na feira municipal de Igarapé-Miri, atividades que, segundo eles, realizam desde a infância. Dando prosseguimento aos dados coletados sobre os oito fenômenos linguísticos analisados, apenas dois não apresentaram o fenômeno da transformação: a transformação do gerúndio 'ND' em 'N' e a desnasalização das vogais postônicas. Nos demais fenômenos, ocorreram variações: entre os homens (99 variações) e entre as mulheres (72 variações). Segue o gráfico 1 abaixo:



Amaral (2024)

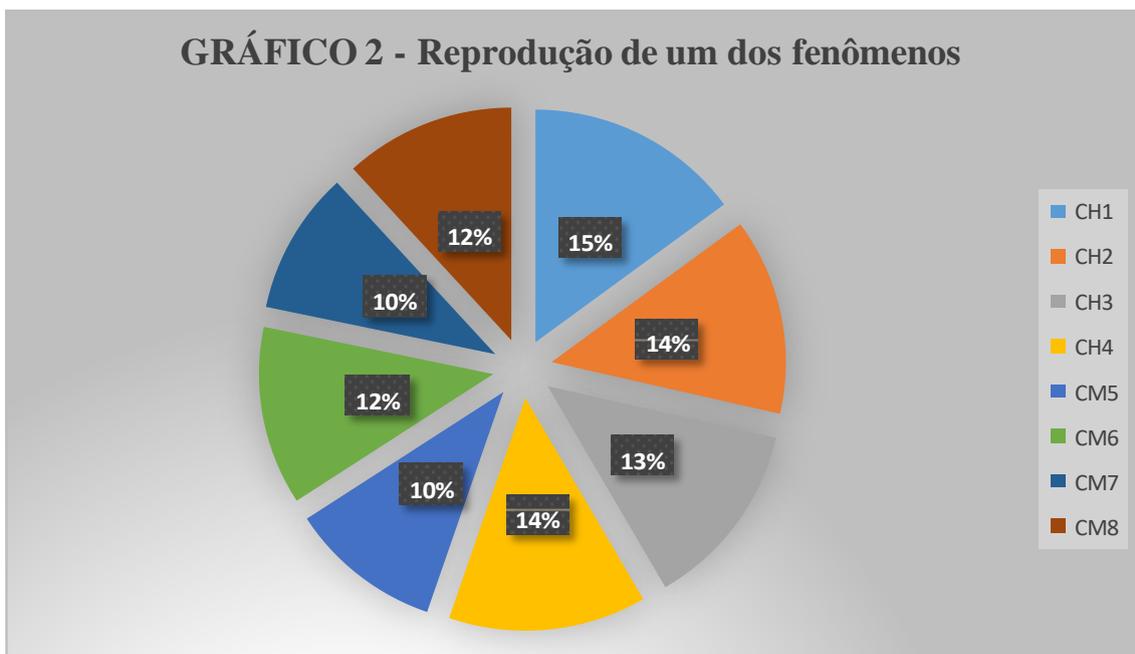
*Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil.

**Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Pode-se constatar a diferença na quantidade de fenômenos produzidos pelos homens (58% das variações) e pelas mulheres (42% das variações). Apesar de todos serem analfabetos funcionais, eles vivem no mundo letrado.

3.3 ANÁLISE DAS PALAVRAS DOS COLABORADORES

Das 159 palavras do QFF, 61 apresentaram a reprodução de um dos fenômenos, mas apenas 27 tiveram a reprodução por pelo menos um sujeito. Todos os oito sujeitos reproduziram em suas falas fenômenos de redução: o CH1 reproduziu 24 vezes, o CH2, 22 vezes, o CH3, 21 vezes, o CH4, 22 vezes, o CM5, 17 vezes, o CM6, 20 vezes, o CM7, 16 vezes e o CM8, 19 vezes. Vale salientar que todos são analfabetos, mas os colaboradores (homens) produziram uma maior quantidade de palavras com um dos fenômenos propostos, enquanto as colaboradoras (mulheres) produziram menos, como podemos ver no gráfico 2 abaixo:



Constatou-se que, apesar de os homens terem reproduzido um pouco mais de fenômenos nas palavras, não houve disparidade entre os pesquisados em relação à variável da localidade. Por exemplo, no gráfico que mostra a quantidade de fenômenos produzidos, os colaboradores homens obtiveram 56% das variações, enquanto as mulheres alcançaram 44%.

Para tanto, comprova-se, mediante a pesquisa, que quanto maior o desvio da fala em relação à norma padrão, mais reprodução de fenômenos linguísticos ocorre no discurso das pessoas. Vale salientar que a variação linguística está atrelada a diferentes modos de fala, pois a língua varia. Por essa razão, há diversas formas de se falar, já que ela é heterogênea.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscou-se constatar como ocorrem alguns fenômenos fonético-fonológicos na fala de oito (08) colaboradores, sendo quatro (04) homens e quatro (04) mulheres, todos com mais de cinquenta (50) anos e moradores do município de Igarapé- Miri, considerando a variável do grau de localidade. Verificou-se que, dos oito (08) fenômenos analisados, seis (06) ocorreram e dois (02) não se manifestaram em suas falas.

Partindo deste entendimento, constata-se que a diferença na ocorrência de fenômenos entre colaboradores homens e mulheres foi mínima, pois compreende-se que todos são moradores da cidade de Igarapé-Miri. Esse fato possivelmente contribui para que sua linguagem seja semelhante; no entanto, vale ressaltar que, apesar de estarem na mesma cidade, cada um tem seu próprio contexto sócio-histórico-cultural.

Desta forma, é necessário valorizar as diferentes variedades linguísticas e que as pessoas, no contexto social e educacional, evitem o preconceito linguístico. A oralidade é um processo dinâmico e envolvente, pois, por meio dela, os seres humanos exploram e desenvolvem seus processos de comunicação e interação social, além de contribuir para a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Referências

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: Novela sociolinguística. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. Ed. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Diário Oficial da União, Brasília, 1979.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Diário Oficial da União, Brasília, 1991.

BRASIL. **CONAETI**. Conferência Nacional de Educação do Trabalho Infantojuvenil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CARDOSO, A. C.; et al. **Planos diretores no Tucupí**: a experiência de elaboração de planos diretores na região do Baixo Tocantins, estado do Pará. In. Planos diretores participativos: experiências amazônicas. Belém: EDUFPA, 2007.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1982. Coleção de Linguagem.

FARACO, C. A. e MOURA, F. de A. **Língua e Linguagem**: o que é? 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

IBGE. **Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02)**. De 01 de julho de 2022

LEÃO, C. de O. **Da falência dos canaviais à florescência dos açaçais**. [S.l.: s.n.], 2004.

LOBATO, E. **Igarapé-Miri**: história e significados. Belém: Editora da UFPA, 1995.

LOBATO, E. **Igarapé-Miri**: cultura e identidade. Belém: Editora da UFPA, 2007.

LOBATO, Eládio. **Caminho de Canoa Pequena**. 2ed. Belém, Pará: Imprensa Oficial, 1985.

PINHEIRO, M. P. **Pequeno Caminho da Canoa**: Historiografia do Município de Igarapé-Miri, Pará. Gurupi, TO: Editora Veloso, 2020.

PINTO, J. **Histórias da História de Igarapé-Miri**. – Gurupi, TO: Editora Veloso, 2021.

A ESCOLA WARARAAWA ASURINI E A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA ANCESTRAL ASURINI DO TOCANTINS

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_020

Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura³⁸

Juliana Araújo de Oliveira³⁹

1. Os Asurini do Tocantins

Os Asurini do Tocantins (nomenclatura dada durante o processo de “pacificação” pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio), Asurini do Trocará (referência ao nome da Terra Indígena que residem) ou Akuáwa- Asurini é uma etnia indígena que teve seu primeiro contato com os agentes do SPI em março de 1953 (Laraia; Da Matta, 1967).

O povo se denominou como os Asurini do Trocará, que habitou (habita) próximo ao rio Trocará (“braço” do rio Tocantins), município de Tucuruí, estado do Pará. A comunidade passou por inúmeros processos de transformação e lutas com a chegada do “progresso” através da construção de estradas para exportações de recursos naturais, como a castanha-do-Pará. Laraia e Da Matta (1967) registram que a região de Marabá até Tucuruí tornou-se, a partir dos anos 20, uma importante área de exploração de castanha-do-pará. Sendo assim, fez-se necessário o escoamento do produto para comercialização, portanto iniciou-se a construção da Estrada de Ferro Tocantins, que foi iniciada em 1895 e parcialmente finalizada em 1945.

Tendo em vista que a Terra Indígena Trocará situa-se a 30 km da cidade de Tucuruí, estado do Pará, até a década de 1980, o acesso à TI era feito, exclusivamente, via rio. Tal fato, gerava uma certa dificuldade à entrada de brancos no local. Contudo, os indígenas costumavam ir à cidade para realizar vendas de produtos, como farinha e peixes, o que favorecia o contato interétnico (Moura, 2021). Em 1962, Laraia e Da Matta observaram que muitos dos hábitos dos Asurini já haviam sido modificados.

Em 1984, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí entrou em funcionamento e, como consequência, houve um maior investimento estatal no local, que culminou, dentre outras coisas, com a abertura da BR-422, que atravessou a Reserva, e ligou os municípios de Tucuruí e

³⁸ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA; graduada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias da Amazônia. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém. E-mail: adrianamouraifpa@gmail.com

³⁹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com área de concentração em Linguagem e Sociedade (Linha de pesquisa Linguagem, Discurso e Sociedade). Especialista em Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: juliana@unifesspa.edu.br

Cametá. Ainda decorrente da UHE de Tucuruí, ocorreu a morte de muitas espécies de pescado, que era o alimento mais consumido pelos Asurini, o que contribuiu, ainda mais, para a mudança de hábito cultural da etnia (Moura, 2021).

Acerca da mudança de hábitos entre os Asurini, reflete a liderança Asurini:

Com certeza, com certeza [refere-se ao aumento do contato com os não-índios e a influência na cultura]. Inclusive, quando estávamos próximo do rio, não porque não tinha, também, a abertura do ramal, no caso, não tinha a vicinal, a estrada. Com a abertura do ramal para dentro da aldeia, facilitou muito a aproximação da cidade, dos não-índigenas, também dos produtos industrializados, tecnologia entrando na aldeia. Então, isso foi um impacto para nós porque afetou a cultura. Quando aproxima a cidade, o contato dos não-índigenas, é para fazer com que nós, povos indígenas, sejam aculturados, ou seja, a gente procura conhecer a cultura do Outro e esquecemos da nossa (Asurini, Pirá *apud* Moura, 2021, p. 67-68).

Dessa feita, em virtude das inúmeras transformações culturais sofridas pelos Asurini do Tocantins, a comunidade teve um impacto muito grande que fez com que a língua materna estivesse quase no limite da extinção. A fim de que o esperado não viesse a acontecer, os Asurini recorrem a diversas práticas para a revitalização linguística da sua língua materna e a educação escolar indígena está assumindo um papel fundamental nesta luta. Portanto, o objetivo desta pesquisa visa analisar algumas dessas práticas realizadas pela etnia, contando com uma abordagem de natureza qualitativa, por meio de entrevistas com dois professores de língua materna na Escola Wararaawa Asurini.

2. A Educação escolar indígena: bilíngue, intercultural e comunitária

O direito assegurado aos indígenas a um ensino em sua língua materna assegurando sua diferença intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional, segue as afirmativas sobre o respeito às diferenças e interculturalidade. Fato este que vários documentos legais precisaram se adaptar, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), além de outras legislações específicas.

Como afirmativa cultural e técnica, a Constituição de 1988 apresentou como ponto de partida a organização didática pedagógica nas escolas indígenas, bem como o planejamento dos órgãos responsáveis e a importância da manutenção da língua materna indígena, prevendo as “manifestações das culturas indígenas e assegurando o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, Art. 210).

Para Freire (1996), uma das tarefas mais importantes de uma prática pedagógica crítica é conceber alunos e professores, em suas relações, como seres social e histórico, pensante,

comunicante, transformador, criador. Deste modo, o ensino através da língua materna indígena tem sido evidenciado em diversos estudos e pesquisas, como direito fundamental. No entanto, é necessário repensar as metodologias e os materiais didáticos no contexto da educação indígena, a fim de que se alcance uma educação de qualidade e integradora, respeitando assim, as suas diferenças, pois segundo Ferreira e Souza (2007, p. 3) “a língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, garante legalmente o uso da língua materna em escolas indígenas, proporcionando às comunidades “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 1996, Art. 78). Além disso, currículos e programas de material didático também podem ser diferenciados, adaptados às necessidades de cada comunidade.

O ensino através da língua materna indígena afirma o direito à diferença, além do reconhecimento intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, preservando a identidade e a realidade sociocultural das comunidades indígenas. Muou (2016, p. 29) reflete que “a sociedade indígena possui hoje seu próprio sistema educacional”, sendo assim, ao falar na vida cotidiana e em educação indígena está se falando no social, apoiando-se no Artigo 78 da LDBEN, que estabelece que o sistema educacional da União desenvolverá sistemas integrados de ensino e pesquisa que possibilitem aos povos indígenas o usufruto da escolaridade bilíngue e intercultural e apoie implicitamente a criação de um subsistema educacional voltado exclusivamente para a educação indígena e que possa ser estruturado de forma totalmente diferente dos sistemas educacionais voltados para as populações não-indígenas.

As discussões presentes nos textos legais afirmam ser um direito do indígena o reconhecimento da sua língua materna como primeira língua e a língua portuguesa como a língua de emancipação legal. No que se refere à escola indígena, do ponto de vista legal, tem sido pensada, conforme Gomes (2013, p. 271), “sob os pilares da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo”.

Sendo assim, compreende-se o aspecto intercultural porque, para além da sua alteridade sociocultural, tem também que aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente e a estabelecer diálogos para que nenhuma cultura seja superior à outra. Bilíngue porque o Brasil é um país rico linguisticamente, ou seja, o português não é a única língua falada no nosso país, já que existem cerca de 180 línguas indígenas (Quaresma; Ferreira, 2013, p. 243).

Para tanto, as propostas legais precisam ser consideradas em suas amplitudes dentro do processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico das escolas

indígenas, currículo, planejamento e metodologias, além da formação do professor. Sobre isso, a Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, apresenta que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Brasil, 1973, Art. 8). Diante disso, as discussões presentes nos textos legais afirmam ser um direito do indígena o reconhecimento da sua língua materna como primeira língua, e a língua portuguesa como a língua de emancipação legal.

3. Apresentação de algumas práticas escolares desenvolvidas na Escola Wararaawa Asurini

Para fins de discussão acerca das práticas escolares realizadas pelos Asurini do Tocantins para revitalização da língua materna, utilizamos a abordagem na Escola Wararaawa Asurini, a única instituição de ensino presente na Reserva Trocará. Dessa feita, foram realizadas entrevistas com os professores de língua materna da comunidade, considerando como participantes da pesquisa 2 (dois) professores Asurini que serão identificados por *Professor Asurini 1* e *Professor Asurini 2*.

3.1. Conhecimento sobre a organização didático pedagógica da Educação Indígena na Aldeia Trocará e a formação de professores indígenas para essa modalidade de ensino

Abreu (2014) apresenta uma diferenciação prática do direito à igualdade e diferença, retendo que o direito à igualdade garantida pelo Estado é o direito de todas as pessoas serem atendidas com políticas públicas educacionais. Quanto ao direito à diferença, esta se relaciona à promoção da educação que busca eliminar a discriminação, atendendo à peculiaridade dos membros da sociedade. Como foco desta pesquisa, atentou-se para o direito à diferença com base no uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada para os alunos Asurini.

Tendo como base o Art. 78 da LDBEN, de 1996, que reflete sobre o uso de línguas maternas nas escolas indígenas, destacando a necessidade de ações concretas que assegurem apoiar a diversidade existente, assim como procurar mecanismos que garantam sua robustez e recuperação quando esta for fragilizada, que proporcionem às comunidades a oportunidade de reafirmar sua identidade étnica e resgatar sua memória histórica, além de possibilitar o acesso a informações e conhecimentos considerados importantes pela sociedade nacional.

Em relação ao status de línguas majoritárias ou minoritárias, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) aponta que cada língua possui sua própria complexidade: cada língua possui um sistema de organização sonora, um sistema que permite a formação de palavras, existem regras e princípios que permitem a construção de frases e discursos. No entanto:

[...] não há língua primitiva toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (RCNEI, 1998, p. 118).

A base metodológica na escola Wararaawa Asurini da comunidade Asurini do Tocantins é visível nos comentários concedidos nas entrevistas, refletindo (até hoje) sobre a luta de uma educação diferenciada, conforme a cultura desse povo, e a concretização e valorização do ensino através da língua materna dos Asurini do Tocantins. Sendo assim, na fala do Professor Asurini 1:

“É assim, a gente sempre queria trabalhar é em cima da língua, né. E dizer, a gente fazia, fizemos um calendário, aí a pessoa, a secretaria não atendeu o nosso calendário, quis dizer, ela levava a demanda daqui pra lá, exatamente. Aí nós falamos, não, nós temos que fazer diferente, nós tem que é, a demanda tem que sair daqui da aldeia pra lá pra cidade. Então, até hoje ainda não fizeram esse calendário nosso, que é pra gente trabalhar em cima da língua materna, né. Porque lá é oferecido é português, né. Então, assim, é certo que a gente quer

aprender os dois, né. A gente precisa aprender. Então, é mais é português. A língua materna quem dá ainda lá é o meu primo lá, né” (PROFESSOR ASURINI 1).

O Professor Indígena 2 apresenta discussão social e política de inserção de uma educação diferenciada, contrapondo os preceitos condizentes ao direito constitucional, afirma: “É que lá é mais branco né, que tem lá, é a fala mais do branco, a nossa língua não tá muito avançado lá né, é mais é português. Aí, então, tá assim, a educação lá na aldeia tá assim, mais é de branco de que na nossa língua”. Nota-se a presença de um discurso social e afirmativo da importância do reconhecimento da língua materna e de uma reformulação e adaptação de um currículo e do próprio calendário escolar com base na realidade indígena, conforme relatos do Professor Indígena 1.

Notório afirmar, sobre a existência da variedade linguística no Brasil, segundo dados coletados pelo censo do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) de 2010, especialistas estimam a existência de pelo menos 170 línguas ainda faladas pelos povos indígenas. Dados que nos fornecem a reflexão sobre escolas indígenas ainda manterem seu processo de ensino com ênfase na Língua Portuguesa. Silva e Maciel (2013), em perfeito colocação, apontam que as línguas indígenas são tratadas como gíria para não serem utilizadas no dia a dia e não atenderem a todas as suas necessidades, o que os obriga a usar o português constantemente.

A formação de professores atuantes nas comunidades indígenas assume papel importante na luta pela adaptação curricular, o que fora questionado aos entrevistados: Os cursos de formação de professores indígenas preparam para atender às demandas específicas da comunidade Assurini do Tocantins? “*Sim, com certeza. Teve e se formaram agora né 22 professores. [...] se eu falo na minha língua é porque eu já nasci falando ele né. Então, ele não precisa de diploma [...]*” (PROFESSOR ASURINI 1). Sendo assim, para o Professor Indígena 1, não há necessidade de formação específica de nível superior dos professores que ministram aulas de língua materna na aldeia Trocará, visto que a língua Asurini é o principal elemento da identidade cultural do povo Asurini do Tocantins, principalmente quando colocada como um dialeto que respeita as diferenças culturais dos povos indígenas. Jogos, brincadeiras, artesanato e pintura são recursos utilizados pelos professores para adotar uma abordagem educativa que vá ao encontro dos anseios desse povo, de revigorar a língua e a cultura da comunidade, reconhecendo como válidos os conhecimentos constituídos por eles.

Em discordância, o Professor Asurini 2 afirma que: “*Lá só tem curso é dos brancos, agora de indígena não tem*”. Em diálogos mais extensos sobre essa questão, fora relatado que a formação inicial se dá com base nas propostas pedagógicas oficiais brasileiras, sendo que a educação indígena precisa ser adaptada a esse contexto.

No entanto, os professores indígenas da escola Wararaawa Asurini têm inserido seus saberes tradicionais, seus costumes e hábitos em seu currículo, possibilitando aos seus alunos momentos de uso efetivo da língua materna. Cabe ressaltar que os entrevistados não possuem formação acadêmica, mas são ofertados cursos formação de professores indígenas na comunidade.

A adaptação aqui discutida percorre pelo caminho da autonomia, sendo refletida, por exemplo, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo sua afirmação com a Constituição de 1988, que designou que as escolas deveriam ter autonomia para criarem

a sua identidade, conforme as exigências previstas em leis educacionais. Como apresenta Libâneo (2001, p.152), “[...] a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central [...]”.

O Professor Indígena 1 nos faz sentir a intencionalidade de sua prática em criar/recriar o espaço pedagógico da escola Wararaawa Asurini no contexto social e cultural que vivem e das dificuldades encontradas na elaboração do PPP da escola:

“[...] a gente quer fazer esse PPP [...] nós tentamos fazer ele né, só que a gente não conseguiu, mas a gente tá brigando para fazer ele né. A gente já está tudo encaminhado, só que deu erro né, aí tinha que refazer de novo, aí para isso aí, como o professor disse: - Olha, Pirá, esse negócio para construir esse PPP tem que ser bem elaborado. É porque a pessoa que tava fazendo ele, fez ele e envolveu outra etnia né. [...] aí foi por causa disso aí que nós atrapalhamos também, mas a gente vai conseguir fazer ele também” (PROFESSOR ASURINI 1).

Com a “liberdade” de se caracterizarem como instituição própria de acordo com sua identidade cultural, é preciso que cada escola (indígena ou não) reconheça esse ponto, como proposta educativa e relacione com a educação que se quer. Haja vista ser necessária à escola como um todo se apropriar de sua cultura e alunado, para que projetos e discussões, que se apresentam frente ao currículo, sejam contextualizados de forma significativa para a sociedade em que está inserida. O PPP é uma ferramenta teórico-metodológica para intervir e mudar a realidade, e ainda “é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (Vasconcellos, 2007, p. 167).

Nessa perspectiva, o PPP tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, pois neles estão reunidos os projetos e direcionamentos pedagógicos organizados de acordo com a realidade do aluno, caracterizando-se como uma prática social. Dessa forma, deve ser construído coletivamente, haja vista ter características próprias como: democrático, participativo, coletivo e político, que visam a educação com objetivos humanizadores, conscientes e críticos com intuito de pensar e repensar a partir da realidade que vivem.

3.3. Percepção dos Assurinís do Tocantins sobre a importância da língua materna para a preservação intercultural dos indígenas

O direito à diferença para os indígenas, proposto na Constituição de 1988, possibilitou o reconhecimento de sua cultura e desvencilhou os processos das políticas indigenistas de aculturação, isso refletiu no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas. A LDB 9394/96 diferencia as escolas indígenas das demais escolas do sistema, enfatizando as peculiaridades que ela deve ter. Assim, as escolas indígenas devem ser bilíngues e interculturais aos povos indígenas.

A língua materna se torna uma fonte de demonstração natural da cultura, pois apresenta aspectos característicos dos povos indígenas, o que de fato se percebeu na pesquisa feita na comunidade dos Asurini do Tocantins. Ressalta-se ainda que, “a língua materna é considerada a primeira língua dos Assurini, é uma linguagem que está inserida no cotidiano indígena, que os mais velhos fazem uso para comunicarem-se entre si” (Barros; Pinto, 2021, p. 5).

Sobre a Educação Escolar Indígena oferecida na Aldeia Trocará contribuir para preservar as tradições culturais, sociais e sobretudo a língua materna da comunidade, o Professor Asurini 2 fora direto e respondeu apenas “*Sim, contribui*”.

O Professor Asurini 1 assim relata:

“[...] a gente não tem ainda uma apostila assim, um livro, né. A gente não tem ainda. [...] temos, mas é um livro que a gente tem também lá guardado, né. Da língua Asurini, né. A gente temos também, né. Mas, assim a gente quer trabalhar em cima da cultura [...]. A língua Asurini ela não se acabou, ela tá só adormecida, ela tá precisando só de um empurrãozinho pra ela levantar de novo, né. Então, assim teve essa pandemia, essa pandemia atrapalhou muito também, que era para gente trabalhar, mas a gente vai trabalhar em cima disso aí quando tudo isso aí passar” (PROFESSOR ASURINI 1).

Deste modo, observamos que, no âmbito da educação indígena, a diversidade linguística ainda está oculta e exige políticas de valorização das línguas maternas desses povos, seja na organização didática através de livros, atividades e apostilas, seja na construção do currículo para as escolas indígenas. Silva e Maciel (2013, p.43) relatam que:

A escolarização pode ser um meio de preservação ou de repressão linguística, tudo depende do grau de comprometimento, e preparação dos alfabetizadores que trabalhem com ela. Se bem utilizada na sala de aula a língua indígena poderá sofrer um processo de revitalização formando possíveis novos falantes a cada aula, porém a mesma sala de aula poderá ser um objeto de opressão da língua se professores e alunos juntos não dialogarem ou esquecerem a língua

indígena dando oportunidade apenas a língua portuguesa (Silva; Maciel, 2013, p. 43).

Ambos professores da escola Wararaawa Asurini da comunidade Asurini do Tocantins apontam sobre a importância de a escola ensinar na língua materna do aluno. No entanto, muitas dificuldades são encontradas no seu caminho para viabilizar uma proposta de educação indígena que atenda aos anseios da comunidade Asurini, como a própria desvalorização social da língua e a latente predominância da língua portuguesa nos materiais didáticos desse povo. Em conformidade com a proposta pedagógica da Educação Escolar Indígena, justifica-se a importância do ensino e aprendizagem da língua indígena como disciplina nas escolas, por ser ela a língua de instrução dos alunos e objeto de estudo, reflexão e aprendizagem oral e escrita, também contribui para o status da língua e para o desenvolvimento das habilidades com seu uso (LEITE, 2015).

Diante disso, perguntamos se, na comunidade Asurini do Tocantins, as pessoas mais velhas e as crianças falam a língua materna no seu cotidiano, como forma de identificar a manutenção através das práticas culturais e a presença de diálogos na língua materna em sua rotina. Para o Professor Asurini 1, os alunos têm aprendido a língua materna apenas na escola, no entanto, em suas práticas cotidianas, acabam esquecendo de usá-las:

“Na sala de aula eles estão aprendendo muita coisa e quando sai ele já não fala. É igual quando você tá na aula de inglês, lá na sala com os professores você fala inglês, aí quando você sai lá na casa da sua mãe e do seu pai você já não fala, aí você já volta a falar ele quando você tá na sala com os professores. É dessa maneira que tá funcionando lá também, mas a pessoa entende né” (PROFESSOR ASURINI 1).

Por sua vez, o Professor Indígena 2 relata que, em diálogos cotidianos, os alunos usam a língua portuguesa: “*Não, as crianças não falam no dia a dia delas não, a gente ensina elas, quando a gente estamos ensinando elas, elas tão falando, mas depois ela começa a falar português*” (PROFESSOR ASURINI 2). Na comunidade Asurini do Tocantins, é perceptível a preocupação com a manutenção da língua materna Asurini, seja através da educação formal ou da educação informal, visto que a cultura é construída por meio do diálogo entre os indígenas no seu cotidiano, além de ser a identidade de um povo. Deste modo, pesquisas feitas nessa comunidade por Barros e Pinto (2021) refletem sobre a manutenção da língua materna no ensino, afirmando que, nos dias de hoje, os professores de língua materna da Aldeia Trocará passaram a ter mais autonomia e segurança na sala de aula, uma vez que o ensino da língua

Asurini não é feito na presença de um sábio (o mais velho da aldeia).

Na perspectiva do uso da língua materna na comunidade Asurini do Tocantins voltar a ser falada em toda sua potencialidade comunicativa, o Professor Asurini 1 aponta que isso só pode ocorrer partindo da necessidade de praticar o uso da língua em conjunto com as famílias Asurini no dia a dia do aluno e de toda comunidade:

“É a gente praticar, falando. [...] porque é assim quando eu trabalhava na educação eu trabalhava com a língua materna, lá na sala de aula os alunos tá falando, né. Tá falando, mas quando ele chega para casa dele o pai e a mãe não falam na língua, né. Aí ele acaba esquecendo, lá na sala de aula lá ele tá aprendendo lá, mas quando ele vai lá pra ir pra casa dele, já a mãe dele e o pai dele já fala diferente, português, né. Aí fica difícil. Aí o que a comunidade quer que envolve a comunidade. [...] o pai, a mãe e todos.

Assim, a gente começa porque lá desde o dia que eu passei 8 anos trabalhando na educação, aprenderam muita coisa né, a cantar, dançar né, só que a fala ele não estão sabendo falar, porque a língua você trabalha ele tipo uma coisa, o som da língua né [...]” (PROFESSOR ASURINI 1).

Considerando o ensino através da língua portuguesa predominante neste processo, perguntou-se da importância de ensinar língua portuguesa mesmo que esta não seja a língua materna do aluno:

“Isso né porque a gente podemos aprender as duas coisas, como uma língua materna e o português. A língua materna é preciso aprender ele porque eu tenho que me comunicar lá na aldeia, a portuguesa eu tenho que aprender ele porque eu tenho que se comunicar com o pessoal aqui na cidade né” (PROFESSOR ASURINI 1).

“É, na língua portuguesa também é importante porque a gente temos que ir lá fora pra debater, pra gente conseguir mais coisa pra entrar lá pra dentro da aldeia né. A gente não pode falar só na língua e não saber o português porque agora nesses tempos a gente tem que falar português também pra gente poder discutir, buscar lá fora as coisas pra nossa comunidade lá dentro” (PROFESSOR ASURINI 2).

Os professores apontam a importância do ensino da língua portuguesa, evidenciando as práticas sociais existentes fora da comunidade indígena, em uma realidade que apresenta apenas características de um povo socialmente ditado por culturas dominantes, como assim foi em tempos passados, e, apesar das conquistas tidas, os diferentes povos que habitam e fazem parte da diversidade cultural do Brasil ainda precisam acompanhar a cultura dominante.

Não se trata de negar o direito à aprendizagem da língua portuguesa, pois é por meio dela que se torna mais fácil os diálogos e as lutas por seus direitos. Também se justifica a importância do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por ser a língua que rege todos os documentos legais do país e, como brasileiros, os alunos indígenas têm o direito de

compreender a língua que regulamenta seus direitos legais (Leite, 2015).

3.4. Metodologias utilizadas no ensino da língua materna e os materiais didáticos pedagógicos de apoio

A compreensão da valorização do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola Wararaawa Asurini da comunidade Asurini do Tocantins pode ser identificado através da análise das metodologias utilizadas pelos professores indígenas, bem como os materiais didáticos pedagógicos de apoio. Inicialmente, em pesquisas feitas por Moura (2021) foi possível perceber que nas aulas de língua materna dos Asurini, “os professores ensinam as crianças por palavras isoladas associadas a desenhos, por canções e pela contação de histórias e narrativas do povo, como os mitos de criação, dentre outros” (Moura, 2021, p. 34-35).

Partindo disso, é importante a análise dos relatos dos professores indígenas desta pesquisa, sobre como se dá a valorização da língua materna através da produção de materiais didáticos e as metodologias que são utilizadas no cotidiano da prática docente. O Professor Indígena 2 confirma em seu relato o uso da língua materna em atividades culturais, vemos: “[...] a gente trabalha em cima da nossa cultura [...] o canto, a dança, tudo são lá da aldeia”. Já o Professor indígena 1 apresenta metodologias curriculares, com a confecção das próprias apostilas em sua língua materna, não deixando de explorá-la em atividades de cunho cultural:

“Olha, os professores que foram formados agora eles estão trabalhando em cima disso, né. Para fazer umas apostilas, né. Sobre a língua, como é que se trabalha artesanato, né. Então, a dança, tudo isso eles estão trabalhando em cima disso fazendo tipo uma cartilha, né” (PROFESSOR ASURINI 1).

Os métodos utilizados pelos professores demonstram a clareza da importância da língua materna para a perpetuação da cultura dos Asurini do Tocantins, quando tomam a iniciativa de transcrever os conteúdos para sua língua. Procópio (2015, p. 48) descreveu que, no processo de ensino e aprendizagem da língua Asurini, “participam tanto os índios quanto os brancos que nesse momento são convidados para a aula que constantemente é organizada depois que o professor consulta os índios mais velhos da aldeia”. Essa consulta revela a necessidade da adaptação dos conteúdos e atividades na língua materna, sendo que os indígenas mais velhos falam de maneira consistente.

Vejam os a seguir uma atividade (Figura 1) extraída da apostila dos Asurinis do Tocantins que é utilizada nas aulas de língua materna da escola:

Figura 1 – Atividade extraída da Coletânea de Cantos Asurini



Fonte: Todos os direitos autorais são reservados ao povo Asurini do Tocantins.

Esta coleção foi produzida para uso em aulas de língua materna da escola *Wararaawa Asurini*, mas o povo Asurini espera que este material seja usado em outros contextos da aldeia. Além disso, a apostila é composta pela transcrição das letras de 14 cantos, ilustrações e atividades relacionadas aos saberes tradicionais desse povo e aspectos da língua Asurini. Cabe salientar que esta coleção é o primeiro material didático sobre os cantos Asurini para a escola da comunidade. Portanto, esta apostila se apresenta como um passo importante no fortalecimento da língua, da cultura e da concretização de uma educação indígena específica e diferenciada para o povo Asurini do Tocantins.

A expressão cultural é muito presente entre os Asurini e torna-se necessária sua utilização nas aulas. Para Procópio (2015, p. 82), o mundo cultural dos Asurini está repleto de crenças, “por isso é importante pensar em um povo que possui seus cultos, cantos, danças, calendários sagrados, pajés, rituais e festas, que são elementos característicos de sua tradição e que se manifestam no seu cotidiano por meio de suas práticas culturais”.

O que se pode observar é que, de fato, as escolas indígenas devem se caracterizar como bilíngues, o que preceitua o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), afirmando que isso se torna necessário porque as sociedades indígenas se expressam socioculturalmente por meio do uso de mais de uma língua. Por sua vez, a interculturalidade se deve porque as escolas devem reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover a comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas, tratando as várias culturas com os mesmos valores, e estimular a compreensão e o respeito entre os diferentes povos (Brasil, 1998, p. 24-25).

Observou-se que não existe uma disciplina específica para se trabalhar a língua materna, os professores, como já apontado, adaptam as atividades e usam das artes e dos cantos como meios de inserir, de forma contínua, a língua materna no cotidiano escolar. O Professor Indígena 2 nos revela que “[...] a disciplina é falar na língua, cantar [...] história, essas coisas”. Já o Professor Indígena 1 confirma que: “A gente tem, mas é assim que os professores eles mesmos elaboram, né. E leva pra sala de aula, né [...]”. Sendo assim, compreendemos que, até mesmo, no que tange à conceitualização da temática “disciplina específica” tal qual a conhecemos, os Asurini adaptam de acordo com seus conhecimentos, já que trazem o cotidiano da etnia para as mais diversas disciplinas curriculares, não se atendo a uma disciplina de forma específica, o que favorece o não trabalhar de forma isolada.

Nesse sentido, o currículo no âmbito da educação indígena dever ser elaborado em consonância com a escola e a comunidade, como consta no RCNEI (Brasil, 1998, p. 33):

(...) No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena.

A adaptação curricular apresentada na pesquisa surge da necessidade da manutenção cultural e bilíngue da comunidade Asurini do Tocantins, no entanto, como o próprio RCNEI (1998) afirma, é necessária a discussão de projetos que reconheçam a importância dos materiais didáticos, como livros e apostilas, entre outras atividades, que partam da realidade indígena tornando assim a aprendizagem significativa.

Conforme Ausubel (1963, p. 58) “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Este autor nos propõe metodologias que transcendem a didática tradicional, uma vez que coloca os objetos e acontecimentos ao redor do aluno como instrumentos da aprendizagem. Trata-se do conhecimento prévio do aluno, de toda a bagagem que se acumulou em suas estruturas cognitivas, do saber e da interpretação que se tem do mundo que o cerca.

No contexto da escola indígena, os materiais didáticos e as metodologias devem partir da realidade desse aluno indígena, de suas vivências sociais e culturais, ou seja, do seu conhecimento prévio, que para Ausubel (2003, p. 85) “é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende”.

Portanto, as metodologias do uso da língua materna na comunidade Asurini do

Tocantins foram identificadas na pesquisa, e são relatadas pelos professores, sendo as principais na escrita e na oralidade:

“Olha eu trabalhava na escrita né, desenhando os animais né, por exemplo, objeto como colher, prato, panela, essas coisas né, como fruta, banana, laranja, maçã, melancia, essas coisas que a gente trabalhava né” (PROFESSOR INDÍGENA 1).

“Eu trabalhava assim, escrevia português aí depois escrevia na língua materna ou escrevia na língua materna e depois português” (PROFESSOR INDÍGENA 2).

Identifica-se, aqui, a necessidade da contextualização dos livros didáticos para a realidade do aluno indígena, pois, nos livros, encontram-se contextos e histórias da realidade social das cidades, por exemplo, o que dificulta a prática docente e a aprendizagem e a perpetuação da língua materna, assim como a manutenção das práticas culturais indígenas.

A partir das narrativas dos professores Asurini entrevistados, identificamos também que o processo de avaliação dos alunos é realizado de forma contínua em relação à aprendizagem da língua materna e da forma estabelecida pelo professor, o que, mais uma vez, denota a autonomia conferida ao professor Asurini na escola. “*Primeiro eu, avaliando ele, eu falo português para ele para responder na língua aí é esse que é avaliativo*” (PROFESSOR ASURINI 2). “*Eu avalio eles, conforme tudo que eu ensinei, tipo no canto, nas atividades, observando e conversando*” (PROFESSOR ASURINI 1).

A aprendizagem para Freire (1989) dava-se a partir da interação do indivíduo com o mundo, da sua forma de viver a cultura, seus modos e hábitos, nascendo assim a consciência crítica e reflexiva da sua contribuição na sociedade com práticas sociais. As implicações dessa visão de acreditar que a educação se dá por meio de práticas sociais, ou seja, o ambiente em que o indivíduo vive, significa que não deve haver limites para o acesso à educação, e essa educação se estende além dos muros das escolas.

Considerações Finais

Atualmente, a educação indígena é norteadada por legislações específicas que servem como instrução e orientação na prática didático-pedagógica do professor em sala de aula e do currículo em si nas escolas indígenas. Sendo assim, os direitos sociais e fundamentais a todos os indivíduos alcança os indígenas de forma específica e diferenciada, no que concerne à educação de qualidade, respeitando sua cultura e linguagem. O documento que se refere de forma específica a uma educação indígena pautada nas diferenças advindas do ensino bilíngue/multilíngue e intercultural é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas – RCNEI, que apresenta discussões formativas quanto ao respeito à língua materna no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas.

No contexto do processo de ensino e aprendizagem na comunidade Asurini do Tocantins, é evidente a busca pela valorização e continuação da cultura desse povo, principalmente, com a manutenção da língua materna em suas convivências sociais e educacionais. Seguindo as reflexões sobre a interculturalidade e a didática no ensino, bem como a importância da manutenção de sua língua materna, evidenciado nas metodologias didáticas da escola Wararaawa Asurini.

Observou-se que os professores indígenas relatam suas dificuldades e necessidades nos materiais didáticos recebidos pelo município porque não dão o suporte necessário para o desenvolvimento das aulas em prol da preservação da língua materna da comunidade Asurini do Tocantins. No decorrer da pesquisa, destacamos que os professores conferem uma grande importância na contextualização desses materiais, que se configura no suporte didático do professor, objetivando a aprendizagem significativa. Relacionam-se esses estudos aos pensamentos do educador Paulo Freire (2005) ao enfatizar que as metodologias tornam o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo a escola um ambiente caracterizado pelo diálogo e cultura, partindo da ideia de que o aluno aprende com sua cultura, com os meios específicos de aprendizagem através do seu conhecimento de mundo, para que assim possa modificá-lo e superá-lo, denominando a educação como uma prática de liberdade.

Nesse sentido, a adaptação curricular é recorrente no planejamento dos professores indígenas, diante do interesse na manutenção de suas origens sociais, históricas e culturais com o uso da língua materna. No contexto da Educação Indígena, o processo de ensino e aprendizagem possui suas concepções com bases nos direitos conquistados para a educação de qualidade, visando sua inserção na sociedade de forma crítica e participativa e, dessa forma, é necessário haver um reconhecimento integral das especificidades da educação indígena em sua manutenção por meio de recursos didáticos da língua materna. Pois, conforme a Constituição de 1988, tanto o direito à diferença quanto à educação precisa ser bem trabalhado no âmbito da educação escolar indígena. Sua organização didática, curricular e metodológica acompanha determinados princípios, normatizações que evidenciam sua cultura em plena internalização de acesso e valorização permanente.

Dessa forma, o presente estudo buscou registrar a relevância do tema para a realidade educacional e incentivar os graduandos e profissionais que trabalham na educação indígena para novas e necessárias pesquisas vinculadas ao objeto de estudo em questão. A investigação

trouxe reflexões relacionadas ao ensino e transmissão da língua materna Asurini no processo de aprendizagem dos alunos da escola indígena Wararaawa Asurini.

Durante o percurso da pesquisa, evidenciamos que os professores Asurini mostram grande interesse em relação à sua própria língua e cultura, principalmente, pela persistência e resistência em trabalhar os diversos aspectos relacionados à manutenção linguística entre os alunos da comunidade. Sendo assim, observamos que a escola indígena Wararaawa Assurini trabalha a interculturalidade no seu currículo, passando pelo processo de valorização da língua Asurini por parte dos professores indígenas com vistas a alcançar os objetivos para os quais a educação escolar se propõe.

Portanto, percebemos que a cultura Asurini do Tocantins vem se firmando como elemento central na escola Wararaawa Assurini e a presença dos professores Asurini corrobora com esse fato, que visa garantir que hábitos, costumes, saberes e crenças, integrem-se ao cotidiano desta escola, como estratégias para a manutenção da língua e cultura Asurini, corroborando com a afirmação da identidade dos Asurini do Tocantins.

Referências

ABREU, J. V. de. **A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5647/1/Dissertacao_Implementa%c3%a7%c3%a3oDireitoEducacao.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARROS, I. S. de; PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Cultura, identidade e saberes tradicionais dos assurini do Trocará, Tucuruí/PA.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 1-17, apr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FERREIRA, F. M. N. S.; SOUZA, C. C. de. A importância e desafios do ensino bilíngüe na educação escolar indígena. **VII Seminário “Leitura e Escrita nas Sociedades Indígenas” - 16º Congresso de Leitura no Brasil**, p.1-9, 2007. Disponível em:

<https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04_02.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:

<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GOMES, A. A. S. Estágio curricular nas licenciaturas interculturais indígenas: um caso particular na área de linguagens. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 1, n. 2, p. 269–296, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/39/34>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LARAIA, R. de B.; DA MATTA, Roberto. **Índios e Castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

LEITE, M. F. P. **O Ensino de L2 na escola indígena 19 de abril: uma análise sobre as políticas e linguísticas na perspectiva dos Kraho da Aldeia Manoel Alves**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/154/1/Mar%C3%ADlia%20Fernanda%20Pereira%20Leite%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOURA, A. S. S. P. de. **Resistir para existir: o tema da preservação cultural presente em entrevistas concedidas por remanescentes dos asurinins do Tocantins**. 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, 2021.

MUOU, J. **A educação escolar indígena como resgate da língua materna Munduruku: análise na Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Boro Muyatpu no Município de Jacareacanga-Pará**. 2016. Monografia. Faculdade de Itaituba (FAI), Itaituba, 2016. Disponível em:

<<http://www.faculdadedeaitaituba.com.br/pdf.php?id=80&f=TCC%20PRONTO%20JACIRA.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PROCÓPIO, M. G. C. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestação de saberes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

QUARESMA, F. de J. P.; FERREIRA, M. de N. de O. Os Povos Indígenas e a Educação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, M. N. F.; MACIEL, R. V. **Escrita e Leitura em Língua Materna:** uma experiência intercultural entre os Parkatêjê. Work. Pap. Linguíst., Florianópolis, ano 13, n. 1, p. 41-50, jan./mar, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n1p41/26352>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

**SINAIS-TERMOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS: PROPOSTAS
PARA A ARTE MARCIAL JÍU-JITSU**

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_021

Daniel Alef Oliveira Moura dos Santos⁴⁰Ozivan Perdigão Santos⁴¹**Introdução**

Os sinais-termos em Língua Brasileira de Sinais – Libras são investigações ainda um tanto recentes no Brasil principalmente quando se refere ao campo do desporto. Esta investigação objetiva descrever a prática do esporte e analisar o uso da Língua de Sinais como processo de acessibilidade linguística às pessoas surdas; averiguar se existem registros dos termos esportivos do *Jiu-Jitsu* em Libras e por fim vocabularizar uma proposta para criação de termos específicos em Libras relacionadas ao *Jiu-Jitsu*.

Este trabalho apresenta também as seguintes questões: de que maneira se dá a acessibilidade linguística do surdo em meio às aulas de *Jiu-Jitsu*? Quais registros terminológicos em Libras em relação aos sinais – termos em meio aos esportes? Há propostas para criação de termos específicos em Libras para com o *Jiu-Jitsu*?

Frente a estas dificuldades que a pessoa surda passa em diversos espaços em que ela transita, elenca-se a seguinte questão problema: Quais as estratégias de comunicação que o instrutor de *Jiu-Jitsu* usa em suas aulas para manter contato com seu educando surdo?

Esta pesquisa está dividida nas seguintes seções: primeiramente discute-se acerca das problemáticas epistemológicas entre a Terminologia e a Socioterminologia, em segundo momento é apresentado o Estado da Arte de produções científicas que tratam sobre Terminologia e dicionários em Língua de Sinais abrangendo a área dos esportes. Outra situação abordada é a respeito do advento do *Jiu-Jitsu* ao Brasil e seus primeiros praticantes em Belém do Pará e por fim as análises mostrando resultados da pesquisa.

⁴⁰ Graduado em Licenciatura Plena em Letras Língua Brasileira de Sinais – Libras por meio da Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE. Mestrando em Letras pelo Programa de pós-graduação em Letras (PPGLETRAS) da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: danielzinho.alef@gmail.com

⁴¹ Professor do Curso de Licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais – Libras da Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE. Licenciado em Ciências da Religião – UEPA/CCSE e pesquisador e intérprete/tradutor de Libras por meio do Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CE. Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação – Linhas de pesquisa: saberes culturais e educação na Amazônia (PPGED/UEPA/CCSE). E-mail: ozivaninlibras@yahoo.com.br

1. Terminologia e socioterminologia: traços epistemológicos

A Terminologia é uma ciência cunhada pelo austríaco Eugen Wüster (1898-1977) que propôs durante a década de 1930 uma visão sistematizada acerca dos estudos dos termos. De acordo com Barros (2015) Wüster apresentou em sua tese de doutoramento a proposta da Teoria Geral da Terminologia (TGT), que investiga o termo enquanto signo linguístico, o qual não se compõe de conteúdo e de expressão indissociavelmente ligados. Para esta corrente teórica, o conceito precede a expressão e essas duas facetas são independentes umas das outras. Devido à tônica normalizadora dessa linha teórica, o conceito deve ser estabelecido de antemão e, só então, deve-se procurar a expressão linguística que mais adequadamente (ou “aproximável”) que designe o conteúdo terminológico em questão.

Segundo Barros (2015) a visão de Wüster é explicar que o conceito é considerado pela TGT como um conjunto de traços característicos relevantes de um objeto e é compreendido como algo universal e imutável.

Temmermam (2000) rejeita a ideia de conceito e de significado e propõe que se fale em unidade de compreensão ou de entendimento (*unit of understanding*). Nessa linha, a delimitação do conteúdo toma como base o texto no qual o termo está inserido. Desse modo, o conceito não é universal e nem imutável, mas a expressão de um conjunto de elementos de natureza linguística que se consubstanciam em um texto que possui não apenas uma dimensão linguística, mas também na pragmática discursiva e comunicativa.

Em contrapartida a TGT difere da proposta de Maria Teresa Cabré que é a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), pois de acordo com Almeida (2006) o objeto central da Terminologia são as unidades terminológicas e não os conceitos as quais ela pertence. Neste sentido as unidades como objeto central significa reforçar uma perspectiva linguística e trazendo também uma abordagem semasiológica. Até mesmo quando tratada sob apenas uma dessas perspectivas, a Terminologia apresenta significados diversos. Se tomada como objeto, isto é, a Terminologia como um conjunto de termos de uma especialidade, nota-se que cada área do conhecimento aborda seus termos de forma e pontos de vistas diferentes.

Para a Linguística, os termos são o conjunto de signos linguísticos que constituem um subconjunto dentro do componente léxico da gramática de determinada pessoa. Os termos, para a Linguística, são uma forma de saber. Para a Filosofia, a Terminologia é um conjunto de unidades cognitivas que representam o conhecimento especializado. É, portanto, uma forma de conhecer. E, por fim, para as diferentes disciplinas técnico-científicas, a Terminologia é o conjunto das unidades de expressão e comunicação que permitem transferir o pensamento

especializado. Portanto, é uma forma de transferir, de comunicar (Dias, 2000).

Mediante isto surge a Socioterminologia que é abordar os estudos dos termos a partir de suas perspectivas sociais, culturais e linguísticas, não apenas apresentando um estudo de escrivão como caracteriza em muitos momentos a Terminologia, mas trazer uma percepção da gênese dos termos, tais discussões que se iniciaram durante a década de 1990 na França com François Goudin quando publica em 1993 sua tese de doutorado intitulada "Pour une socioterminologie – des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles" [Por uma Socioterminologia – dos problemas semânticos as práticas institucionais] (Faulstich, 2006).

Para Faulstich (2006) tratar sobre Socioterminologia no Brasil é antes de tudo discutir as epistemologias da própria Terminologia no Brasil, uma ciência que se confunde um tanto com a própria formação histórica e étnico-linguística do povo brasileiro, em meio as variações terminológicas, a questão das dicionarizações e normatizações dos termos e a busca da harmonização destes termos.

Finalizando esta discussão um dos grandes objetos de estudos da Socioterminologia no Brasil, são as discussões acerca das diferenças entre o “termo profundo” e “termo de superfície” (inclusive algo pouco investigado no campo da Língua de Sinais no Brasil), uma vez que tais traços é buscar as organizações das variações lexicais nas terminologias científicas e técnicas em meio aos termos complexos. Para Faulstich (2012) estes termos no escopo dos termos complexos são denominados de **Unidades Terminológicas Complexas** (UTC), que a autora explica como “[...] uma construção lexical que se dá num contínuo conceitual que vai do +geral ao +específico” (Faulstich, 2012, p. 19).

Diante deste prisma Faulstich (2012, p. 38) propõe a formulação de dicionários para pessoas surdas é “[...] aquele que põe a entrada visual, em primeira ordem, e no caso, o melhor tipo de dicionário é por imagem”. Complementando esta proposta, uma das grandes problemáticas dos dicionários de Língua de Sinais no Brasil é ainda a ausência da atenção das regionalidades dos sinais e até mesmo dos sinais-termos, outros aspectos são as **entradas** destes dicionários, uma vez que as mesmas não geram muitas atenções do *input* visual da pessoa surda, pois muitas delas ainda constam em língua portuguesa escrita.

2. O Estado da arte

As terminologias em Língua de Sinais aplicadas aos vocabulários esportivos ainda é um processo em ascensão no Brasil, haja vista que uma boa parte das produções científicas que tratam a respeito, ainda não se debruçam em investigar tais objetos de estudos. Uma das produções encontradas sobre é a dissertação intitulada “A Educação física, os esportes e a

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, LSB): desenvolvimento do glossário *SurdeSports* para acessibilidade e inclusão da comunidade surda” de Clévia Fernanda Barboza (2015). A pesquisadora elenca diversos aspectos bem relevantes a essas discussões entre os quais ela pontua os seguintes achados: as problemáticas de desrespeito a estrutura gramatical da Libras e a relação do visual motor dos sinais que não fica claro para os usuários do dicionário eletrônico “ACESSIBILIDADEBRASIL” (consultar site: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>).

Outra produção encontrada é o “Dicionário de Educação Física em Libras” de Keegan Bezerra Ponce. Este material é fruto de um projeto do governo do Estado do Amazonas vinculado ao Programa Ciência e Escola (PEC) da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam), tal iniciativa teve seus primeiros passos em 2016, quando o professor Keegan Ponce sentia certas dificuldades em relação aos sinais-termos da Educação Física, o qual percebeu que deveria propor novas estratégias de se comunicar com seus alunos surdos. O dicionário teve diversas etapas e inclusive em sua elaboração teve participação dos discentes surdos, estes recebiam bolsas de estudos que auxiliavam na organização da pesquisa. O dicionário é visual e está disponível em DVD (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017).

Em relação às terminologias em Libras em meio a arte marcial *Jiu-Jitsu* temos o trabalho científico de Santos; Veiga; Araújo Junior (2018) que é resultado de um projeto de pesquisa do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias da Paraíba – *campus* Campina Grande, cujo objetivo foi a elaboração de um glossário em Língua de Sinais contendo vídeos de sinais-termos específicos do *Jiu-Jitsu*, esta organização se deve as trocas de experiências entre alunos surdos, professores e intérpretes de Libras.

3. O JIU-JITSU

3.1. O advento do *Jiu-Jitsu* ao Brasil

De acordo com Mauricio Robbe (2011) o *Jiu Jitsu* tem fortes relações com o Judô esta historicidade tem como ponto de partida a pessoa de Mitsuyo Maeda, conhecido como "Conde Koma", natural de Aomori, Japão, o mesmo foi enviado ao Brasil em missão diplomática com o objetivo de receber os imigrantes japoneses e fixá-los no país. *Sensei* da Academia *Kodokan* de Judô, Maeda ensinou Carlos Gracie em virtude de ter afinidade com o pai do rapaz, Gastão Gracie.

Mitsuyo Maeda, depois de percorrer vários países com seu grupo, chegou

ao Brasil em 1915; uma excursão de lutadores nipônicos aportou em Manaus para dar início à missão liderada por Maeda, de disseminar o Judô no Brasil; um dos japoneses, Sanshiro "Barriga Preta" Satake, fixou-se em Manaus e abriu a primeira academia de Judô do Brasil que foi no Atlético Rio Negro Clube, Maeda veio à Belém do Pará, onde fixou residência, ministrando aulas de *Jui Jitsu* na Academia Conde Koma. Um ano depois, conheceu Gastão Gracie. Gastão era pai de oito filhos, sendo cinco homens, tornou-se entusiasta do Judô e levou seu filho Carlos Gracie (1902-1994) para aprender a luta japonesa.

Maeda ensinou um grupo que incluía Luiz França, futuro professor do mestre Oswaldo Fadda. Ambos deram início a outro ramo do *Jiu-Jitsu* no Brasil. Segundo Lise; Capraro (2018), Maeda veio a falecer na capital paraense em 1941. É interessante atentar que em suas investigações Lise; Capraro (2018), destacam a existência de outro mestre do *Jiu-Jitsu* que havia chegado às terras brasileiras no ano de 1908, o professor Sada Miyako, que veio ao Brasil a convite da Marinha brasileira para fazer apresentações e ensinar treinos de *Jiu-Jitsu* as altas patentes da referida força militar.

3.2 O *Jiu-Jitsu* na atualidade

O presidente da confederação Brasileira de *Jiu-Jitsu* e da *International Brazilian Jiu-Jitsu Federation*, Carlos Gracie Junior, é atualmente o maior gestor do *Jiu-Jitsu*, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro.

O trabalho de organização que ele vem realizando foi iniciado há muitas décadas por seu pai, Carlos Gracie e por Helio Gracie. Hoje, Carlos Gracie Jr. Conta com uma grande estrutura organizacional que lhe permite desenvolver o *Jiu-Jitsu* em todas as suas vertentes. É o responsável pela equipe Gracie Barra, que é a maior e mais premiada equipe de *Jiu-Jitsu* e é proprietário da Loja da luta.

A verdade é que o *Jiu-Jitsu* está em grande expansão em todos os continentes. Tendo como referência o mês de outubro de 2006, já foram realizados o Campeonato Europeu, em Portugal, o campeonato Mundial, no Brasil. Está prevista, ainda, a realização do primeiro Campeonato Asiático, no Japão.

A filosofia do *Jiu-Jitsu* é baseada em saber conduzir sua vida e a vida do outro, Robbe (2011) afirma que, de todas as suas atividades já realizadas, o *Jiu-Jitsu* esta é a mais complexa. E foi a que mais contribuiu para que ele vivesse feliz, com saúde e harmonia com os seus desejos, pensamentos e sentimentos, aprendendo a poupar energia para ser usadas nos momentos mais críticos da vida (Robbe, 2011).

4. A PESQUISA

O *locus* desta pesquisa foi uma academia de *Jiu-Jitsu*, a mesma mantém ações sociais junto à Igreja Evangélica Projeto Vida Nova que oferta um trabalho de ensino de *Jiu-Jitsu*. O prédio da referida denominação religiosa é localizado na Travessa WE 76, nº 902 na Cidade Nova VI, bairro do Coqueiro, no município de Ananindeua, Pará.

Para este trabalho foram selecionados quatro termos específicos do *Jiu-Jitsu*, a saber: “*Arm-Lok*”, “Chave de Perna”, “Mata Leão” e “Triângulo” (estrangulamento), os quais foram analisados e trazendo discussões acerca da linguagem entre os aspectos icônicos e arbitrários do signo, discussões muito comuns nas Línguas de Sinais.

Esta pesquisa é de cunho analítico descritiva, segundo Gil (2002, p. 42): define-se como: “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

As abordagens adotadas são as qualitativas, a respeito disto, Marconi; Lakatos (2003, p. 187) afirmam que: “[...] em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave”.

Para Godoy (1995) as definições de pesquisa qualitativa são várias, entretanto existem características comuns que é o meio natural em que o objeto de estudo está inserido e o papel do pesquisador como meio e coleta de dados, suas notas poderão ser feitas em gravadores/filmagens ou anotações em blocos de papel, nesse sentido a interpretação do pesquisador é essencial.

Partindo destes pressupostos, os métodos são os meios utilizados para atingir um objetivo, para a ciência o objetivo é a veracidade. Para Gil (2008) método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Ressalta-se também que esta pesquisa apresenta um certo teor autobiográfico, pois se traz muitos aspectos das memórias e vivências no aprendizado do *Jiu-Jitsu* junto ao mestre nos tatames.

Para Santos; Estevam; Martins (2018, p. 47): “[...] a pesquisa (auto) biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações [...]”. Neste sentido entende-se que esta pesquisa parte das percepções sobre os aprendizados durante as aulas de *Jiu-Jitsu*, de experiências e memórias individuais que são próprias de uma pessoa surda, pessoa que em suas interações traz diversas leituras por meio do campo visual

gestual.

5. Análises

As propostas abaixo são gravuras dos sinais específicos da referida arte marcial e suas representações verbo visuais, elas apresentam alguns aspectos icônicos e algumas arbitrariedades em meio as suas configurações linguísticas. No entanto, elas buscam representar a imagem acústica (sinais-termos), os elementos significantes presentes nos treinos de *Jiu-Jitsu*. Elas são consideradas um tanto icônicas, pois elas refratam a ideia de *eikón* (imagem, representação), analogias de uma coisa ou objeto dinâmico em um determinado contexto de uso (Faulstich, 2012). Podemos considerar também que elas mostram conforme as interpretações peircerianas, constituições de **objetos dinâmicos**, pois elas se movimentam em suas estruturas morfológicas.

Segundo Faulstich (2012, p. 37): “[...] um ícone é um signo que é determinado pelo seu objeto dinâmico, em virtude da sua própria natureza. No desempenho da função, um signo está dirigido a alguém e cria na mente da pessoa um signo equivalente [...]”. Ou seja, pode-se considerar que o signo, um ícone, é mostrar representações de movimentos de emoção, objetos, indivíduo, qualidade, sentimentos entre outros, exercendo uma função de extrema importância nestas discussões semióticas.

Mediante isto quando se trata de dicionarizar sinais ou até mesmo glossários sinalizados isto se dá em uma **discussão metalexográfica**, pois nem sempre a definição de tal coisa ou objeto cumpre o papel, haja vista que existem diversos dicionários ilustrados, porém eles em alguns momentos não fazem relação entre coisa e conceito (Faulstich, 2012).

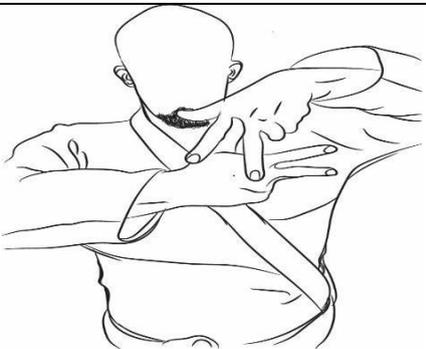
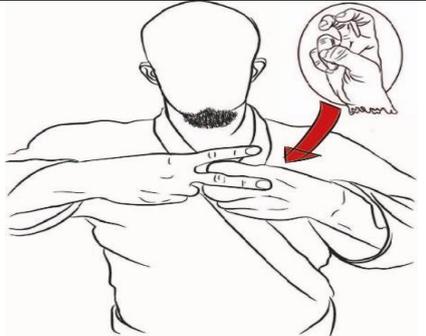
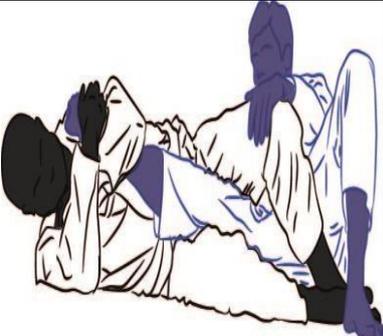
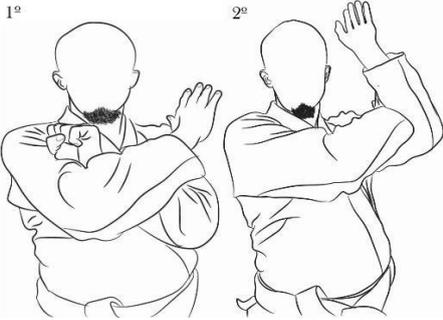
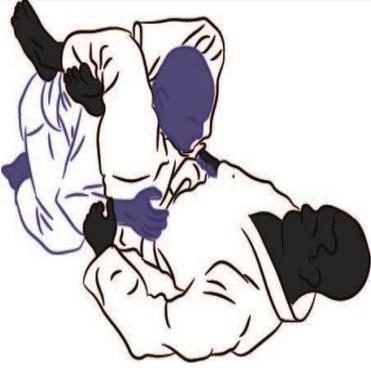
Outro fator em meio a essas discussões é dar devida atenção às culturas, pois ícone e arbitrariedades do signo sofrem valorações culturais fortíssimas, questões que envolvem os saberes, os imaginários, crenças, folclore, entre outras nuances.

Para Faulstich (2003) tudo isto parte da ideia de um constructo, de um determinado ponto de partida, por exemplo: a noção de heterogeneidade ordenada em meio ao termo, a monorreferencialidade, o abandono do isomorfismo do termo, os traços extralinguísticos e os contextos discursivos em questão.

Alguns destes sinais propostos nesta investigação mantêm certos traços de sinais complexos, pois baseia-se em níveis conceituais que vão das interpretações do mais geral (+geral) ao mais específico (+específico). O mais geral traz um reflexo de conceitos mais genéricos “[...] que opera um significado abrangente e da língua comum, ou mais próximo destas” (Faulstich, 2003, p. 14). Um exemplo que pode ser considerado um sinal mais

genérico é a morfologia do sinal de “Mata Leão” que representa um movimento semicircular muito comum na Libras.

Propostas de sinais-termos

SINAIS-TERMOS	IMAGENS	SIGNIFICADO
		ARM LOCK Ponha os pés no chão e sente para trás, puxando o braço e finalizando no <i>arm-lock</i> .
		CHAVE DE PERNA Golpe de imobilização ou hiperextensão da perna, joelho ou tornozelo do adversário.
		MATA-LEÃO Estrangulamento simples e eficiente, partindo das costas do adversário visando o pescoço.
		TRIÂNGULO (ESTRANGULAMENTO) Técnica de estrangulamento na qual o atleta envolve o pescoço do rival com as pernas.

Fonte: Santos (2019)

5.1 *Arm Lock*

Segundo praticantes do *Jiu-Jitsu*, o *Arm Lock* é considerado um golpe icônico durante as lutas, principalmente por que ele usa as pernas como instrumento de defesa paralisando alguns movimentos do adversário. Este golpe possui variantes durante uma disputa, podendo ser denominado de “*Arm Lock* voador”, “*Arm Lock* do triângulo”, entre outras expressões. Nas sinalizações propostas aqui neste artigo, o sinal de *Arm Lock* nos traz um morfema visual em Libras, um classificador que é afixado em meio as características linguísticas da Língua de Sinais (Ferreira-Brito, 1995). O sinal traz em sua estrutura a ideia, o ato de puxar um dos braços do adversário durante uma competição do esporte citado. Este braço representado na primeira gravura do quadro 1 como uma espécie de **alomorfia mórfica** existente no sinal.

5.2 Chave de Perna

É uma estratégia para imobilizar o adversário utilizando as duas pernas como instrumentos de defesa em uma disputa de *Jiu-Jitsu*, é um dos golpes bastante populares. Observando a proposta para o sinal de “Chave de perna”, tem-se também uma leve relação com aspectos alomórficos/alofônicos em Língua de Sinais, principalmente no que tange as envergaduras dos dedos, quando faz-se as sinalizações trazendo a possível iconicidade das curvaturas das pernas. Infelizmente no Brasil há poucas investigações a respeito destas discussões alomórficas/alofônicas que ocorrem em Línguas de Sinais, uma produção encontrada que aborda sobre é o trabalho de Costa (2012) com o título “Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS”.

5.3 Mata Leão

Golpe cujo objetivo é estrangular primeiramente o pescoço do adversário. Na gravura proposta, observa-se uma leve relação arbitrária e icônica ao mesmo tempo durante a sinalização do referido termo em Sinais. Atenta-se que é uma sinalização que mostra uma visão prévia do ato de estrangular é uma interpretação e ao mesmo tempo uma representação de algo, um conceito que está sendo explicitado em Língua de Sinais, uma função mediadora para entender o sinal. Porém como foi pontuado anteriormente seus movimentos articulatórios trazem uma visão um pouco mais genérica da morfologia deste termo na Língua de Sinais.

5.4 Triângulo (estrangulamento)

Ação que traz uma forte imobilização da pessoa oponente durante a disputa em cima dos tatames. A proposta sinalizada deste termo tem uma relação muito forte com um sinal em contato direto com o corpo do sinalizador, os braços trazem uma representação do estrangulamento exercido pelas pernas dos praticantes do esporte, um sinal que traz certa arbitrariedade quando o vemos registrado em forma de gravuras. Uma vez que os braços apresentam a representação das pernas e coxas dos atletas que praticam *Jiu-Jitsu*. É interessante observar que este sinal é influenciado muito pela prosódia do sinalizante, mostra a força, a pulsão na ação do esporte em questão. Isto pode ser considerado um fundo lexical terminológico (*lexicón*) (Faulstich, 2003). Esta gestualidade do golpe (ver na gravura) tem certa interferência das corporeidades e das prosódias visuais em algumas línguas asiáticas, provavelmente isto pode ter influenciado nos saberes filosóficos do jeito de ser das lutas do *Jiu-Jitsu*.

5.5 O mestre

Este trabalho é pautado também nas memórias de uma pessoa surda como aprendiz de *Jiu-Jitsu*, memórias de educadores de prestígio como afirmam Lelis; Nascimento (2010). Este profissional apresenta um perfil de atuação na área do ensino do *Jiu-Jitsu* há 6 anos, é faixa preta e segundo seus relatos, o esporte é uma linguagem universal, por isso ele se sente à vontade em receber uma pessoa surda em seus tatames.

Para o mestre a pessoa surda tem o mesmo potencial e oportunidades como qualquer pessoa. Segundo as falas do mesmo, o fato dele não saber Língua de Sinais não é um fator determinante para não querer lecionar o *Jiu-Jitsu* a um surdo. Pode-se afirmar que estes relatos mostram o compromisso do saber-fazer pedagógico do mestre, uma educação para produção como pontuam Lelis; Nascimento (2010).

Em relação quando questionado sobre como se comunica com o surdo, o mestre explicou que utiliza símbolos e a própria escrita, pois ele sabe que a barreira é grande, porém ele afirma que traz consigo boa vontade e disposição de ensinar sobre.

Considerações Finais

A Terminologia, enquanto estudo do termo, da dicionarização das áreas técnicas e científicas, tem se desenvolvido desde a década de 1990, isso reflete algo positivo, pois as

comunidades acadêmicas de surdos no Brasil têm aprovado sua existência. No entanto, este tipo de investigação ainda precisa de mais atenção, uma vez que ainda é pouco discutido ou até desconhecido em meio a boa parte da comunidade científica brasileira estes tipos de pesquisas aplicadas a Libras junto a Terminologia.

A colaboração interdisciplinar em meio aos estudos terminológicos e socioterminológicos em Libras dá-se tanto com ciências já consolidadas quanto com áreas emergentes, o próprio estudo sobre Libras é um exemplo disto.

Em relação de interação, essas áreas se beneficiam com seus achados, por um lado; por outro, as necessidades das pesquisas terminológicas tornam-se desafios para essas ciências, o que impulsiona o desenvolvimento delas. A perspectiva atual da terminologia é a de abertura de novos caminhos em parceria com ciências de ponta.

Mediante isto em meio a referida pesquisa realizada nesta produção, observou-se que ainda são muito presentes as relações entre iconicidades e arbitrariedades dos signos visuais da Libras. No entanto, isto é muito relativo, por que em Libras os aspectos morfológicos e gramaticais (Classificadores) servem como possíveis suportes para criação de sinais-termos ou como “modelos linguísticos” dos mesmos. Uma vez que classificadores em Libras não são sinais.

Outro achado é o compromisso da inclusão social e linguística do mestre em *Jiu-Jitsu* em se predispor como profissional trazendo para seus tatames o acolhimento e aceitando o desafio de promover o ensino de uma arte marcial tão ligada ao Holismo, a relação de tudo e todos, inserindo o surdo em meio a esses saberes.

Portanto esta produção não apresenta um lado fechado afirmando que os estudos terminológicos e socioterminológicos apresentam um fim, mas o objetivo das discussões presentes neste trabalho é fazer com que a comunidade científica que estuda Libras busque apresente cada vez mais suas produções acerca dos novos rumos da Língua de Sinais no Brasil, pois os saberes linguísticos não são estáticos, são mudanças diacrônicas que acontecem dia após dia, desafiando o cientista da linguagem a romper com outras (ou novas) barreiras.

Referências

ALMEIDA, G. M. de B. **A teoria comunicativa da Terminologia e a sua prática.** Editora Alfa, São Paulo, 2006.

BARROS, L. A. **Aspectos epistemológicos e perspectivas científicas da Terminologia.** In: *Ciência e Cult.* vol.58. Nº 2 São Paulo Apr./June 2006. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252006000200011&script=sci_arttext>
. Acesso em: 07 fev. 2015.

BARBOZA, C. F. S. **A Educação física, os esportes e a Língua Brasileira de Sinas (LIBRAS, LSB):** desenvolvimento do glossário *SurdeSports* para acessibilidade e inclusão da comunidade surda. Dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação mestrado profissional em diversidade e inclusão. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2015. Disponível em: <<http://cmpdi.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-CL%C3%A9viaFernandaSiesBarbosa.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

COSTA, R. C. R. da. **Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS.** (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17216>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DIAS, C. A. **Terminologia:** conceitos e aplicações. *In:* Info Brasília, Brasília, v. 29. Nº 1, p. 90-92, jan/abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a9>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FAULSTICH, E. A Socioterminologia na comunicação científica e técnica. *In:* **Ciência e Cultura. Vol.58. Nº 2 São Paulo Apr./June 2006.** Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252006000200012>
. Acesso em: 10 nov. 2019

FAULSTICH, E. Socioterminologia: iconicidade e variação. *In:* **Tópicos Especiais:** socioterminologia e política de língua. Congresso Internacional de dialetologia e sociolinguística – II CIDS. Universidade do Estado do Pará – UFPA, 22 a 25 de Setembro de 2012. (RESUMOS-ANAIS).

FAULSTICH, E. Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. *In:* **Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia:** cooperação internacional: Brasil e Canadá/ Enilde Faulstich, Sabrina Pereira de Abreu (organizadoras). – Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** 5ª edição. Editora: Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, 1995.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social/** Antônio Carlos Gil – 6ª edição. São Paulo. Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Uma pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *In:* **Revisa de Administração de Empresas, 1995. V. 35. Nº 4, p. 65-71.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475901995000400008&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. **Professor lança Dicionário de Educação Física em Libras por meio do Programa Ciência na Escola, da Fapeam, 20/04/2017.** Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2017/04/professor-lanca-dicionario-de-educacao-fisica-em-libras-por-meio-do-programa-ciencia-na-escola-da-fapeam/>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LISE, R. S.; CAPRARO, A. M. Primórdios do *Jiu-Jitsu* e dos confrontos intermodalidades no Brasil: contestando uma memória consolidada. In: Revista brasileira de ciências do esporte, 2018. Disponível em: <www.rbceonline.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LÉSLI, I; NASCIMENTO, M. das G. O recurso às histórias de vida para o estudo de trajetórias educacionais. In: **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**/ Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira (orgs). – Belém: EDUEPA, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**/ Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos, 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

ROBBE, M. **Brazilian: Jiu-Jitsu**: a arte suave: história, fundamentos, filosofia, defesa pessoal, técnicas de competição/ por Maurício Robbe e Fábio Amador Bueno. – São Paulo: OnLine, 2011.

SANTOS, D. A. O. M. dos. **Juí-Jitsu**: propostas socioterminológicas em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Orientador: Ozivan Perdigão Santos, 2019, 20 p. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Letras Libras. Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2019.

SANTOS, L. L. S.; VEIGA, I. N.; ARAÚJO JUNIOR, A. T. de. Projeto de arte marcial na escola: um relato de experiência sobre a produção de sinais em Libras para o Jiu-Jitsu. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campo Grande, Paraíba, 16 a 18 de novembro, 2018.** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID_1270_31082016163542.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. de M. Pesquisa (Auto) biográfica. In: **Ensaio Pedagógicos (Sorocaba). Vol. 2. Nº 1. Jan/abr, 2018.** Disponível em: <www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article>. Acesso em: 20 nov. 2019.
TEMMERMAN, R. **Towards New Ways of Terminology Description**: the sociocognitive approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

ARGUMENTAÇÃO EM PESQUISAS DE DIREITO

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-305-3_022

Elaine Maria Gomes de Abrantes⁴²**Introdução**

O presente artigo trata da utilização da argumentação em pesquisas de Direito, ou seja, da apresentação de uma postura metodológica que concebe a argumentação como ramo da Linguística que pode servir de instrumento para a fase das análises (do discurso e textual) em pesquisas realizadas em qualquer ramo do saber, inclusive o jurídico.

Neste caso, o conceito de argumentação que interessa é o de modelo de investigação científica utilizado para analisar temas de diversas origens e interesses sociais. Isso porque a argumentação pode dar conta de fenômenos diversos, seja em que amplitude for, uma vez que objetiva compreender, por meio da palavra, as vivências dos sujeitos envolvidos em qualquer situação enunciativa, possível tanto quando analisa ideias divergentes, como quando há interesses em comum.

Assim, um dos principais pressupostos a serem defendidos aqui é que não há pesquisa sem investimento no sujeito, no que ele postula quando frente à materialidade da análise de um *corpus*. Em outras palavras, a metodologia da pesquisa para nós é um veículo cujo combustível é a inteligência da arte da defesa de ideias.

O intuito é poder direcionar pesquisadores ávidos por investigações com cunho empírico, principalmente se realizadas em ciências sociais, ou seja, chamar a atenção para onde e como esses profissionais podem mover-se, diferenciando-se da utilização de métodos que apagam totalmente a marca dos sujeitos por meio do passo a passo de métodos-receita.

A origem destes ideais remonta à pesquisa de doutoramento que defendemos em 2020 junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da UERN. A recepção positiva na forma de análise utilizada sobre um tema jurídico bastante controverso nos encorajou a ampliar e aprofundar a metodologia e lançá-la como uma nova forma de intersecção entre saberes.

Nela se intercalaram problemas e silenciamentos sociais, opiniões contrárias e até divergentes, busca por conhecimento da história da cidade, suas instituições e crenças, o encontro com documentos ancestrais, a visão espacial do território, as questões econômicas e de variação imobiliária, dentre outras, o que nos levou a uma necessária investigação por

⁴² Analista Judiciária do TJPB, doutora em Letras pela UERN (2020) e Mestre em Gestão Pública pela UFPE (2013); e-mail de contato: elaine.maria@tjpb.jus.br

diversas vertentes do saber, tais como, Sociologia, História, Geografia, Economia. Mas, sobretudo numa intersecção maior entre Direito (que definiu o tema) e a Linguística (que definiu a metodologia de análise), sem descuido de uma visão interdisciplinar.

Em vista de sua relevância, este tipo de trabalho não deve carecer de divulgação. Assim, o presente texto pretende contribuir desenvolvendo a discussão em quatro partes essenciais. São elas: 1) Da análise argumentativa; 2) As noções de área e campo; 3) Do processo de descoberta e 4) A Estrutura da Interpretação, seguidas das considerações finais.

Na primeira parte, tratamos do surgimento da ciência que se dedica à essência da ação comunicativa, presente nos mais diversos gêneros discursivos. Na segunda parte, buscamos explicar o porquê é preciso separar e compartimentar para melhor definir. Na terceira parte, delineamos o processo de escolha das categorias de análise, e na quarta parte, as formas possíveis de apontar o sentido das análises.

Da análise argumentativa

Os fenômenos sociais não existem nem nunca existirão no vácuo, pois só podem tomar corpo em um contexto histórico específico e, se conseguem sobreviver a ele, tornam-se relevantes e falam aos tempos futuros, além de tocar o presente com as suas mediações com diversos saberes. Conforme citado na nossa tese (Abrantes, 2020), o surgimento da retórica ou argumentação como arte e ciência deu-se em solo grego e esteve ligada ao Direito, numa lide por disputa de terras que foram usurpadas por tiranos para serem entregues aos mercenários como barganha política. Neste contexto primeiro de defesa oral de direitos, desenvolveu-se e se espalhou pelo mundo como arte do bem dizer.

Aristóteles apresentou a função da retórica como “(...) discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso (...) descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 1987, p. 47-48). Posteriormente, estudantes da ciência retórica diziam trabalhar com “juízos de valor do verossímil”. Assim, a ciência da antiga retórica se debruçou sobre a essência da ação comunicativa, que é fundamental em todas as vertentes humanas.

Apesar de nos primórdios estar mais ligados aos debates deliberativos e jurídicos, preferencialmente na esfera oral, a partir do Tratado da Argumentação, lançado pela primeira vez em 1958 (Perelman & Olbrech-Tyteca, 1958), a Nova Retórica (NR) passou a incidir sobre todo e qualquer discurso, seja na forma oral ou escrita. A partir daí, diversos gêneros linguísticos em diversas ciências humanas puderam recorrer as técnicas retóricas como forma de estudo e aprimoramento.

Não é mais novidade para os dias atuais defender que todo discurso possui uma

dimensão argumentativa, consistente na função de buscar conquistar a adesão de algum público ou auditório, seja de forma consciente ou não. Tal dimensão da forma de comunicação, passou a ser tida como elementar ao entendimento das relações humanas.

Com o mundo se complexando e as relações sociais se diversificando, também houve uma ampliação do campo de incidência da análise argumentativa. Novas áreas começaram a ser exploradas, tendo como perspectiva a visada argumentativa (Amossy, 2018) que prevê que mesmo quando não estiver presente expressamente a intenção persuasiva, há, pelo menos, a tentativa de influenciar, de qualquer modo, o mundo da vida, mediante a linguagem.

Para esse fazer teórico e prático, discurso não é apenas mero exercício da língua (fala), nem mesmo uma fala completa, com início, meio e fim (texto), é linguagem persuasiva e dialética buscando convencer alguém sobre uma questão provável e controversa. Portanto, inclui orador, auditório e a vontade de persuadir sobre um assunto de interesse compartilhado.

O orador é aquele que enuncia o discurso, que pode agir tanto na modalidade oral quanto na escrita, ou seja, é: “tanto aquele que pronuncia o discurso quanto aquele que o escreve” (Amossy, 2018, p. 21). O auditório é o destinatário do discurso, elemento essencial, por determinar as linhas mestras da sua feitura e por condicionar sua execução, através de suas reações. Dessa forma, o orador diligente é aquele que se esforça para conhecer previamente o contexto de vida e crença de seu público.

A questão sobre a qual discutem orador e auditório é sempre provável, ou seja, sobre a qual não se possa chegar a certezas absolutas, mas apenas probabilidades. Também é controversa, em ato ou potência, posto que, ainda que não haja litígio, pode haver a presença de opinião contrária, com outras possibilidades de desfecho para a situação. A persuasão é a finalidade essencial, mesmo diante de contextos não declaradamente argumentativos.

Na nossa pesquisa, os oradores eram cinco entrevistados, profissionais que lidavam diuturnamente com as questões fundiárias da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, todos eles defendendo suas opiniões sobre um assunto controverso: o instituto jurídico da enfiteuse ou aforamento naquela cidade. Certamente, conscientemente ou não, eles tentaram influenciar o auditório, tanto o íntimo e direto (composto pela entrevistadora-pesquisadora), quanto o amplo e indireto (pertencentes a todos os leitores do produto final da pesquisa).

Partindo do pressuposto de que existem inúmeros gêneros que são, em algum sentido, persuasivos, nas mais diversas vertentes do cotidiano, desde as conversações informais ao texto literário, passando pelo discurso político, jurídico, pelas mídias e assim sucessivamente, todos diferem, mas a característica que os iguala é mesmo o desejo de influenciar a realidade.

A crença de que apenas o contexto de conflitos expressos interessa a argumentação, em vista de situação de confronto e diante de inimigos certos e declarados, não vige mais. Hoje se conclui que a argumentatividade pode ser analisada tanto no confronto direto, quanto na passividade dissimulada, desde que a intenção seja a de influenciar, quer para sugerir maneiras de ver, quer para fazer aderir a uma posição ou para alçar a paz.

A partir dessas ponderações, podemos entender que o aspecto a ser trabalhado na análise argumentativa não é mais o de saber separar o que é próprio do gênero argumentativo ou não, como manejo da palavra influente, mas sim qual a eficácia discursiva argumentativa que está presente nas situações enunciativas da qual necessitamos compreender.

Da mais simples a mais rebuscada, inclusive quando relativa à presença de um grande número de pessoas ou massas adversárias difusas, mesmo quando não é possível saber, ao certo, quem é contra ou a favor e os diversos motivos que engendram esses posicionamentos, em qualquer área ou campo, é possível realizar uma análise argumentativa, conforme será esmiuçado abaixo.

As noções de área e campo

Quando o pesquisador define uma “área” ou “campo” é porque precisa realizar uma separação necessária para definir o horizonte que deve seguir dentre uma vastidão de saberes. Com efeito, é preciso separar para definir, pois a mistura pode gerar confusão, mesmo que isso não represente necessariamente a segregação de outros saberes. Por exemplo, somente um estudioso do direito proprietário terá noção da complexidade das espécies desse direito, entre as quais buscará a que deseja conhecer mais.

O processo de compartimentalização é inevitável diante do aumento da complexidade do conhecimento da sociedade atual. É inegável os avanços que a ciência consegue articular hoje em dia. Assim, mesmo havendo subdivisão, isso não exclui a interdependência entre os saberes. Quando o pesquisador procura se especializar em determinada área e num campo específico do conhecimento humano, ele está na verdade a procura de manter-se organizado para obter maior ganho de produtividade.

Quando os programas de pesquisa acolhem a ideia de departamentalização significa obviamente que a finalidade disto já está prevista. Mesmo que esse fenômeno se dê simultaneamente em várias instâncias, é certo que as linhas de pesquisa se cruzam, mesmo tendo recortes próprios, que conferem a elas configuração e um *locus* específico. O fundamental é perceber que cada uma dessas designações carrega em si uma história

determinada, que projeta certos fins e se rege por uma lógica classificatória particular.

Organismos que regem pesquisas científicas costumam estabelecer grandes áreas que além de classificar, ajuda definir os processos de avaliação e alocação de recursos. Assim, por exemplo, faz toda a diferença definir a Economia como uma ciência exata ou humana, associar ou não as Letras às Artes e não às Humanas, conforme se queira dar mais ênfase a uma ligação mais imagética e criativa do que a de um rigor argumentativo.

Em relação ao curso de Letras no Brasil, conforme Durão (2020), este teve na década de 1970 o momento-chave para sua constituição, tanto na forma de graduação quanto na de pós-graduação. Esse foi também o auge do estruturalismo, um rico movimento intelectual que, entre outros objetivos, almejava unificar as humanidades em torno da linguística como ciência-piloto, que forneceria o método fundamental para os outros ramos do saber. Isso significava considerar as mais diversas atividades humanas como sendo articuladas pela linguagem, o que favorece metodologia novas como a que propomos aqui.

Esse movimento de consideração da linguagem como articuladora dos outros ramos do saber foi corroborado pelo fenômeno filosófico denominado de “virada linguística”, que conforme Oliveira (1996) previa, dentro outras coisas, que o limite para a expressão do pensamento só poderia ser traçado na linguagem e o que estivesse além desse limite deveria ser tratado como um contra-senso, isto é, carecedor de sentido e importância.

Em outras palavras, as fronteiras do mundo da linguagem de cada um passou a ser tida como condição para a compreensão do pensamento e da realidade. A partir daí, conforme Oliveira (1996), a filosofia da linguagem passou a defender que não é mais importante buscar uma investigação da natureza ou da essência das coisas ou dos entes, mas sim uma reflexão sobre o significado ou o sentido de manifestações linguísticas, posto que o que estivesse fora do mundo da linguagem, estaria fora do mundo da vida e não interessaria a ciência como busca do conhecimento humano.

Em relação ao Direito, é importante destacar o modo como aconteceu a inserção disciplinar através da clássica separação entre Direito Público e Direito Privado, explicada por Moreira Neto (2016) como a *summa divisio*, cuja permanência ou não nos dias atuais ainda se discute, na medida que o direito público estaria ligado à esfera público/estatal e o direito privado seria ligado à esfera dos particulares.

Nessa trajetória, destaca-se o período do Estado Absoluto, em que o controle estatal se dava de forma total sobre toda a vida social. Em reação, os movimentos liberais emergiram com a ideia de Estado Mínimo, separado ou distante da vida social, econômica e religiosa dos indivíduos. Em um movimento reverso, o fim das grandes guerras mundiais propiciou a volta

da intervenção do Estado na vida econômica e social, sobretudo com o objetivo de reconstrução. Daí porque a concepção de rígida separação entre público e privado, defendida pelo liberalismo, começou a se enfraquecer novamente.

A longa elaboração do direito privado, sua codificação efetuada no século XIX e os estudos pandectistas alemães contribuíram para conferir grande força a este ramo jurídico. Em oposição, a elaboração do Direito Administrativo, em meados do século XIX repudiou o direito privado. Desse modo, a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX registraram a separação dogmática entre direito público e direito privado, surgindo vários critérios de diferenciação entre os dois âmbitos.

No entanto, o atual uso de mecanismos, antes considerados típicos do Direito Privado, pela Administração Pública e a crescente atuação do setor privado em atividades públicas, levantam dúvidas a respeito da permanência desta separação. É certo que as dicotomias apresentaram utilidade para fins didáticos, de estudos e comparação. Mas, como bem assinala a boa doutrina administrativista contemporânea de Moreira Neto (2016), público e privado não se apresentam mais hoje como polos opostos, contrários e separados rigidamente, posto que nestes primórdios do século XXI, registram-se inúmeros fluxos, intercâmbios, conexões e zonas cinzentas entre o Direito Público e o Direito Privado. Tanto se concebe falar em *privatização do público* como em *publicização do privado*, sem significar o enfraquecimento de um ramo ou de outro, mas antes o convívio.

Assim, embora as grandes áreas, como unidades administrativas, sejam bastante estáticas, em vista de estarem menos ligadas a conteúdos científicos específicos, o mesmo não ocorre com os campos de pesquisa, que não se alteram de acordo com o plano de gestores, mas segundo o desdobramento da produção dos pesquisadores. A noção de campo decorre organicamente da hipótese de pesquisa, em um movimento de reforço mútuo, ao passo que, uma vez estabelecido esse espaço, ele começa a fornecer material para novas análises, norteando para o futuro.

A ideia de campo mostra o lado democrático e coletivo da ciência, pois sua justificativa maior é otimizar a produtividade do debate, não apenas economizando tempo, já que certos percursos de descoberta não precisam ser realizados de novo, mas também aproximando os pesquisadores interessados no conjunto de questões que compõe um campo determinado.

Assim, o campo está ligado às hipóteses de leitura, à sua extensão no tempo e localização no espaço institucional. O campo não apenas organiza o debate interno, mas também regula o que deve permanecer fora dele. Dessa forma, o campo funciona como uma

força centrífuga que organiza o debate e evita repetições ou assuntos inúteis. O que importa é absorver o debate que circunda o objeto. Não podemos negar que o papel do campo é essencial na área humanística, que não se funda sobre fenômenos empiricamente sólidos, pois ele é capaz de identificar se a prática intelectual está seriamente engajada.

O processo de descoberta

A bibliografia sobre metodologia de pesquisa nas humanidades geralmente se volta para a necessidade de encontrar subsídio adequado para a pesquisa e a discussão de como trabalhá-lo, assim como de ensinar a achar e saber sistematizar um banco de dados, os sistemas de informação e os recursos das bibliotecas, de como tomar notas, organizar bibliografias, compor esboços, evitar plágio e respeitar regras de escrita e formatação dos textos.

A dinâmica do que dizer ou de como postular algo sobre o objeto pesquisado constitui um processo individual, apesar de compartilhado com a orientação, que no caso de nossa metodologia, não se dá sobre um objeto inerte, pois um *corpus* textual existe em estado de potência, que busca transformar a realidade, captado sobre o propósito de busca de adesão, que constitui a argumentação.

Sua centralidade para a pesquisa reside em seu dinamismo: a demonstração tem a ver com a busca de verdades irrefutáveis, já a dialética/argumentação está para opiniões geralmente aceitas a respeito de quaisquer problema que seja eleito como objeto de pesquisa. Através desta última, é possível desenvolver a capacidade de fazer valer opiniões, de quem quer que seja que as possa articular bem.

Aristóteles (Tópica, 1987) procurou lidar com as ideias que conseguiam estabelecer soluções para problemas, a partir da oposição entre teses. Mas, o que são os problemas? E as teses? Segundo o eminente autor, os problemas são o ponto de partida dos raciocínios. A partir deles buscamos as proposições que nada mais são do que argumentos utilizados na solução desses problemas.

O conjunto dos argumentos, quando elaborados em uma mesma direção ou sentido, compõem as teses. Entretanto, não são quaisquer problemas que merecem estudo, apenas os tidos como “relevantes”, ou seja, os que têm como pressuposto a não existência de posições dominantes sobre determinado tema ou que sejam resultantes de uma séria controvérsia ou mesmo da ausência de uma reflexão prévia a seu respeito. Assim também acontece nos processos de pesquisas acadêmicas: a partir de um problema relevante, o pesquisador revela as teses encontradas sobre ele, de forma que, ao final, aquilo que foi mais recorrente, seja o

que melhor explique a própria coisa pesquisada.

Há várias consequências decorrentes desse processo de composição do produto final. Em primeiro lugar, é possível discernir um princípio de tensão entre a hipótese e a investigação propriamente dita, pois, às vezes causa perplexidade quando se esclarece que o que estava mais ou menos oculto venha a se opor às crenças originárias. Em segundo lugar, é bom esclarecer que não existem fatos/fenômenos humanos que não possa ser trabalhados numa pesquisa através da argumentação no discurso. Conforme Maneli (2004), é através da argumentação que podemos adentrar em conceitos fluidos da esfera da moral, dos costumes, dos valores, da tradição, descobrir diversas “verdades”, ser útil a sociedade, sem ser arbitrário, invasivo ou vazio de sentido.

Assim, uma vez escolhido um tema é possível investigar sobre ele, colhendo os dados sobre tudo e/ou todos que o circunda – sobre as opiniões encontradas é possível se formar um *corpus*, ou conjunto de falas/textos sobre o que se acreditam/defendem os oradores a respeito dele – depois partimos para a escolha das categorias que irão ser aplicadas sobre o *corpus* como forma de analisá-lo.

Dentre as categorias se destacam as teses, elemento que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) utilizaram muito, sem, contudo, preocuparem-se em conceituar. As primárias podem ser denominadas “principais ou necessárias” e, as secundárias são também chamadas “auxiliares ou de ancoragem”. No uso destas últimas, observam-se recursos ou técnicas como sustentação, evidenciação ou dissimulação, fatores que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominaram de técnicas argumentativas.

Em continuação, temos a recomendação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) para o cuidado com o acordo prévio, tido como o ponto de partida da argumentação, ou o sustentáculo das conclusões a que o orador pretende chegar. Entre os objetos do acordo, dos quais o orador tirará o ponto de partida do seu discurso, os autores da NR distinguiram dois tipos principais: os que incidem sobre o real – a saber: os fatos, as verdades e as presunções — e aqueles que incidem sobre o preferível – a saber: os valores, as hierarquias e os lugares do preferível.

Como lidamos com o preferível na argumentação, é importante saber identificar as fontes dos argumentos denominadas de os lugares da argumentação ou *topos/topoi*, assim como os valores e as hierarquias. Aristóteles conseguiu elencar 28 lugares-comuns: a existência dos contrários, do mais e do menos, da definição, da divisão, etc. Já nos Tópicos, sua classificação foi partida em: lugares da definição, da propriedade, do gênero, do acidente e da identidade (livro I, IV-VIII). Já Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 95) buscaram

prioritariamente “as premissas de ordem geral que permite fundar valores e hierarquias e que Aristóteles estuda entre os lugares do acidente”.

Os lugares do acidente receberam este nome por comporem características que não existem “em si” separadas do sujeito, mas no sujeito, acidentalmente, como predicados transitórios. Por exemplo: alguém está sentado (Sentado é predicado transitório desse alguém). Em relação aos lugares do acidente apontaram-se seis tipos: quantidade, qualidade, ordem, existente, essência e pessoa, sendo que conforme Reboul (2004), três são os principais: lugares da quantidade, da qualidade e da unidade, posto que, para ele, os outros lugares neste se integram ou deles se derivam.

Por outro lado temos os valores, sendo que eles “estão na base e no termo da argumentação” (Reboul, 2004, p. 165). Assim, de acordo com as circunstâncias, ora nós nos apoiamos nos valores abstratos, ora nos valores concretos. “Valores concretos são utilizados, o mais das vezes, para fundar os valores abstratos, e inversamente” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 89). O exemplo que o Tratado da Argumentação faz desta relação de proporcionalidade entre valores concretos e abstratos é que quando exaltamos uma conduta como virtuosa (valor abstrato), buscamos sempre um modelo prático (concreto), para que o imitemos.

A hierarquia de valores deve ser analisada ou entre valores concretos entre si, ou em valores abstratos relacionados aos concretos. Se for para analisar os valores abstratos entre si, estes não deverão ser opostos. Além disso, os autores da NR defendem que estes últimos servem a revoluções (mudanças drásticas de situações existentes) por expor incompatibilidades. Já os concretos, sejam relacionados entre si ou com os abstratos, “costumam caracterizar, aliás, a argumentação conservadora” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 90). [idem]

Além das hierarquias concretas (superioridade dos homens sobre os animais) e das abstratas propriamente ditas (superioridade do justo sobre o útil), os autores classificam as hierarquias baseadas na preferência concedida a um desses valores (heterogêneas ou propriamente ditas) e baseadas na quantidade de um mesmo valor (homogêneas ou quantitativas).

Certamente, os valores estão presentes em todos os auditórios, mas, a intensidade da adesão que o auditório dá com relação a uns, em detrimento de outros, determina uma hierarquia que deve ser levada em conta pelo pesquisador. Esse grau de adesão e os princípios que o hierarquiza são múltiplos, assim como múltiplas são as escolhas. As escolhas estão presentes nos cernes dos conflitos e não podem ser ignoradas.

Os recursos de presença têm destacada importância para a NR e constitui um dos poucos pontos em que ela destoa da retórica antiga, que não lhe punha o destaque merecido. Está presente no Capítulo II do Tratado da Argumentação, junto com a seleção dos dados a serem apresentados ao auditório.

São úteis na medida em que proporcionam maior visibilidade aos elementos que o orador quer apresentar para o seu auditório. Seguindo a velha máxima de que “o que os olhos não veem, o coração não sente”, eles servem aos propósitos do orador como espécies de ilustrações que fazem com que o auditório melhor visualize e sinta a situação apresentada.

Em outras palavras, conforme foi dito em Abrantes (2020), os recursos de presença servem para ilustrar a(s) tese(s) defendida(s), representando formas com as quais os oradores dão visibilidade aos argumentos, ou seja, são recursos que têm a função de buscar aguçar a sensibilidade do auditório. Estes podem estar representados nas categorias de fatos, de expedientes linguísticos e discursivos, de exemplos, de histórias, etc.

A Estrutura da Interpretação

Como finalização da pesquisa, temos que seu elemento norteador é a forma de interpretá-la. Em conformação com a probabilidade, seria algo como: “x” significa ou não “y”. O primeiro elemento, o “x”, corresponde ao recorte do objeto ou do também chamado de recorte do *corpus* de pesquisa. E, como já mencionamos diversas vezes, este último corresponde ao conjunto de materiais colhidos para ser utilizado nas análises da pesquisa. No caso das pesquisas de Direito, principalmente textos escritos ou orais sobre um elemento pertencente a esta determinada seara do conhecimento.

Como exemplo, em nossa pesquisa tínhamos o “x” correspondendo a uma das formas de direito de propriedade, muito embora, conforme esta espécie estava inserida em determinada cidade, sobre a pesquisa incidiram conhecimentos de geografia, história, economia, etc., muito embora agindo como ramos do saber coadjuvantes.

Naturalmente, a magnitude do objeto é que indica a melhor forma de divulgação das investigações havidas sobre ele, posto ser desproporcional propor uma tese inteira de doutorado sobre um único soneto, ou tentar abordar tudo sobre a sexualidade humana em apenas um artigo de revista acadêmica.

Por seu turno, a liberdade de escolha do objeto corresponde a um exercício importante do campo de filiação do pesquisador, de sua atuação crítica, pois quanto menos evidente ele for, mais rica poderá ser a interpretação. Esse processo também pode envolver uma visada ampla, de modo a articular coisas diferentes, contraditórias ou aparentemente incompatíveis,

assim como pode corresponder a busca por desvendar aspectos internos, escondidos e jamais antes revelados.

Em suma, ao mesmo tempo em que no início da pesquisa o “x” é a priori multifacetado, ele possui um aspecto pré-formador, que deverá responder as perguntas: “com o que você trabalha?” e “qual teoria você estuda?”. Com efeito, se nós fossemos respondê-la quando da formulação de nosso projeto de pesquisa, teríamos como respostas: “trabalhamos com o direito proprietário” e “estudamos a teoria da argumentação no discurso ou Nova Retórica, de onde retiramos nossa metodologia de análise”.

Vale observar que a fluidez ou não na configuração do objeto e a sua relação com a metodologia, é a principal causa e consequência de certa mobilidade ou lentidão na evolução dos campos de pesquisa: campo jurídico historicamente sempre esteve mais ligado a pesquisas do tipo bibliográfica, enquanto que campos de pesquisas ligadas a fenômenos da natureza, buscam mais as pesquisas experimentais.

Entretanto, isto não é imutável, pois propomos uma metodologia ativa, mesmo diante de temas tidos como formais. Para tanto, seguimos os conselhos de Perelman (1992), segundo o qual é bom que se procure realizar uma interpretação de mesmo nível e outra seguindo o plano da generalidade, que adotamos chamar de interpretação de outro nível.

A primeira utiliza os parâmetros eminentemente linguísticos de abordagem da Nova Retórica, que estão classificados nas categorias retóricas já descritas de tese, recursos de presença, lugares, valores e hierarquias de valores. A segunda, busca descrever o fenômeno onde ele se localiza genericamente, que no nosso caso, tem como parâmetro a finalidade prevista no ordenamento jurídico para sua existência.

Além desses níveis de interpretação, como tivemos um *corpus* com discursos de 5 colaboradores diferentes, isso também nos levou a uma necessária análise comparada de discursos, com as funções de: averiguar analogias ou verificar os elementos delas; construir tipologias; apontar vínculos causais entre os fatores presentes e ausentes, dentre outras.

Diante disso, através das comparações podemos esclarecer se as divergências coexistentes vinham dos interesses mais individuais, oriundos de cada lugar de fala, ou das instituições que cada colaborador-entrevistado buscou defender, ainda que implicitamente. Eis os motivos pelos quais optamos por incluir, no final do último capítulo de análises, o exame comparativo das falas dos profissionais colaboradores, pontuando suas semelhanças e diferenças, relativo tanto aos aspectos retóricos das falas, quanto à esfera geral e jurídica correlata.

Considerações Finais

A Nova Retórica, retomando a tradição de Aristóteles, trabalha com o que é verossímil, plausível, provável, ou seja, assuntos do campo da deliberação que requer escolhas e sopeso de valores por estarem fora das certezas dos cálculos e das operações meramente demonstrativas.

Também não é objeto de sua preocupação encontrar a verdades absolutas sobre os assuntos da vida, mas sim o verdadeiro de cada discurso sobre os temas que se caracterizam como controversos e de múltiplas possibilidades de desfecho.

As posições apresentadas pelos oradores em seus discursos ou através de textos selecionados são opções que exprimem preferências e abandonos, exposições e ocultamentos, capazes de produzir um *corpus* para ser analisado conforme as categorias da argumentação no discurso de escolha do pesquisador.

A conclusão é que tudo depende da escolha, primeiro do orador ao descrever o evento dessa ou de outra forma e segundo do intérprete, que ao selecionar o sentido que lhe parece mais apropriado diante da análise do *corpus*, também é capaz de trazer uma visão original da teoria.

A função dos intérpretes dos discursos é aclarar os temas de pesquisa, através da confrontação dos diversos pontos de vista, e apresentar o produto dessa confrontação para a sociedade. Não é tarefa fácil nem unívoca compreender um ato que jamais se repete de forma totalmente idêntica e na mesma condição de tempo, circunstancia e lugar.

É recomendável procurar os diversos aspectos contextuais, sejam eles internos ou externos, assim como os suplementos das informações que permitam reduzir ou evitar mal entendido na mensagem, aproximando-nos ao máximo da vontade daquele que a emitiu: além dos termos e das frases, o contexto, verbal e não verbal, o lugar do orador, o que ele projeta de seu auditório e a confrontação entre os discursos.

Assim, em busca da tão necessária clareza das falas/textos escritos ou transcritos, é bom iniciarmos com a interpretação segundo as categorias retóricas já descritas de tese, recursos de presença, lugares, valores, hierarquias de valores e técnicas argumentativas.

A essa interpretação, Perelman (1992, p. 61) denomina de “Interpretação de mesmo nível”, em vista de conter parâmetros eminentemente linguísticos de abordagem da Nova Retórica. Após, é possível fazer uma análise pelo “plano de generalidade”, segundo o qual descreveremos o fenômeno pesquisado em contraste com uma “Interpretação de outro nível”, tomando como parâmetro a finalidade prevista segundo o ramo em que este estiver inserido.

A interpretação de outro nível, por exemplo, quando inclui fenômenos presentes no

Direito, é necessário contrastá-lo com o previsto no ordenamento jurídico para a existência do instituto. Além disso, é bom saber que quando buscamos a compreensão dos eventos jurídicos pelas pessoas que os vivenciam, é possível que as experiências relatadas transformem os conceitos para além do que está contido na lei ou nas doutrinas, como forma de enriquecimento e mudança social.

Ademais, considerando a interdisciplinaridade como contribuição entre diferentes, a pesquisa deste tipo pode projetar uma configuração produtiva para a metodologia científica, fornecendo-lhe novo alento, ao deslocar a ideia de pesquisa de direito da mera composição bibliográfica sobre os temas, apontando para dimensões de sentido que, de outra maneira, dificilmente viriam para o primeiro plano.

Referências

ABREU, A. S. de. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

ABRANTES, E. M. G. de. **Da Enfiteuse às “Terras da Santa”**: Argumentação em Discursos de Profissionais sobre o Duplo Domínio do Solo em Pau dos Ferros/RN. 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2020.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa... [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007.

_____. **Tópicos**. Dos argumentos sofísticos. Tradução de Leonel Vallandro e Gred Bornheim da versão inglesa de W. A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AZEVEDO, T. M. de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul, ES: Educs, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DURÃO, F. A. **Metodologia da pesquisa em literatura**. 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2020.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016b.

HENRIQUES, A. **Argumentação e discurso jurídico**. São Paulo: Atlas, 2013.

MANELI, M. **A nova retórica de Perelman: filosofia e metodologia para o século XXI**. Tradução Mauro Raposo de Mello. São Paulo: Manole, 2004.

MEYER, M. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Tradução: Antônio Hall.

Revisão: Alberto Gomes e Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70: 2018.

MOREIRA NETO, D. de F. **Novas mutações juspolíticas**. Belo Horizonte: Forum, 2016, p. 154.

OLIVEIRA, M. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHT-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. O império retórico. **Retórica e argumentação**. Tradução de Fernando Trindade, Alexandre Grácio. Porto: Asa, 1993.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teoria, perspectiva**. São Paulo: Parábola editora, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura**

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); graduada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias da Amazônia. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Belém, ministrando aulas de língua portuguesa e suas literaturas para o ensino médio integrado e graduação do curso de Letras-Língua Portuguesa. Apresenta interesse em pesquisas sobre língua e cultura indígena, assim como suas literaturas, ensino e revitalização de línguas indígenas.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7123143769052244>

E-mail: adrianamouraifpa@gmail.com

Alinne Marcelly Saldanha de Jesus

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5572-991X>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4334883846617203>

E-mail: profalinnesaldanha@gmail.com

Ana Linda Dias Pantoja

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba. Atualmente é auxiliar administrativo - PARÓQUIA DE SANT'ANA. Tem experiência na área de Secretariado Executivo. No campo educacional está atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, residência pedagógica, Amazônia e letramento.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4938927311834990>

E-mail: ana39031@gmail.com

Ana Paula Costa de Souza

Graduada em história pelo Centro Universitário Internacional (Uninter); graduada em Letras- Língua Portuguesa (UFPA); especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faveni). Integra o Grupo de Pesquisa Fontes Literárias (UFPA). Atualmente, é professora da educação básica no município de Altamira-Pará.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7086805834174236>.

E-mail: costaanapaula817@gmail.com

Augusto César Pinto Figueiredo

Doutor em História pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Letras pelo Programa Linguagem e Saberes na Amazônia - Bragança/PPGLS - Universidade Federal do Pará, sua dissertação abordou a problemática da prostituição no grande projeto Hidrelétricos UHE Belo Monte. Especialista em Linguística aplicada ao ensino da língua Inglesa como Língua Estrangeira pela Universidade Federal Do Pará. Licenciado Pleno em Letras Português/Inglês. Sendo ainda graduado em Pedagogia. Professor efetivo da Universidade Federal do Pará desde 2015. Profissional com 30 anos de experiência na área de Linguística, História da linguagem, linguística aplicada e informática para a educação. Além de ter Know-how em tradução simultânea e consecutiva. Foi professor e coordenador Pedagógico do Centro Cultural Brasil Estados Unidos em Belém-Pa. Possui o certificado de proficiência da Universidade de Michigan-EUA. Pode citar os temas de interesse na pesquisa etc.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6660-3213>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1041881017582000>

E-mail: figueiredoacp@hotmail.com

Auxiliador Jairo de Sousa

Doutorando em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica - RS (PUCRS); mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA); membro da Academia Altamirense de Letras (AAL - Cadeira nº 07 / Patrono: Vicente Paulo Almeida). Integra o Grupo Estudos Linguísticos, Texto, Discurso e Ensino (GELTDE/CNPQ/UFOPA) e o Grupo de Pesquisa Discursos em Diálogo (CNPQ/PUCRS). É professor de Língua Portuguesa da Educação Básica nos municípios de Altamira e Vitória do Xingu/PA.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5122-2924>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0043702384654248>

E-mail: jairomsc07@gmail.com

Bruno Lima Silva

Graduando no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança. Foi bolsista de Iniciação Científica, integrou Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão (NEDI). Atualmente pertence ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação de Professoras(es) e Infâncias na Amazônia (NEAFRO). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6353-5959>. Endereço para acessar o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3836639493985747>

E-mail: bruno.lima.silva@braganca.ufpa.br

Carolline Septimio Limeira

Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará- (UFPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA- 2007), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na linha Currículo, Epistemologia e História da Universidade Federal do Pará (UFPA- 2012) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGE-2019) na linha Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC- 2015). É pesquisadora e Líder do Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão (NEDI/UFPA). Discute temáticas que abordam educação inclusiva, didática, práticas escolares e saberes docentes.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>

Endereço para acessar o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8071086559074635>

E-mail: carolsep@ufpa.br

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Doutora em Educação-Linhas Políticas Públicas em Educação pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Mestra em Educação na UFPA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará- Campus Abaetetuba, na Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Suas atividades de Pesquisa voltam-se para as Políticas Públicas em Educação, Violência Escolar, Gestão e organização Escolar, Juventude e Ensino Médio, Educação e Trabalho. É membro do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Trabalho e Educação GEPTE/UFPA e atualmente atua como colaboradora na pesquisa “Dimensões educacionais das Jornadas de 2013: Pautas educacionais, experiências escolares e formação política de jovens em protesto”, vinculada a Universidade de Afenas-MG, coordenada pelo Prof. Dr. Luis Antonio Groppo - que envolve a pesquisa com ativistas e militantes em 2013 no Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Bahia e Pará.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3413323530425831>

Endereço para acessar Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-3700-5334>

E-mail: crisolita@ufpa.br

Daniel Alef Oliveira Moura dos Santos

Graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais – Libras pela Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e mestrando em Letras, Linguística e Teoria Literária pelo PPGLETRAS – Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua no uso e ensino de Libras e estudos linguísticos de Língua de Sinais e Terminologia.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2433-7261>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1801940649012805>

E-mail: danielzinho.alef@gmail.com

Edmon Neto de Oliveira

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFPA, campus Cametá) e Professor da Faculdade de Ciências da Linguagem (UFPA, campus Abaetetuba).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6114530440739023>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8585-4328>

Elaine Maria Gomes de Abrantes

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Gestão da Administração Pública pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). É Analista Judiciária no Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB). Atuou como docente na UFCG, no Centro de Conciliação e Mediação de Sousa (CCM), no Curso de Tecnologia em Gestão Pública da UERN, na Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar - FACEP, na Faculdade São Francisco - FSF e na Escola Superior da Magistratura da Paraíba - ESMA/PB. É membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto - GPET e do Círculo de Pesquisa em Literatura, Estudos Decoloniais, Identidade e Mestiçagem - CPLEDIM. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito - Abrasd, do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste - Gelne e a Associação dos Analistas de Discursos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2470-8882>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3916889319422221>

E-mail: elaine.maria@tjpb.jus.br

Elen Cristina Farias Salame

Licenciada no curso de pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Tornou-se integrante no programa Residência Pedagógica, especificamente no Sub Projeto “Processos de Alfabetização e letramento na intersecção Letras e Pedagogia”. Já atuou no setor administrativo de uma instituição privada no município de Abaetetuba-PA, além disso, possui certificação de diversos cursos na educação especial e inclusiva. Atualmente, atua como professora da educação básica da rede privada de ensino no município de Abaetetuba- Pará.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3037782569946153>

E-mail: elenfariass28@gmail.com

Elvis Nunes Corrêa

É Bacharel e Licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Internacional de Curitiba. Especialista em Investigação Criminal e Psicologia Forense pela Universidade de Brasília. Atua na Educação Básica nas Redes Municipal e Estadual no Município de Igarapé-Miri.

E-mail: elvisnunes49@hotmail.com.

Fernando Jorge dos Santos Farias (Organizador)

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação (UEPA/PUC-Rio). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Pedagogo (UEPA). Pertence ao quadro efetivo da UFPA, Campus Altamira. Atualmente, coordena a Especialização em Letras: Linguagem e Ensino (UFPA).

Contato: ffarias@ufpa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9197049319442628>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-8080>

Flávia Amanda Lima Junqueira Franco

Graduada em Licenciatura Plena em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Instituição de ensino Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Atualmente, é professora do Centro Educacional Educa Mais e professora da Instituição de Ensino Rede Preciosina de Educação Educandário Nossa Senhora das Neves.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6887-255X>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1892688137195532>

E-mail: flaviaamanda20161@gmail.com

Francileide Valente Dória

Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (UNIASSELVI). Especializanda em Teoria e Metodologia da Educação Básica UEPA. Graduada em Matemática (FACET/UFPA). Integra o Grupo de Mulheres Raízes Ribeirinhas do Território Maiauatá. É voluntária do projeto de extensão PROEXIA/UFPA. Integra o Projeto Feiras de Matemática (FEMAT/UFPA-CUBAT). Tem interesse nas áreas de pesquisa em Ensino da Matemática e práticas Culturais, Educação Ribeirinhos, Educação Matemática integrada aos Saberes Territoriais e Agroecologia.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415224612957723>.

E-mail: leidevalente27@gmail.com

Francilene Farias Valente Araújo

Doutoranda em Geografia (PPGEO/UFPA). Mestra em Cidades Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE/UFPA). Especialista em Práticas Educativas nas Escolas do Campo da Amazônia Paraense (ICED/UFPA). Especialista em Metodologia para o ensino da Matemática e da Física (UNINTER). Graduada em Educação do Campo (FADECAM/UFPA). Graduada em Matemática (UNISA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPT/UFPA) e o Grupo de Trabalho sobre Geografia e Gênero na Amazônia (GT-GGAMA/UFPA). É membra da Academia Miriense de Literatura de Cordel (AMLC). Integra o Grupo de Mulheres Raízes Ribeirinhas do Território Maiauatá. Atualmente, é Professora de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Tem interesse nas áreas de pesquisa em ensino de Matemática nas escolas do campo, Trabalho e Educação. Educação do Campo, Práticas Pedagógicas, Território, Políticas públicas para agricultura familiar, Movimentos Sociais de base campezina e Agroecologia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6501-2422>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556691634346853>

E-mail: lenefarias29@hotmail.com

Francinete Farias Valente

Especializanda em Educação Ambiental e Sustentabilidade (NUMA/UFPA). Graduada em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e Naturais (UFPA). Integra o Grupo de Mulheres Raízes Ribeirinhas do Território Maiauatá. Tem interesse em áreas de pesquisa como Educação do Campo, Educação Ambiental, Agroecologia, Sistemas Agroflorestais, sustentabilidade e Ensino de ciências.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7004-1033>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2763328680262447>

E-mail: francinetefarias@hotmail.com

Francisco Menezes da Silva

Doutorando no PPG Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Linguística e Transculturalidade pelo PPGL da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Especialista em Letras: Linguagem e Ensino pela Universidade Federal do Pará e Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Docente voluntário na Universidade Federal do Pará (2019-2021). Foi Docente Substituto na Universidade do Estado do Pará (2015-2022). Atua no Ensino Básico na rede municipal. Atualmente realiza pesquisas com ênfase na Análise do discurso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-179X>

E-mail: fmenezes@ufpa.br

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5013619269833282>

Israel Fonseca Araújo (Organizador)

Doutor em Letras/Estudos do discurso e do texto (PPGL/UERN), Mestre em Letras/Linguística (UFPA), Licenciado Pleno em Letras/Língua Portuguesa (UFPA). No campo da pesquisa, atua prioritariamente nos *Estudos Linguísticos*: na interface dos estudos do discurso (a partir de postulados de Michel Foucault) e sua relação com o campo da mídia (linguagem, enunciação, discurso, poder e história); também analisa práticas discursivas com aporte teórico em Dominique Maingueneau (Análise do Discurso de vertente francesa). Nos *Estudos Literários*, dedica-se à relação literatura e sociedade; literatura brasileira de expressão amazônica; literatura, mulher e gênero; literatura, poder e resistência; dedica-se à discussão da problemática do ensino/aprendizagem nos termos de uma educação linguística (Marcos Bagno e outros). Interessa-se por discutir a educação básica pública como direito; educação, valorização profissional e carreira docente; educação e participação popular; educação, sindicalismo e movimentos sociais urbanos e do campo. Professor efetivo na educação básica (Seduc-PA, SEMED Igarapé-Miri). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos do Discurso da UERN (Geduern). Sócio-fundador e Acadêmico-perpétuo da Academia Igarapemiriense de Letras (AIL), Cadeira 7.

E-mail: poemeiro@hotmail.com

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5386576922721214>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1115-2221>

José Moraes Quaresma

Professor na Secretaria de Educação de Igarapé-Miri (PA). Especialista em Educação na Seduc-PA. Pedagogo, Bacharel em Administração Pública. Pregoeiro. Especialista em Direito Educacional. Cursa Especialização em Financiamento da Educação Básica em Territórios da Amazônia (UFPA). Pesquisador no Grupo de estudos em políticas públicas e gestão educacional (GEPPOGE). Coordenador-Geral do Sindicato dos Trabalhadores(as) em Educação Pública no Pará, Subsede de Igarapé-Miri e Regional Baixo Tocantins. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Igarapé-Miri (gestão 2024-2027).

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861537594625996>

E-mail: jose.quaresma@escola.seduc.pa.gov.br

Juliana Araújo de Oliveira

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com área de concentração em Linguagem e Sociedade e linha de pesquisa em Linguagem, Discurso e Sociedade. Especialista em Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atualmente, desenvolve pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Asuriní, pertencente à família Tupi-Guarani, com ênfase nas metodologias, nos materiais didáticos e na prática pedagógica dos professores indígenas. Bolsista da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). Integra o Grupo de Estudos de Línguas Amazônicas (Lamazon).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0448-4790>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8887449494715392>

E-mail: juliana@unifesspa.edu.br

Léia Gonçalves de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019); Mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2014); Especialista em Desenvolvimento de Recursos Humanos (UFPA, 2002) e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2001). É professora de Estágios Supervisionados em ambientes escolares e não escolares na Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos da/sobre infâncias, Educação Infantil, Educação em diferentes contextos e a formação de professores voltada para educação diferenciada. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Infância Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD; Docente Permanente e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Etnodiversidade (PPGETNO), Coordenadora de Estágios Supervisionado da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira/UFPA.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4829920653020369>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>

Letícia Carneiro da Silva

Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2021). Atualmente é professora - Secretária Municipal de Educação de Belém/PA e Secretária de Estado de Educação do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, educação de jovens e adultos, biopolítica, juvenilização e esvaziamento escolar.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1868930226340778>

E-mail: carneiroleticial@gmail.com

Lucas Stefano da Costa Amorim

Graduando no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança e graduado (2013-2017) no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3666-5194>

Endereço para acessar o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2154508138559505>

E-mail: resenhaevida@gmail.com

Mailson Lima Nazaré

Professor Assistente I no Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará (UEPA) formado em pedagogia (UEPA, 2005), é Especialista em Saberes Africanos e Afro-Brasileiros na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012), Mestre em Estudos Antrópico na Amazônia na Universidade Federal do Pará (2021), Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Pará. É pesquisador nos grupos de pesquisas: Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA/UEPA), Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas da Educação e Saúde na Amazônia (GEPESA/UEPA), Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA) e Estudos Socioambientais Costeiros (ESAC/UFPA), onde desenvolve pesquisas voltadas a educação e ensino envolvendo saberes, trabalho, práticas culturais de povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9165827092283949>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7690-3140>

E-mail: mailson@uepa.br

Marcelo Leandro Neres

Mestrando em Educação Básica pela UFPA; Especialista em Políticas Educacionais e Saberes Docentes pela UFPA; Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UEPA. Integra o Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Atualmente exerce a função de Secretário da Faculdade de Educação do Campus de Altamira/UFPA.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1167-0839>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6769843210224136>

E-mail: marcelolneres@gmail.com

Marinaldo Pantoja Pinheiro (Organizador)

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduado em Filosofia pelo Instituto de Pastoral Regional (IPAR) e em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA); membro da Academia Igarapemiriense de Letras (AIL - Cadeira n 16 / Patrono: Raimundo Gomes Filho) e da Academia Paraense Literária Interiorana (APLI - Cadeira n 4 / Patronesse: Eneida de Moraes). Sócio-fundador do Instituto Histórico e Geográfico de Igarapé-Miri (IHGI - Cadeira n 5 / Patronesse: Salvina Pantoja Pinheiro). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). É Pós-doutorando em educação (Resolução nº 06/2024 PPGED/UEPA), professor da educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri e da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Registro Profissional de Historiador: 0000001/2021/PA - Ministério da Economia.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7598-0301>

E-mail: marinaldo.pinheiro@escola.seduc.pa.gov.br

Endereço para o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6572517316090624>

Mateus de Macena Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFPA, campus Cametá) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (campus Altamira).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3282629082714952>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5860-8029>

Ozivan Perdigão Santos

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE), especialista em Técnicas de Tradução e Interpretação de Libras pela Faculdade Ipiranga (FAI), licenciado pleno em Ciências da Religião (UEPA/CCSE) e bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CE). Atualmente é coordenador do Curso de Licenciatura em Letras Libras no município de Marituba/PA por meio do Programa Forma Pará, é professor de Ensino Religioso vinculado à Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e docente no Curso de Licenciatura em Letras Libras (UEPA/CCSE). É atuante nas seguintes investigações: Estudos linguísticos de Libras, Tradução e Interpretação de Libras e Educação de Surdos, bem como estudos em religião e religiosidade em comunidades religiosas de pessoas surdas de Belém do Pará. Participante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA, da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3086-294X>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024585695541868>

E-mail: ozivaninlibras@yahoo.com.br

Renato Pinheiro da Costa

Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Professor da Faculdade de Educação - Campus UFPA de Altamira/Pa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/UFPA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7132-0579>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0413733044020733>

E-mail: renatopc@ufpa.br

Roseane Rabelo Souza Farias

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP. Docente da Faculdade de Educação da UFPA/Campus Altamira. Coordenadora da Divisão de Acessibilidade/UFPA/ATM. Líder do Grupo Experiências de escolarização de pessoas com deficiência e Acessibilidade.

E-mail: rorabelo3110@gmail.com

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4325824918742074>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1936-5694>

Roseli Nunes Barros

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, (UFPA) – Campus Universitário de Altamira. Atualmente, é professora na educação básica de ensino em Altamira Pará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-78177357>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1758720141080538>

E-mail: roselishif@gmail.com

Sâmeque Albuquerque de Sousa Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA; acadêmica do curso de Licenciatura Letras Português da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, Universidade Federal do Pará – UFPA

Orcid iD: <https://orcid.org.0000-0002-0285-0856>

Endereço para acessar o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6977248467507808>

E-mail: sameqealbuquerque@gmail.com.

Sílvia Mara de Melo

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Doutora em Linguística pela Unesp de Araraquara; atua como professora associada na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, FACALE na Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, e também na pós-graduação em Letras; é Pós-doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); coordena o grupo de Estudos de Linguagem e Discurso, GELDI. Autora de livros e artigos científicos na área de Análise do Discurso de linha francesa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9505-9504>

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702170650680687>

E-mail: silviamelo@ufgd.edu.br

Sônia Maria Corrêa do Amaral

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (PPGCLC/UNAMA). Mestra em: Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado Pará - UEPA (2023) e Mestra em Ciência da Educação pelo Programa Stricto sensu da Universidade de Desarrollo Sustentable (UDS, 2016). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2001), graduada em Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura a fim) pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS, 2010) e graduada em Licenciatura em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP, 2013). Professora da Faculdade Miriense e do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental em língua portuguesa e literatura na Escola Aristóteles Emiliano de Castro, na cidade de Igarapé-Miri/PA.

Endereço para acessar o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8969262667398764>

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-0930-3016>

E-mail: prof.soninha1964@gmail.com

Tatiane do Socorro Corrêa Teixeira da Silva

Doutora em Antropologia pela UFPA (2019). Mestre em História: História Social pela PUC-SP (2013); Especialista: Educação Especial e Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial. Licenciada Plena e Bacharel em História (UFPA, 2009). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história de resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA), História, Educação e Linguagem na região amazônica (GPHELRA), Discurso, sentido, sociedade e linguagem. Tem experiência na área de História Social e Cultural da Amazônia, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Samba, Carnaval, festas populares, Quilombolas, educação do campo, educação inclusiva, povoações negras rurais e indígenas, memória, oralidade, cultura popular.

E-mail: tatyluzia@yahoo.com.br Endereço Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3961241114192066>

Índice Remissivo**A**

AMAZÔNIA, 4, 5, 134, 179
aprendizagem, 45, 49, 50, 54, 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 71,
72, 74, 77, 78, 84, 90, 91, 93, 97, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 110, 115, 117, 118, 123, 127, 131, 132,
138, 139, 141, 142, 143, 144, 164, 165, 174, 175, 196,
328, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343,
344, 345, 347, 379
AUTISMO, 4, 44

E

EDUCAÇÃO, 2, 4, 11, 44, 134, 148, 164
ENSINO, 4, 92, 102, 103

H

HISTÓRIA, 2, 5, 178, 211

I

IGARAPÉ-MIRI, 4, 5, 148, 163, 164, 212, 228, 314, 324
INCLUSÃO, 4, 44, 60, 87, 92, 102, 196

L

LIBRAS, 5, 9, 348, 351, 359
LINGUAGENS, 2, 5, 196, 243

M

MEMÓRIAS, 5, 280, 313

P

PARÁ, 5, 28, 147, 212

S

SALA DE AULA, 4, 76

