



Allyson Pereira de Almeida
Iolanda Barbosa da Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS

Práticas de Ensino,
Fundamentos
e Pesquisa na
Formação
Docente



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

ALLYSON PEREIRA DE ALMEIDA

IOLANDA BARBOSA DA SILVA

(Organizadores)

**EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS HUMANAS
E LINGUAGENS:
PRÁTICAS DE ENSINO,
FUNDAMENTOS E
PESQUISA NA FORMAÇÃO
DOCENTE**



Campina Grande - PB

2025

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E24 Educação, ciências humanas e linguagens [recurso eletrônico] : práticas de ensino, fundamentos e pesquisa na formação docente / organização e apresentação de Allyson Pereira de Almeida e Iolanda Barbosa da Silva ; prefácio de José Arlindo de Aguiar Filho. – Campina Grande : EDUEPB, 2025.
260 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5221-088-3 (Impresso)

ISBN: 978-65-5221-084-5 (5.122 KB - PDF)

ISBN: 978-65-5221-087-6 (6.654 KB - Epub)

1. Práticas de Ensino. 2. Pesquisa na Formação Docente. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Análises Literárias. 5. Educação Inclusiva. I. Almeida, Allyson Pereira de. II. Silva, Iolanda Barbosa da. III. Título.

21. ed. CDD 378.125

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

PALAVRA AO CEDUC E À FALLA, 8

APRESENTAÇÃO, 9

**AVALIAÇÃO DE FUNÇÃO FORMATIVA NA
APRENDIZAGEM DO EIXO DE ORALIDADE NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA, 14**

Daniel Guedes Soares

Marcelo Vieira da Nóbrega

**O MECANISMO SINTÁTICO EM LIVRO DIDÁTICO
ATRAVÉS DO USO DO PRÉ-CONSTRUÍDO: UMA VISÃO
DISCURSIVA DO PROJETO ARARIBÁ/ GEOGRAFIA, 28**

Josandra Araújo Barreto

Moisés de Araújo Silva

**A SOCIOLOGIA CON(TIDA) NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO- ENEM:
“A LEITURA DE MUNDO PRECEDE A LEITURA DA
PALAVRA”, 54**

Gilmara de Melo Ferreira

**ENSINO DE SOCIOLOGIA: O USO DE *CHARGES*
NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO , 66**

Iolanda Barbosa da Silva

Rayssa Barboza Dantas

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA
FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: A CRÍTICA À 3ª VERSÃO E À
VERSÃO FINAL DA BNCC, 89**

Allyson Pereira de Almeida

João Miguel de Moraes

Victor Pereira Gomes

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA OS PROCESSOS
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO NASCIMENTO À
PRIMEIRA INFÂNCIA, E DA PUBERDADE À FORMAÇÃO
DE UM SER SOCIAL, 108**

Ângela Cristina Barros Defensor

Alessandro Giordano

**DIREITO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA PRÁTICA DO
ENSINO DO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 129**

Gersonilson Honorato da Silva Júnior

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, 147**

Camila Rodrigues Camelo

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

**MUJER Y ARTE: AUTORRETRATOS DE FRIDA KAHLO Y
ROSA ROLANDA, 168**

Grazielle Tamara da Silva Gabriel

Thays Keylla de Albuquerque

**SYMBOLIC VIOLENCE IN *MY STORY*, BY MARILYN
MONROE: WOMEN AND AGENCY IN HOLLYWOOD, 194**

Gabrielly Leite Moura

Giovane Alves de Souza

**PAGU E ZAZIE NO METRÔ: DUAS MULHERES EM
TRÂNSITO, 217**

Daniel Rodas Ramalho

Maria Simone Marinho Nogueira

**FRAGMENTOS DA SOLIDÃO NA EXPERIÊNCIA DO
PROTAGONISTA EM *MEMÓRIAS DE MINHAS PUTAS*
TRISTES, 234**

José Dantas da Silva Júnior

Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES, 253

OS ORGANIZADORES, 257

PALAVRA AO CEDUC E À FALLA

É COM ALEGRIA QUE APRESENTAMOS O SEGUNDO VOLUME DO NOSSO livro, um projeto coletivo que tem como objetivo celebrar as melhores produções e reflexões de um ano repleto de descobertas, desafios e conquistas. Este volume, assim como o primeiro, reúne uma seleção cuidadosa de textos que refletem a diversidade e a riqueza de nosso fazer universitário.

A continuidade deste trabalho é uma demonstração do compromisso de nossa comunidade acadêmica com a produção científica qualificada e suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Cada página é resultado de um esforço coletivo e do envolvimento de colaboradores que acreditam na universidade, na força transformadora da educação.

Dentro do contexto de desafios que o mundo contemporâneo hiperconectado nos apresenta, e em paralelo com as realidades de carência e vulnerabilidade de nosso horizonte local, é preciso um esforço de pensamento e crítica para posicionar a Universidade como agente ativo de transformação. Transformação e resistência, transformação é resistência.

Em respeito e agradecimento, cito os organizadores Iolanda Barbosa e Allyson Almeida pela renovada contribuição ao projeto, trazendo vida ao que era apenas sonho; ao esforço de nosso editor Cidoval, firme ao atravessar as tempestades; ao apoio imprescindível da reitora Célia Regina sem o qual não seria possível realizar este livro. Agradeço a todos os envolvidos e colaboradores, por trazerem à tona e expandirem o pensamento da comunidade, visibilizando nosso trabalho.

Está de pé o convite, sempre, à palavra.

José Arlindo de Aguiar Filho
(Diretor do CEDUC)

APRESENTAÇÃO

CARO LEITOR/A E COMUNIDADE ACADÊMICA,
A coletânea de capítulos do *E-book: Educação, Ciências Humanas e Linguagens: Práticas de ensino, Fundamentos e Pesquisa na formação docente*, resulta de uma iniciativa do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba na qual são divulgadas as produções científicas de professores, estudantes e técnicos do Centro de Educação (CEDUC) e da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA). Iniciado em 2023, foi publicado em 2024 o primeiro volume desta coletânea. E agora, em 2024, organizamos o segundo volume de textos no intuito de apresentar, a cada leitor, os resultados obtidos das pesquisas realizadas por integrantes do CEDUC e da FALLA, agradecendo desde já a cada um pela sua contribuição. A seguir, apresentaremos brevemente a coletânea no intuito de convidá-los a uma leitura apreciativa dos materiais aqui dispostos e estruturados por eixos, sendo eles distribuídos na seguinte ordem: “Práticas Pedagógicas”, “Fundamentos para as práticas pedagógicas”, “Gênero em pesquisas bibliográficas” e “Análises literárias”.

Iniciamos o *E-book* com um conjunto de quatro capítulos que socializam PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, articulando ENSINO e PESQUISA no ambiente escolar e acadêmico, buscando contribuir com a formação docente inicial e continuada.

No primeiro capítulo, o mestrando Daniel Guedes Soares e o professor Marcelo Vieira da Nóbrega nos apresentam a *Avaliação Formativa*, eixo de oralidade, como uma ferramenta de acompanhamento de atividades discursivas e interativas, e como competência linguística desenvolvida no *ensino de Língua Portuguesa* com alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Intitulada por *Avaliação de função formativa*

na aprendizagem do eixo de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa encontra-se voltada para a promoção da cidadania e a inclusão por meio do domínio da língua oral e escrita, contribuindo tanto para formação docente de licenciandos em Língua Portuguesa quanto para as demais licenciaturas.

Enquanto isso, no segundo capítulo, a professora Josandra Araújo Barreto e o professor Moisés de Araújo Silva nos convidam a fazer uma leitura crítica do trabalho *O mecanismo sintático em livro didático através do uso do pré-construído: uma visão discursiva do projeto Araribá/Geografia*, no qual fazem uma análise dos discursos do *Livro Didático* do projeto Araribá Plus, adotado no ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental, buscando destacar como os pré-construídos funcionam no desdobramento da sintaxe, bem como na sustentação de um discurso pedagógico com fórmulas intradiscursivas que garantem o encadeamento dos conteúdos enquanto elementos pré-dados.

No terceiro capítulo, a professora Gilmara Melo Ferreira problematiza *A sociologia con(tida) na produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a leitura de mundo precede a leitura da palavra*. A autora socializa a sua prática formativa, realizada no Ensino Médio com o ensino de Sociologia, nos apresentando os resultados de um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Reitor Edvaldo do Ó, em Campina Grande-PB, voltado à preparação dos/as alunos/as para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A abordagem buscou estimular o pensamento crítico e a análise sociológica dos textos, proporcionando uma compreensão mais contextualizada das questões sociais e culturais abordadas no Exame. A socialização dos resultados dessa prática pedagógica é fundamental para a formação do licenciando em Sociologia, servindo como base para as demais licenciaturas presentes no campo das Ciências Humanas e Sociais.

E no quarto capítulo a professora Iolanda Barbosa da Silva e a licencianda Rayssa Barboza Dantas nos apresentam um relato de experiência do Estágio Supervisionado em Sociologia numa Escola Cidadã Técnica de Ensino Médio. No texto intitulado por *Ensino de Sociologia: o uso de charges na mediação pedagógica do Estágio Supervisionado*, as autoras descrevem a partir da Observação Participante do professor em

formação no Estágio, os resultados de uma prática pedagógica com o uso das *Charges* no ensino de Sociologia. Tal prática contribui tanto para o processo de formação docente propiciado pelo Estágio Supervisionado quanto para o uso de metodologias e recursos didáticos no ensino de Sociologia.

Os próximos capítulos, quinto, sexto, sétimo e oitavo, trazem discussões voltadas aos FUNDAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, com destaque para a legislação educacional, contribuindo com a formação docente inicial e continuada das licenciaturas.

No quinto capítulo, os professores Allyson Pereira de Almeida e Victor Pereira Gomes, e o servidor João Miguel de Moraes, analisam *A importância do ensino de filosofia na formação do indivíduo: a crítica à 3ª versão e à versão final da BNCC*. Ambos fundamentam, através de uma análise crítica e comparativa das versões da Base, em especial as 2ª e 3ª versões e suas implicações, como campo do ensino de Filosofia na Educação Básica enfrenta desafios na contemporaneidade, particularmente considerando a temática da diversidade cultural. O texto é fundamental para compreendermos o processo de elaboração da BNCC, bem como as contradições e tensões presentes no campo de definição do saber filosófico na formação dos estudantes da Educação Básica.

E, no sexto capítulo, a licencianda em Língua Portuguesa Ângela Cristina Barros Defensor e o professor Alessandro Giordano, com o texto *A importância da interação para os processos de ensino/aprendizagem, desde o nascimento à primeira infância e da puberdade à formação de um ser social*, abordam os fundamentos teóricos dos estudos sobre interações e suas nuances na formação inicial de professores, em sala de aula com os alunos, nos processos de ensino e aprendizagem com pais, alunos e professores, bem como nas metodologias e mediações pedagógicas presentes nas práticas de ensino.

A proposta de inserção do componente curricular Direito na Educação Básica nos é apresentada pelo técnico administrativo do Centro de Educação e bacharel em Direito Gersonilson Honorato da Silva Júnior, no sétimo capítulo intitulado *Direito e Educação: a importância prática do ensino do Direito na Educação Básica*. A partir da análise da legislação pertinente à educação, bem como dos projetos de lei apresentados no Congresso Nacional que visam o estabelecimento de disciplinas jurídicas

no ensino básico, o autor justifica a pertinência da inclusão desse componente como formação geral no ensino fundamental e médio.

E no oitavo capítulo, a mestranda Camila Rodrigues Camelo e a professora Fabíola Mônica da Silva Gonçalves problematizam a *Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual na Escola sob a ótica da Assistência Social*, refletindo sobre a atuação do assistente social na Educação Básica, tendo como base o seu papel na inclusão e na permanência de crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Para isso, utilizam como referência argumentativa a política de assistência social e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), bem como a rede de serviços socioassistenciais que preza pela garantia dos direitos aos portadores de deficiência intelectual e a promoção de educação inclusiva de qualidade.

Os capítulos nono e décimo, em espanhol e inglês, abordam estudos de GÊNERO EM PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS na perspectiva da formação de professores/as pela arte, literatura (biografia) e cinema.

A estudante Grazielle Tamara da Silva Gabriel e a professora Thays Keylla de Albuquerque, no capítulo nono, em espanhol, com tradução nossa, apresentam o texto *Mulher e arte: autorretrato de Frida Kahlo e Rosa Rolanda*, propondo analisar o papel da mulher na arte através da produção artística de Frida Kahlo e Rosa Rolanda, mulheres que fazem parte do campo da arte contemporânea Mexicana e que representaram a mexicanidade, o feminino e suas ideologias em suas obras – autorretratos que se constituem de um estilo surrealista. O estudo com a arte produzida por essas duas artistas femininas aponta para representação do/a feminino/a em suas obras, e contribui com a formação de professores e professoras nos estudos de arte e gênero na escola.

O décimo capítulo da mestranda Gabrielly Leite Moura e do doutorando Giovane Alves de Souza, em inglês, com tradução nossa, é intitulado por *Violência simbólica em “My Story”, por Marilyn Monroe: mulher e agências em Hollywood*. Ele propõe uma análise crítica da autobiografia de Monroe, denominada por *My Story*, interpretando as suas experiências gerais e a forma como estas podem oferecer uma visão sobre a sua posição enquanto mulher e atriz na década de 1950. A pesquisa bibliográfica de abordagem descritiva orienta a investigação qualitativa, tomando o conceito de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu (1970), o debate sobre gênero com Gilbert e Gubar (1979) e Laura Mulvey (1988), e outros

autores que contribuíram para o campo dos estudos, sendo muito relevante para refletir sobre a formação de professores.

Por fim, concluindo os textos deste *E-book*, temos o décimo primeiro e décimo segundo capítulos que tratam de ANÁLISES LITERÁRIAS, sendo fundamentais para pensar a formação de professores e o uso desse gênero no ensino de Filosofia e Língua Portuguesa.

O décimo primeiro capítulo, intitulado *Pagu e Zazie no metrô: duas mulheres em trânsito*, foi escrito pelo mestrando Daniel Rodas Ramalho e pela professora Maria Simone Marinho Nogueira. O estudo objetiva apresentar uma discussão comparativa entre as obras *Pagu no metrô* (2022), de Adriana Armony, e *Zazie no metrô* (2009), de Raymond Queneau, evidenciando os diversos pontos de contato entre as referidas obras a partir da relação de transitoriedade. Tendo como ponto de partida o conceito de “nomadismo”, postulado por Deleuze e Guattari (1997), desdobra-se uma reflexão acerca da possível relação entre o “nômade” e as (in)definições identitárias, compreendendo o “movimento” nômade enquanto possível leitura da transitoriedade e da busca por uma construção subjetiva ancorada nas relações múltiplas e no contato dos indivíduos com o coletivo.

No décimo segundo capítulo, o professor José Dantas da Silva Júnior e a estudante Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares analisam a representação da solidão na literatura hispano-americana do século XX e XXI, apoiando-nos na solidão voluntária da personagem protagonista de Gabriel García Márquez na obra *Memórias de minhas putas tristes*, um velho aos 90 anos de idade ao viver suas experiências amorosas. A pesquisa qualitativa e as fontes bibliográficas que fundamentam a investigação, suscitam a importância da literatura na formação de professores.

Desejamos a todos uma excelente leitura e esperamos que as discussões aqui realizadas suscitem, em cada um, a admiração e o espanto, instrumentos essenciais para a leitura, produção, escrita e pesquisas científicas.

Atenciosamente,
Allyson Pereira de Almeida
Iolanda Barbosa da Silva
(Os Organizadores)

AVALIAÇÃO DE FUNÇÃO FORMATIVA NA APRENDIZAGEM DO EIXO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Daniel Guedes Soares
(Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em
Formação de Professores – PPGFP/UEPB)*

*Marcelo Vieira da Nóbrega
(Doutor em Linguística e Professor do
Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba)*

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto educacional, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa (LP), assume uma importância significativa. Isso se deve às preocupações em torno da competência leitora nas séries iniciais do ensino fundamental e em todos os outros segmentos da educação básica, evidenciadas pelas avaliações periódicas do Ministério da Educação e por dados estatísticos sobre o ensino da LP. Essas questões têm despertado cada vez mais atenção, pois são fundamentais para ampliar o cenário atual.

A avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa deve ser um processo dialógico que se desenvolve ao longo do tempo e é influenciado pelas concepções do professor/avaliador. Essas concepções têm implicações diretas no sucesso ou fracasso escolar dos alunos. A avaliação deve ser utilizada para coletar dados que apoiem o processo de aprendizagem de cada estudante, desde o início até o final do processo. Ela se torna um recurso importante para o docente apoiar alunos em risco de exclusão, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, uma

vez que a ampliação da competência linguística é fundamental para a construção da cidadania do indivíduo.

Para Esteban, “[...] é importante continuar discutindo avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças” (2004, p. 07).

A avaliação nas aulas de Língua Portuguesa, por ser um processo amplo, não deve se limitar à avaliação das produções textuais dos alunos. Ela deve considerar todos os elementos do desenvolvimento do aluno, incluindo aspectos sociais, aprendizagem de conteúdos, emocionais, comportamentais, expressivos, receptivos, de participação e de oralidade. Dessa forma, a avaliação se torna mais abrangente e permite uma compreensão mais completa do progresso e das necessidades de cada estudante.

Ao analisar o contexto educacional e as mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem, bem como os conteúdos que são atualizados dentro das propostas curriculares, o ensino do eixo de oralidade acaba perdendo espaço para o trabalho com a escrita. O que se observa nos livros didáticos de Língua Portuguesa é um descaso quanto ao ensino do eixo de oralidade, sendo abordado em páginas quase que escassas.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar a concepção de avaliação e avaliação formativa no processo de aprendizagem do eixo de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Como meios de propor mecanismos de avaliação da oralidade, sem que seu espaço seja suplantado dentro das aulas de língua materna.

Então, para o desenvolvimento deste texto, foi utilizada a metodologia de análise bibliográfica e documental, ancorada com as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino da oralidade na escola e os PCNs. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório com abordagem qualitativa.

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Dessa maneira, procuramos evidenciar o caráter de importância do eixo de oralidade na vida dos estudantes. Partindo dessa relevância, a avaliação formativa, usada como recurso em sala de aula, pode ajudar como um mecanismo para levantar dados importantes sobre a construção da aprendizagem dos estudantes em torno das habilidades discursivas através do ensino de gêneros orais/discursivos. Essa prática pode ser um passo adiante no processo de construção curricular e da forma como a avaliação dessas habilidades ocorre em sala de aula.

1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 – Avaliação nas aulas de Língua Portuguesa: perspectivas frente aos novos contextos

Avaliar o processo de aprendizagem e o ensino estão entre as maiores preocupações do docente na atualidade. Apesar de ser um elemento (in)discutível no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação tem sofrido com alterações em seu status significativo quando, muitas das vezes, é utilizada como quantificadora de dados números para os sistemas de avaliação do Brasil, ao invés de auxiliar o professor a sanar as dificuldades do aluno em seu processo de aprendizagem. Vejamos:

[...] a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (DCN para a Educação Básica, 2013, p. 76).

De acordo com o presente documento, a avaliação deve ir além do aspecto quantitativo, buscando garantir a qualidade no processo de formação escolar do indivíduo. Assim, a avaliação está a serviço da aprendizagem, ampliando suas possibilidades, devendo assumir uma perspectiva formativa.

A avaliação da aprendizagem, segundo Demo (2012), é um procedimento crucial na busca pela garantia de acesso ao conhecimento pelo aluno, apesar de, por vezes, ser mal utilizada no contexto escolar. O autor propõe uma avaliação que ocorra de forma processual, com o objetivo de torná-la dinâmica.

Para Demo (2012, p. 13), a função principal do professor é organizar o trabalho produtivo do aluno, apresentando problemas atraentes e realistas relacionados aos conteúdos curriculares. Dessa forma, o aluno não apenas frequenta a aula, mas também pesquisa sob orientação do professor. Isso indica que a finalidade da avaliação deve ser a aprendizagem, buscando ancorar-se na autonomia e autoria do aluno na produção de instrumentos de avaliação, com orientação do professor.

Demo (2012, p. 13) propõe o que chama de avaliação processual e a qualifica como dinâmica, pois leva em consideração a autonomia do aluno. Essa abordagem valoriza a autoria do aluno e como o acontece a construção da sua aprendizagem.

Antunes (2003, p. 157) defende que a avaliação educacional nas aulas de língua portuguesa necessita de um “redimensionamento” que passa pela (re)construção da concepção de avaliação da aprendizagem que o professor possui. Ele argumenta que é preciso rever as concepções de avaliação, desvinculando-as de uma finalidade puramente seletiva, como quem passa ou não de ano, e instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Essa abordagem envolve buscar indícios e sinais da trajetória percorrida pelo aluno, que também servem como orientação para o professor sobre como prosseguir.

Antunes (2003) utiliza o exemplo da revisão textual como uma prática avaliativa bem-sucedida nas aulas de língua portuguesa, combatendo uma conduta alienante comum nas escolas de ensino fundamental, onde o aluno frequentemente delega ao professor o “poder da correção”. Ele defende que, ao revisar seu texto, o aluno se apropria do processo de construção de conhecimentos linguísticos em vários níveis: sintático, semântico, lexical, pragmático, ortográfico, de pontuação, de paragrafação e de apresentação formal do texto. Isso se torna uma ferramenta relevante no desenvolvimento da autoria e autonomia do aluno.

Nesse contexto, o papel do professor de Língua Portuguesa é garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita,

da escuta e da fala, desde o conversacional cotidiano até a fala formal, com todos os gostos e riscos que isso pode trazer (Antunes, 2003, p. 166).

Dessa forma, para promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos, é prioritário refletir sobre o que é relevante. Isso inclui os critérios de avaliação que os professores de língua portuguesa utilizam e em que concepções de avaliação e ensino eles se baseiam. Assim, nesse cenário diverso de construção da competência linguística do aluno, torna-se necessária a intervenção do professor, que possui os dados e os avalia a partir de uma perspectiva formativa. Isso envolve explorar os diversos caminhos que podem surgir ao longo do processo educacional.

1.2 – A oralidade na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que estabelece os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica. Seu principal objetivo é promover a equidade na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo em escolas de todo o país. Anteriormente, a Base apresentava apenas uma listagem sobre os conteúdos a serem abordados para o ensino da língua. Com a Nova Base, o ensino sofreu algumas modificações, como a apresentação de eixos para os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento na educação fundamental.

Segundo Geraldi (2015), a BNCC descreve as práticas de ensino e como elas devem ser realizadas no campo de atuação dos alunos em cada ano escolar do Ensino Fundamental. Essas práticas são voltadas para a vida cotidiana dos alunos, podendo ser subdivididas em artístico-culturais, as de caráter político-social, as de investigação, as de comunicação, entre outras que são exclusivas para o Ensino Médio.

Além disso, a BNCC também prevê experiências para o desenvolvimento da oralidade, contribuindo para a compreensão dos elementos importantes no processo de escrita, bem como para a compreensão de signos matemáticos, representações de tempo e espaço. Os alunos vivem diariamente uma variedade de situações que envolvem conceitos que ajudam no desenvolvimento de argumentações que potencializam

as descobertas.

De acordo com os pressupostos da BNCC, e correlacionando com as competências gerais abordadas, a área de Linguagens deve proporcionar aos alunos competências específicas, incluindo a utilização dos diferentes tipos de linguagens: oral, verbal, visual, LIBRAS e escrita. Essas competências são importantes para que o aluno possa se expressar, resolver conflitos e compartilhar ideias, promovendo o diálogo (Brasil, 2017).

Conforme aponta Geraldi:

Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.) (2015, p. 386).

É importante destacar que há uma ampla variedade de gêneros presentes nas redes sociais e na mídia que podem ser utilizados em salas de aula pelos professores de língua portuguesa. O objetivo é chamar a atenção dos alunos para a oralidade e para a importância de refletir sobre as formas orais utilizadas nesses meios de comunicação.

Portanto, é fundamental que o professor saiba como trabalhar esses gêneros em sala de aula a fim de inserir a oralidade de maneira atrativa e interativa nos diversos conteúdos a serem ministrados. Embora a Base Nacional Comum Curricular não determine como o ensino da oralidade deve ser realizado, ela destaca a importância de os alunos praticarem as habilidades orais no decorrer do ensino da língua portuguesa.

No entanto, é perceptível que muitos professores ainda não possuem domínio sobre o ensino da oralidade nas fases iniciais da Educação Básica, perdendo a oportunidade de permitir que os alunos conheçam e reconheçam a importância da oralidade no ensino de português, tanto quanto a escrita. A falta de experiência em lidar com esse processo, que

é novo para muitos professores, deve-se à formação inadequada sobre a oralidade, desde a vida estudantil até a universidade (Freitas; Teixeira; Machado, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular aborda as diretrizes para o ensino no Brasil e é importante compreender essas diretrizes estabelecidas para o ensino em diversas áreas, inclusive no ensino de língua portuguesa, nas escolas públicas e privadas. O ensino da oralidade está estabelecido no documento oficial, e isso não deve ser ignorado pelas instituições de ensino.

2 – O EIXO DE ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: A AVALIAÇÃO DE FUNÇÃO FORMATIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) preconizam que o ensino de Língua Portuguesa (LP) na sala de aula deve ser pautado em propostas de interação com o intuito de instigar o desenvolvimento dos alunos, sendo o professor o responsável por tentar despertar no discente a capacidade de interagir e comunicar-se para que possa ir além do âmbito escolar, uma vez que é através da língua que interagimos e nos comunicamos o tempo todo.

A interação entre aluno e professor é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem ocorre não só por parte do aluno, mas também por parte do educador. Essa dinamicidade é baseada no método sociointeracionista em que o docente pode trabalhar de acordo com a realidade do alunado, abordando textos que se encaixem na realidade dos discentes, incentivando uma leitura confrontada com diversas opiniões dentro daquele texto trabalhado, estimulando o discente a procurar outras leituras, proporcionando a criticidade e a consequente exposição de seu ponto de vista.

O ensino de Língua Portuguesa deve estar preocupado em desenvolver no aluno o uso efetivo da língua nas mais variadas situações de comunicação para que isso venha futuramente ajudar-lhe. Através do ensino de língua, o professor deve procurar desenvolver nos alunos a competência linguística, discursiva e o domínio da linguagem, preparando-os para que possam enfrentar as mais variadas situações de comunicação presentes em seu dia a dia, considerando que:

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs, p. 11).

A importância de o aluno desenvolver o domínio oral e escrito desempenha uma função de caráter primordial, pois é a partir daí que os alunos saberão como agir dentro do contexto social que os cercam. Saber adequar a linguagem às diversas situações comunicativas é tarefa difícil, no entanto, cabe à escola auxiliar o discente nesse processo de domínio linguístico, buscando ainda meios que desperte o interesse e a curiosidade nos alunos, e ampliando assim seus conhecimentos acerca de saberes linguísticos importantes para o domínio de sua comunicação em sociedade.

Ao observar como a oralidade é avaliada nas aulas de LP, notamos como a falta de critérios ainda se configura como uma problemática no ato de avaliar. Quando tratamos sobre o espaço dado ao ensino de oralidade, a escrita se sobrepõe por sua importância quando se é avaliado as competências linguísticas da gramática normativa dos alunos. Porém, ao analisarmos o espaço discursivo da linguagem, o ensino do oral se expande não apenas aos poucos conteúdos ensinados e aos mecanismos usados para se ensinar, mas tratar a oralidade para todo o contexto social e de formação do aluno.

Quando tratamos da avaliação do eixo de oralidade nas aulas de LP, ainda observamos a crescente falta de critérios a serem observados e avaliados nas aulas de língua materna. As propostas pedagógicas pouco salientam o trabalho com a oralidade em sala de aula, devido ao pouco interesse ou falta deste em relação aos conteúdos ensinados. As aulas evidenciam o trabalho com leitura, escrita e análise linguística, caracterizando tais áreas como mais essenciais ao nível de formação do aluno.

Ao passo de entender o pouco espaço do eixo de oralidade em sala

de aula, avaliar os conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem se torna essencial para uma melhor integralização e aproveitamento em sala de aula. Para tanto, pensar em uma proposta avaliativa que leve em consideração critérios e formas de avaliar o eixo aqui discutido se torna essencial. Nesse entremeio, insere-se a avaliação de função formativa como método contínuo que ajuda os professores a observarem a progressão dos alunos, bem como a identificarem os desafios elencados à medida que aprendem.

Segundo Meneghel e Kreisch (2009, p. 98), a avaliação formativa ainda não é uma prática consolidada no campo educacional, mas tem o potencial de ser uma solução para os aspectos controversos associados a essa temática. A avaliação formativa, ou formadora, tem como objetivo fornecer aos alunos um *feedback* sobre seu progresso, utilizando avaliações realizadas em diferentes momentos e com diversos instrumentos.

Para Hadji (2001), a avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em contextos pedagógicos, pois permite a crítica da realidade, a emancipação dos sujeitos, a superação do imediatismo pedagógico e possibilita que o aluno questione e reflita sobre determinado assunto.

De acordo com Depresbiteris (2004), avaliar na perspectiva formativa vai além de informar o professor; trata-se de compreender os processos cognitivos que o aluno utiliza ao realizar suas atividades de aprendizagem, com o objetivo de fazer intervenções eficazes. No contexto da avaliação formativa, os instrumentos de avaliação deixam de ser apenas observáveis e passam a considerar tanto as habilidades já adquiridas quanto aquelas que estão em processo de desenvolvimento. Esse modelo avaliativo abandona o autoritarismo desvinculado do ensino, reconhecendo que a avaliação da aprendizagem deve estar integrada ao processo de ensino e ser guiada pela relação entre os motivos e as finalidades da educação escolar.

Para a avaliação da oralidade nas aulas de língua materna, é indispensável um acompanhamento contínuo. Isso se deve ao caráter imediato da fala, que torna as produções textuais orais realizadas em sala de aula situações comunicativas únicas.

Milanez (1993) destaca que o critério de avaliação para os textos orais é significativamente mais amplo, pois abrange diversos níveis de

análise, especialmente os discursivos, e valoriza o aspecto comunicativo-interacional. A autora posiciona o professor como elemento essencial nesse processo, logo

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas (1993, p. 149).

Lima e Beserra também enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: “na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrarem estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas” (2012, p. 70).

Essa citação nos remete à teoria de avaliação mediadora proposta por Hoffman (2012), que defende a necessidade de um acompanhamento do processo de construção do conhecimento. No entanto, o termo “acompanhar” não deve ser entendido estritamente como a descrição das etapas da aprendizagem do aluno apenas para determinar sua aprovação ou reprovação, mas sim como uma postura responsável pelo aprimoramento contínuo da aprendizagem dos discentes.

Ainda neste tópico, é importante ressaltar que o professor deve orientar seu trabalho com a língua falada explorando os gêneros orais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) dividem esses gêneros em duas categorias: os próprios das práticas escolares e os tradicionais da vida pública.

Para esses autores, é essencial que os alunos compreendam e dominem bem esses gêneros, pois eles têm um papel fundamental no desenvolvimento da oralidade. Os autores também defendem a ênfase no trabalho com os gêneros orais formais públicos, pois esses não são comumente vivenciados pelos alunos em seu cotidiano. No entanto, é crucial que os alunos tenham contato com esses gêneros, pois seu domínio facilita a inserção dos indivíduos nos espaços sociais onde eles circulam.

Portanto, ao incluir o trabalho com gêneros orais formais públicos no currículo, o professor contribui significativamente para a formação integral dos alunos, preparando-os para participar efetivamente das diversas esferas da sociedade. Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos não só melhora seu desempenho acadêmico, mas também promove sua cidadania e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação no ensino de Língua Portuguesa, com foco na oralidade, revela-se um campo complexo e essencial para a formação integral dos alunos. A abordagem formativa na avaliação, conforme discutido ao longo deste trabalho, apresenta-se como um caminho promissor para enfrentar os desafios contemporâneos na educação. Ela permite uma compreensão mais aprofundada e contínua do desenvolvimento dos alunos, promovendo intervenções pedagógicas eficazes e alinhadas às necessidades individuais de cada discente.

A pesquisa bibliográfica e documental ancorada na BNCC e nos princípios de avaliação formativa destaca a importância de práticas avaliativas que transcendam o mero registro quantitativo de desempenho. A avaliação deve ser um processo dialógico e dinâmico, que integra a análise das habilidades adquiridas e em desenvolvimento, considerando o contexto social e emocional dos alunos. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta poderosa para a construção do sucesso escolar, conforme sugerido por Esteban (2004), Meneghel e Kreisch (2009), e outros autores referenciados.

No que tange ao ensino da oralidade, a inclusão dos gêneros orais formais públicos, conforme proposto por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), é fundamental. Esta prática não só enriquece o repertório comunicativo dos alunos, mas também promove a inclusão social e a cidadania, preparando-os para interagir efetivamente em diversas esferas sociais.

Os desafios apontados pela falta de experiência e formação adequada dos professores para o ensino da oralidade requerem atenção especial. Investir na formação continuada dos docentes, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias para mediar a produção oral dos alunos, é um passo crucial para reverter o descaso observado nos livros didáticos e

nas práticas pedagógicas atuais.

Por fim, a adoção de uma postura responsável e mediadora por parte dos professores, tal como defendida por Hoffman (2012), fortalece o processo de construção do conhecimento. A avaliação formativa, ao permitir que os alunos questionem, reflitam e se apropriem do seu processo de aprendizagem, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas.

Portanto, ao adotar práticas avaliativas formativas e integradas ao ensino, especialmente no eixo de oralidade, os professores de Língua Portuguesa podem transformar suas aulas em espaços mais inclusivos, participativos e eficazes, promovendo o desenvolvimento pleno e a cidadania dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, Brasília, DF, MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** – I Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clariza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 12º ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção “As Faces da Linguística Aplicada”).

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, S.H. da C; TEIXEIRA, J.A.T; MACHADO, M. R. P. Desafios no Ensino da Oralidade. UFPE, **Rev. Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, V. 2, nº1, pp. 197-215, 2016.

GERALDI, J.W. O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, V. 9, nº17, p. 381-396, Jul/Dez, 2015. Disponível em: <<http://WWW.esforce.org.br>>. Acesso em 10 de maio de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32º ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, pp. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MENEGHEL, Stela Maria, KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**, PUCPR: 2009 pp. 9819-9831.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Soma, 1993.

O MECANISMO SINTÁTICO EM LIVRO DIDÁTICO ATRAVÉS DO USO DO PRÉ-CONSTRUÍDO: UMA VISÃO DISCURSIVA DO PROJETO ARARIBÁ/ GEOGRAFIA

Josandra Araújo Barreto
(Doutora em Recursos Naturais e Professora do
Departamento de Geografia da UEPB)

Moisés de Araújo Silva
(Doutor em Letras e Professor do
Departamento de Jornalismo da UEPB)

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a utilização do livro didático no Brasil é controversa, tendo em vista ser capaz de dividir opiniões que permeiam o saber empírico, na medida em que se questiona a sua real necessidade (já que estamos na sociedade tecnológica, pressupondo-se disponibilidade de informações advindas dessa conjuntura), e também o acadêmico, já que, na maioria das vezes, pode-se adentrar na perspectiva curricular com as suas intencionalidades, questionando-se o papel da escola no contexto atual de acumulação flexível do capital.

Porém, apesar desses impasses, trata-se [livro didático] de um recurso disponibilizado na rede pública que é capaz de chegar até os alunos, que passam a ter a sua posse durante o ano letivo, sendo ainda, em muitos casos, em concordância com o que mencionam Vitiello e Caccete (2021), o único texto disponível em um universo em que o livro não

faz parte dos elementos culturais de muitas famílias.

A dependência desse recurso didático em muitas instituições públicas do país é tão forte que, na prática, muitas vezes, o currículo escolar é definido apenas por ele, que chega a ter um papel autônomo nos ditames dos componentes curriculares.

Dessa forma, tal recurso tem um papel relevante, o que convida a comunidade acadêmica e os próprios professores a ficarem atentos aos seus conteúdos e, quando necessário, tecerem as suas análises e/ou críticas com vistas ao aprimoramento desse recurso.

Antes de começar, se faz necessário explicar o que queremos dizer com “mecanismo sintático”. A organização das frases e estruturação dos enunciados são compreendidos pela Análise de Discurso (AD). De certo modo, a descrição de tais encadeamentos não está restrita a uma pura percepção gramatical. Assim, na frase “Ele tem amor às plantas (,) que cultiva com carinho”, podemos inferir que ela pode ser uma subordinada adjetiva explicativa ou pode ser restritiva. Agora, nos parece que a descrição gramatical assume a forma de antecipação conforme o emprego ou não da vírgula.

Se tomarmos uma parte do enunciado abaixo EPA6-III “A Terra que se originou há cerca de 4,6 bilhões de anos, também apresentava outras feições”, deduzir-se-á que se trata de uma adjetiva explicativa. Porém é difícil entender a obrigação da vírgula, apenas porque a interpretação necessária é a de explicativa. Basta substituir “Terra” por “planeta” que o enunciado “O planeta que se originou há cerca de 4,6 bilhões de anos, também apresentava outras feições” volta a apresentar duas análises gramaticais possíveis. É de se saber que o planeta que tem 4,6 bilhões de anos (a pausa fica implícita), por isso, apresentava outras feições, ou ainda se o(s) planeta(s) que tem mais de 4 bilhões anos (e não outros) é que apresentava também outras feições.

Isso indica que o referente “Terra” restringe a interpretação como oração subordinada adjetiva explicativa por já estarmos informados que a Terra tem 4,6 bilhões de anos, exceto se alguém quisesse negar tal afirmação. Entra aqui, explicitamente, o conceito de pré-construído, como elemento que restringe a forma referencial a partir de outro lugar. Assim sendo, a AD percebe a estruturação/organização dos enunciados pela sintaxe e não a partir da sintaxe pela análise gramatical.

O que se seguirá, então, são modos de percepção dos mecanismos de encadeamento de sintagmas e enunciados a pressupondo a ideia dos pré-construídos usados. Na AD, obviamente, não se recorre apenas a este conceito. Por isso, o nosso estudo tem caráter restrito.

Destarte, o objetivo foi perceber como foram acionados saberes, prevalentemente científicos, na indução ao leitor de um conteúdo crível porque demonstrável.

1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 – O livro didático de Geografia e a construção dos conceitos espaciais
Analisar a utilização do livro didático é uma tarefa complexa que enseja adentrar na perspectiva curricular, com as suas intencionalidades. No atual momento, vige no Brasil a Base Nacional Comum Curricular, reforma do currículo implementada através de documento normativo para a educação que monitora, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), toda a produção didática nacional, permitindo haver um controle estatal sobre o que se trabalha em sala de aula. Diversos autores, tanto da Geografia quanto de outras áreas, já vêm discutindo essas reformas, a sua perspectiva empresarial e os custos sociais de sua implementação, como é o caso de Kuenzer (2017), Branco *et al.* (2018), Freitas (2018), Girotto (2019), Ciavatta (2021), dentre outros, além dos próprios autores clássicos que já discutem o currículo oculto, como é o caso de Flávio Moreira ou mesmo Gimeno Sacristán. Portanto, a presente análise não será pautada nesse viés, mas no livro enquanto recurso didático acessível aos estudantes.

O livro didático, sobretudo em muitas escolas públicas brasileiras, ainda é o recurso didático mais utilizado, senão o único, haja vista pouca disponibilidade de outros recursos ou mesmo das ferramentas tecnológicas que ainda se encontram com distribuição rarefeita nas instituições públicas do país. A situação é tão recorrente que, muitas vezes, o currículo escolar é definido apenas pelo livro que chega a ter um papel autônomo nos ditames dos componentes, em muitas escolas. Dessa forma, tal recurso tem um papel de muita relevância, o que convida a comunidade acadêmica e os próprios professores a ficarem atentos aos seus conteúdos e, quando necessário, tecerem as suas críticas. A

esse respeito, chamou nossa atenção a citação de Eliseu Savério Sposito:

Exercendo papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático tem, no Brasil, ao longo dos últimos vinte anos, suas características transformadas, principalmente pelas leituras críticas que dele se fizeram na universidade e pela implantação das políticas públicas de avaliação que os diferentes governos vêm organizando, há bastante tempo (2006, p. 56).

Há de se ressaltar que, embora se aplique ao contexto atual, tal citação tem quase vinte anos, quando os livros ainda eram elaborados a partir das orientações tecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que tinham natureza apenas de orientação, na busca de promover uma unidade nos conteúdos trabalhados nacionalmente, embora não deixasse de ser um documento também elaborado num viés neoliberal na década de 1990. Entretanto, era um norte curricular e não uma imposição normativa.

Pelo exposto, incumbe-nos a atribuição de procurar analisar nas obras didáticas de Geografia a forma como vem sendo tratados os conceitos espaciais que constituem a essência do seu ensino e a base para a construção do pensamento geográfico. Tais conceitos não devem ser pré-concebidos ou trabalhados de forma pronta e acabada, tal qual vem expressos nos livros didáticos, ou seja, os estudantes devem ser estimulados à sua própria construção, de forma a fugir da perspectiva mnemônica que caracterizou ou ainda caracteriza o ensino do componente de Geografia nas escolas brasileiras.

Para que os estudantes possam construir os seus próprios conceitos, o professor poderá utilizar o livro didático, porém de forma articulada ao cotidiano e ao espaço em que o aluno está inserido, numa perspectiva multiescalar, para que, com isso, haja uma menor necessidade de abstração, bem como a compreensão de que a Geografia é uma ciência viva e que a sociedade constrói cotidianamente o espaço sendo, pois é relevante construir o pensamento geográfico para fugir do empirismo e formar uma pessoa letrada que tenha capacidade de construir as habilidades necessárias, não apenas para se inserir no mercado de trabalho,

mas para viver em sua plenitude, tendo condições de compreender a realidade e nela atuar, quando se fizer necessário. Esses princípios são defendidos pelos profissionais que trabalham com a educação profissional numa perspectiva omnilateral. No Brasil, é o caso de Maria Ciavatta, por exemplo.

Não existe divergência a respeito da necessidade dos alunos construir seus próprios conceitos entre os profissionais que trabalham o ensino de Geografia. Constituindo referência nas questões metodológicas da Geografia escolar, Cavalcanti (2019) reserva um capítulo da obra *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social* para tratar dos conceitos em sua articulação com as categorias de análise da Geografia, ou seja, àquelas que estão presentes na estruturação da ciência geográfica.

A compreensão apresentada por Cavalcanti (2019) é de que os conceitos são necessários para se compreender os raciocínios que compõem o pensamento geográfico, pautado na espacialidade dos fenômenos e foco da análise geográfica da realidade. Nas palavras da autora: “os conceitos são concepções amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade, possuem alguma estabilidade, mas são dinâmicos e estão em constante desenvolvimento” (Cavalcanti, 2019, p. 103).

Dessa forma, no campo da prática, trata-se de uma construção que parte do mundo empírico, já que o aluno traz consigo algumas noções sobre cada conceito. Do empírico, mediado pelo trabalho do professor, mediante a estratégia da problematização, com o uso de métodos e técnicas específicas, o aluno constrói os conceitos propriamente ditos, passando do mundo empírico para o mundo teórico.

Cavalcanti (2019) também analisa a relevância da linguagem no ensino e os sentidos e significados dos sujeitos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, partindo da compreensão de que esses sujeitos são pessoas, com subjetividades, pautadas em diferentes condições, ou seja, não são apenas sujeitos de conhecimento, agentes do processo de cognição, mas pessoas com histórias, com diferentes signos e simbologias. Partindo dessa compreensão, ela convida ao entendimento de como ocorre a instituição dos sujeitos em sua relação com o mundo simbólico, o mundo dos signos.

A mencionada autora faz uso da conceituação de signo proposta por Pierce em que “um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo

aspecto ou modo, representa algo para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria-se na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (Ibidem). Segundo a autora, o signo torna-se “outro” signo na mente do sujeito que o interpreta. Ela ainda articula esse entendimento com pontos de convergência da obra de Vigotsky, para quem o signo está na relação entre os sujeitos e o mundo a ser conhecido e com a obra de Bakhtin, a qual expressa que o signo, quando analisado fora de um contexto não significa nada ou quase nada, sendo ele impulsionador em processos de transformações socioculturais.

Dessa forma, fica bem clara a importância do signo linguístico nas situações de ensino e aprendizagem geográficas, haja vista que tais situações emergem em contextos comunicativos, permeados de simbologias e ícones que se entrelaçam em diversos contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

1.2 – A noção do Pré-construído

A noção de pré-construído surge com Paul Henry. Ao ser entrevistado pelo Jornal da UNICAMP, ele explica:

A ideia é, efetivamente, que o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. Eu acho isso natural. O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade. É isso que levou à ideia de pré-construído, de início com um trabalho sobre a pressuposição tal como desenvolvido por Frege, mas nós nos distanciamos disso muito rapidamente, porque, simplesmente, a ideia de conteúdo de Frege consistia em que podia haver ao menos dois níveis em um texto – o nível superficial e algo que estava em uma posição segunda, se preferir, enganchada na primeira.

A estrutura do texto, então, era uma hierarquia, havia uma superfície e depois algo abaixo. E depois, na medida em que a noção de

pressuposição efetivamente implicava a ideia, grosso modo, de que a palavra tem um sentido. Era preciso mudar de registro efetivamente. Quais são os discursos que trabalham no interior de um discurso, linguisticamente? É essa a ideia de pré-construído, não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos.

Portanto, o processo discursivo é sustentado pela relação do Sujeito Universal com a estrutura sintática. Assim, as palavras, frases, proposições se encadeiam na sintaxe para fundir o texto e materializar o discurso. Expliquemos melhor: o Sujeito Universal é toda relação do saber o qual a forma-sujeito faz acionar no processo de sustentação de um discurso. Pois bem, esse saber vem funcionar como puro já-dito, no enunciado, garantindo o sistema de “evidências” das coisas. Esse sistema dá aos homens as certezas do que se diz e, por isso, o enunciado faz sentido. Por exemplo, no discurso militar, o enunciado “Antiguidade é posto” faz total sentido, pois os sujeitos filiados não podem fugir. Dessa forma, tal frase funciona como puro já-dito ou pré-construído no dizer. O desdobramento do dizer na sintaxe trabalhará justamente na articulação dos pré-construídos. Tipo: “Esse soldado tem mais tempo de serviço do que você, portanto ele está fora da escala, pois antiguidade é posto”.

Pêcheux (1988) explica, a partir dessa noção, as formas das articulações dos enunciados, a partir da ideia de nome e objeto. Para ele, escritas produzidas pelo sujeito só fazem sentido a partir de evidências fornecidas pelas Ideologias aos sujeitos, inclusive de “saberes” dados de antemão para identificação/determinação de nomes e objetos. A esse respeito, reflete:

A propósito, fica explicada, ao mesmo tempo, a predileção dos lógicos pelos domínios da Astronomia, da **Geografia** e da História: tal predileção advém do fato de que esses domínios exibem, com particular “evidência”, o mecanismo da “identificação do objeto”, que, simultaneamente é uma identificação perceptiva (eu vejo *esta coisa*, que vejo = eu vejo o que vejo) e uma identificação inteligível (sabe-se que esta coisa é o X que..., que corresponde a “sabe-se o que se

sabe”).¹⁸ Essa dupla tautologia – eu vejo o que vejo/ sabe-se o que se sabe – é, poderíamos dizer, o fundamento aparente da identificação da “coisa” e também do sujeito que a vê, que fala dela ou que pensa nela – o real como conjunto das coisas e o sujeito, único no seu nome próprio: essa “evidência”, tomada ao pé da letra, é repetida no mito empirista da construção da língua a partir do que Russell chamou os “particulares egocêntricos” (*eu, isto, agora*, por exemplo em “*eu vejo isto agora*”), operando-se a construção pela combinação de *o que eu vi* com *o que eu vejo*, que a generalização constitui (Pêcheux, 1988, p. 101, grifo nosso).

Nesse ponto, as propriedades das coisas são explicadas perpassando pela sustentação dos discursos do que elas são e por que um objeto só pode ser X e não Y. Em síntese, a equivalência de um objeto pode ser tal que $A=B$.

Avançando numa perspectiva discursiva, Pêcheux expõe melhor o processo discursivo que se baseia na forma-sujeito, articulando enunciados através da Formação Discursiva que o domina. Porém, a Formação Discursiva acaba dissimulando o Interdiscurso (Pré-construído+articulação) pelo viés do Intradiscurso. O autor define intradiscurso como:

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar “o fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito³⁴) (Idem, p. 166).

A co-referencialidade na tessitura do fio discursivo é essencial na compreensão dos mecanismos sintáticos. Porém, a semântica discursiva revela seu papel na percepção da prática do sujeito, sua inscrição no dito e sua relação imaginária com as condições reais de existência. Para avançar nessa elucubração é importante recapitular: a forma-sujeito sustenta um discurso pela sua “capacidade criadora”, ao articular pelo intradiscurso

os enunciados, ao assumir uma posição determinada pelas Formações Discursivas, dissimulando aquele exterior ao discurso.

Em outro momento, Pêcheux concebe o interdiscurso como exterior atrelado ao funcionamento do acontecimento, essencial para o resgate de sentidos a interpretar, ler, dito de uma certa maneira, de conexão intersubjetiva da “convivência”, inserido como memória discursiva. Para o autor:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (1990, p. 52).

Perceber-se-á assim que a memória discursiva é o leme de escritura/leitura/fala do sujeito quando assume uma posição específica. Ora, essa perspectiva endossa a verificação de uma prática de transmissão de conhecimentos. Por vezes, em boa parte da vida social, o conhecimento, as-coisas-a-saber é/são elemento(s) que perpassam o sujeito pelas Formações Discursivas familiar e escolar. Sobre a última, assim reflete Pêcheux:

Nos dois casos, com efeito, estão sendo confundidos a prática de produção dos conhecimentos e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, e sendo evitado o ponto – crucial a nosso ver – da não-existência de qualquer começo pedagógico (não-existência que é mascarada por certas “evidências”, como o ingresso da criança na escola). O reconhecimento desse ponto crucial nos permite compreender que todo efeito pedagógico se apoia sobre “o sentido” pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas “sempre-já aí” e que lhe servem de matéria-prima [...] (1988, p.218).

O autor, desse modo, indica que há a prática dos sujeitos na produção de conhecimentos e na transmissão desses conhecimentos (o que implica automaticamente na sua reprodução). Isso desemboca no que estamos discutindo até agora.

Parte-se das “coisas-a-saber” como evidentes na assimilação da necessidade pensada. O caráter paradoxal do discurso pedagógico na escola é partir de um lugar “familiarmente desconhecido”, na medida que se tem que partir seja de um ponto A para um ponto B; seja que a Terra é redonda; seja que a capital do Brasil é Brasília. Tudo se passa como se o estudante precisasse disso, que as coisas são exatamente assim.

A justificativa sobre a forma desse processo de ensino-aprendizagem é abordada da seguinte maneira:

Isso significa que toda a pedagogia supõe um “ir ao fundo da questão”, que faz com que só se possa falar do começo uma vez que se tenha “começado” – quando na verdade, cada sujeito já começou desde sempre ...”. Por conseguinte [...] a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação” (Pêcheux, 1988, p. 219).

Apesar de Pêcheux e Henry aludirem, no caso do discurso pedagógico, às aulas frequentemente ministradas em sala, é totalmente viável a aplicação desses princípios em livros pedagógicos, como escritura de saberes. O quadro que o professor expõe as ideias já é uma escritura em si. Além disso, o próprio autor faz menção, em outras partes do texto, ao uso das bibliotecas.

Diante do exposto, nos interessa verificar/analisar/demonstrar o uso do pré-construído/memória discursiva na articulação, ou seja, através do mecanismo sintático pelo viés intradiscurso/interdiscurso, produzindo o fio discursivo, perscrutando um livro didático de Geografia, integrante do Projeto Araribá Plus. Entretanto, antes de apresentar o caminho metodológico, importante ressaltar alguns pontos:

Em primeiro lugar, o propósito do texto não é tanto a análise do discurso procurando identificar os efeitos de sentido engendrados pelos enunciados, expondo o não-dito, e sim procurar compreender o

processo discursivo explicitado nos mecanismos sintáticos através da articulação dos elementos pré-construídos (acionamento da memória discursiva).

Outro ponto a ser considerado é que com essas análises não significa dizer que o conteúdo do livro está livre da opacidade, do equívoco. Senão vejamos:

Na página 92 do livro, ao inserir uma notícia no site da UFCG, há o seguinte enunciado: “o mar entrou pelo caminho aberto no meio de um antigo continente chamado Gondwana, que estava se partindo ao meio. A separação deu origem à América e à África, além de criar o Atlântico Sul”. Assim define o livro em nota de rodapé: “Gondwana: grande continente hipotético que teria existido no Hemisfério Sul e que compreendia as massas continentais da América do Sul, África do Sul, Índia e Austrália”. Interessante notar que, ao explicar o movimento dos continentes, através da figura 3, na página 70, não há indício do continente Gondwana, de modo que se possa aplicar o saber inculcado.

Mais contundente é o que encontramos na página 97, na conceituação de Oceano como “grande massa de água salgada que cobre a maior parte da superfície terrestre, circundando e separando os continentes”. O intradiscurso é sublinhado nas linhas seguintes: “essa grande massa de água contém importantes fontes de recursos para os seres humanos. Ela é dividida em quatro oceanos: o Pacífico, o Atlântico, o Índico e o Glacial Ártico”. Observamos que a co-referência é crucial na tessitura do texto nas anáforas “Essa grande massa...”; “Ela é dividida...”. Porém, há um efeito metonímico, um sentido movediço. Vamos traçar a linha do conceito determinado no livro. “Oceano” tem um conceito que se pode expressar como X. Assim, Oceano = X, o que implica dizer que “Oceano é uma grande massa de água salgada”, etc. Então, considerado X= grande massa de água salgada, no fio discursivo, percebe-se que há um atributo para o conceito dado que é “contém importantes fontes de recursos para os seres humanos”. Vamos chamar esse atributo de Y. Assim, para efeitos de articulação, X contém Y ou X → Y. Esperaríamos que a próxima articulação contivesse uma relação que não fosse mais de equivalência/identidade. Todavia, em “Ela é dividida...”, aparece um termo já definido, quando, na verdade, a expectativa seria de uma co-referência, apontando para Z. Não ocorre, neste caso, já que

“Ela é dividida em quatro oceanos...” deveria se supor “Ela é dividida em $4X...$ ”, de modo que $X=4X$. O fio discursivo ficou representado em $X \rightarrow Y \rightarrow 4X$, quando se esperava $X \rightarrow Y \rightarrow Z$. Vamos explicar o que dissemos por efeito metonímico. Se olharmos atentamente, o conceito de “Oceano”, comunicado no livro, tem o significado dicionarizado, colocando, pois, a sua designação tanto para grande massa de água salgada como o conjunto de todos os oceanos da Terra. Daí a parte pelo todo ou do todo pela parte.

Outro exemplo de opacidade de sentidos se dá quando inferimos o conceito de “Espaço Geográfico”. Na página 28, o Espaço Geográfico é definido como “conjunto integrado das paisagens resultantes de fenômenos naturais e da ação humana”. Precisamos empreender, no momento, o intradiscurso pela noção de “paisagem”, o que se encontra na página 18: “para a Geografia, a paisagem abrange todos os elementos que podemos perceber em um determinado local: construções, plantas, ruas, rios, o mar etc”, composta por elementos naturais e culturais. Ainda os elementos naturais são os “elementos da natureza: montanhas, serras, morros, rios, mares, matas entre outros”.

Já na página 20, quando discorre sobre a transformação das paisagens, diz: “as paisagens estão em constante transformação pela ação da natureza e do ser humano. As modificações podem ser lentas ou rápidas. A ação do vento, por exemplo, pode desgastar uma rocha e alterar lentamente sua forma”. Tudo se passa como a alteração das paisagens se desse (além da ação humana) pela ação dos fenômenos da natureza, excluída a dos animais. Resta saber se um dique, construído por castores, transforma a paisagem.

Esperamos que o leitor entenda que isso não se trata de uma crítica. Afinal, os discursos estão repletos de deriva de sentidos. Se há junções no dizer, também há causa daquilo que falha, ou seja, todo discurso pode ser marcado pelo equívoco.

Dadas essas justificativas, vamos aos procedimentos metodológicos.

2 – TRAJETO E CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

2.1 – O Projeto Araribá Plus e o livro: foco da pesquisa

O Projeto Araribá Plus é da Editora Moderna, que publicou nesse segmento as coleções de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. Trata-se de projeto datado do ano 2018, primeiro ano de obrigatoriedade de incorporação das normas da Base Nacional Comum Curricular aos livros didáticos e a observância a tais normas está expressa nas capas dos exemplares, informando que estão todos elaborados de acordo com a BNCC. Vale ressaltar que se trata de um projeto de ampla aceitação nacional, figurando a Editora Moderna entre as principais do país.

A Coleção de Geografia encontra-se na 5ª edição e é formada pelos exemplares do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Para fins do presente trabalho, foi utilizado o livro do 6º ano da mencionada coleção, elegendo-se nele a Unidade 3 que contempla, da página 66 até a 93, a temática geral “Relevo”, mas se desdobra em quatro capítulos assim distribuídos: Tema 1: A estrutura da Terra; Tema 2: As placas tectônicas e os continentes; Tema 3: Os processos de formação e transformação do relevo; Tema 4: As principais formas do relevo terrestre

No início de cada unidade do livro, e assim também na unidade 3, encontra-se o título da unidade e, na imagem ilustrativa do tema geral, as habilidades da BNCC que serão contempladas com os conteúdos a serem tratados no decorrer da unidade.

Em cada um dos temas que formam a unidade em análise, encontra-se a seguinte estruturação: exposição dos conteúdos, de forma objetiva, trazendo alguns exemplos majoritariamente representativos de paisagens da região Sudeste brasileira. Os capítulos são ilustrados, coloridos e contém notas buscando elucidar alguns conceitos, considerados menos conhecidos pelo leitor. A cada dois temas concluídos, existe uma lista de exercícios, quase todos com perfil de memorização dos conceitos. Também ao longo da explanação dos Temas 2 e 3 existem sugestões de pesquisa para aprofundamento.

2.2 – Procedimento de estudo

Como explicado introdutoriamente, o objetivo deste trabalho é, sobretudo, verificar, demonstrar se e como os pré-construídos funcionam no desdobramento da sintaxe em um livro didático. O *Corpus* foi constituído de uma série de enunciados que foram marcados pelas iniciais EPA6.

A partir daí, seguiremos a contagem de enunciados pelo sistema de algarismos romanos, já que o projeto Araribá se constitui de uma coletânea e é viável analisarmos as sequências contidas nos outros livros, assim procurando evitar confusão com números. Um enunciado é “uma perícope sintático/linguística, voltada para a propriedade delimitativa de análise dos efeitos de sentido, visando ao trabalho de descarte do analista” (Silva, 2022, p. 209), já discutido em outra obra. Isso não significa dizer que o mesmo fenômeno de articulação não ocorre nas outras unidades e, ao mesmo tempo, não vamos explorar todo o livro por questões de limite de tamanho do nosso trabalho. Em todo caso, encontramos a mesma ocorrência desses processos de articulação em outras unidades do livro.

Antes de começar é importante apontar que o livro tem por características sempre dividir suas unidades em quatro temas e as figuras expostas têm o predomínio de fontes exclusivas. Vale ressaltar também que todas as vezes que ocorrerem as palavras em negrito, se forem de nossa responsabilidade, deixaremos marcadas entre parênteses e reforçaremos que nós fomos os autores da mudança de estilo. Caso contrário, serão caracteres negritados da própria obra. Para facilitar a compreensão do leitor, apresentaremos os resultados a partir de cada um dos temas da Unidade 3 analisada.

3 – DO PRÉ-CONSTRUÍDO AO ENUNCIADO: ANÁLISE E DISCUSSÕES

Como já salientamos, a unidade escolhida trata dos estudos concernentes ao Relevo e, o ponto de partida da reprodução dos conhecimentos, a respeito desse campo, vai orbitar no processo de formação do planeta Terra, bem como da gênese do Universo.

Tema 1: A estrutura da Terra

O livro, quando expõe “As modificações no planeta terra”, apresenta o

seguinte enunciado:

EPA6 – I:

Acredita-se que o **Big Bang** tenha originado os primeiros elementos do Universo, que, ao longo de bilhões de anos, formaram tudo o que existe hoje em dia: planetas, galáxias, corpos celestes que vagam pelo espaço, além de toda matéria encontrada nos planetas, inclusive a Terra. O ar que respiramos, os minerais utilizados nas indústrias e todos os elementos encontrados na natureza formaram-se no processo de origem e expansão do Universo (Araribá Plus, 2018, p. 68).

O enunciado em questão começa com o verbo acreditar, contudo, a frase ocorre com a característica de apresentar um sujeito indeterminado cujo objetivo é sustentar o discurso científico da impessoalidade ou discurso sem sujeito da ciência. Interessante notar que o verbo acreditar, por ser um verbo cognitivo, deveria, na maioria das vezes, conter um sujeito pronominal ou identificável. Uma análise essencialmente linguística poderia explicar essa formulação através do próximo enunciado:

EPA6 – II:

Big Bang: uma das teorias sobre a formação do Universo, também chamada A Grande Explosão. De acordo com ela, o Universo teria surgido após uma grande explosão cósmica, ocorrida entre 10 bilhões e 20 bilhões de anos atrás (Araribá Plus, 2018, p. 68).

Se atentarmos para as expressões “uma das teorias...”; “De acordo com ela...” e “teria surgido..., verificamos que elas têm em perspectiva a isenção do que é dito. Se houve um Big Bang, é segundo os propositores de tal teoria. Desse modo, ambos os enunciados poderiam se afastar da responsabilidade pela teoria da formação do Universo, como se ela fosse apenas resgatada, lembrada. Todavia, não é o que acontece,

verdadeiramente, ao analisarmos o enunciado seguinte:

EPA6 – III: “Desde o Big Bang, muitas transformações ocorreram no Universo e nos elementos que nele existem. A Terra que se originou há cerca de 4,6 bilhões de anos, também apresentava outras feições” (Araribá Plus, 2018, p. 68).

Aqui, totalmente, se desdobra o efeito pré-construído. Se nos dois enunciados anteriores lançava-se uma teoria da formação do Universo, agora o Big Bang já é colocado como evidente e ponto de partida para a formação da Terra. A frase “Desde o Big Bang[...] ocorreram...” se põe como afirmativa, assim como no período seguinte “A Terra que se originou...”. Já não há mais especulação do processo de formação do Universo. Podemos assim notar que o verbo acreditar não está vinculado a uma ideia de afastamento, mas, ao contrário, de adesão.

Na verdade, consultando a tabela de C. Fuchs (*apud* Pêcheux, p. 127), “Acredita-se” estaria na tabela de formação de enunciados entre a designação 3 e 4, que correspondem respectivamente à “generalização (disseram que, constata-se que)” e à “universalização (Todo mundo sabe)”. O fato que o sujeito gramatical seja indeterminado no enunciado EPA6-I indica um viés de generalização+universalização, de modo que o sujeito não é o autor da teoria, mas todos sabem ser ela crível. Portanto, é notório que o acionamento do pré-construído (teoria do Big Bang) apresenta o sistema de evidência para o sujeito de como a Terra se formou e de como é o relevo.

Tema 2: As Placas Tectônicas

Outra situação em que percebemos o papel do pré-construído na formação do fio discursivo ocorre nos seguintes enunciados:

EPA6- IV:

No início do século XX, o cientista alemão Alfred Wegener desenvolveu uma teoria chamada **deriva continental**. Segundo essa teoria, os continentes atuais são originários de um único continente que existiu há centenas de milhões de anos, denominado **Pangeia**

Este enunciado funciona de maneira análoga ao primeiro, de forma que uma teoria é suscitada e explicada em seu interior. Inclusive, aparece explicitando o autor da teoria da deriva continental. O afastamento inicial se dá através do trecho “Segundo essa teoria...”. De qualquer forma, o enunciado procura alinhar a suposição de um único continente pela sustentação de um empirismo lógico. Esse alinhamento é visível no enunciado seguinte:

EPA6 – V:

Wegener chegou a essa conclusão após observar, por exemplo, que a costa leste da América do Sul parecia se encaixar na costa oeste do continente africano. Além disso, fósseis de animais e vegetais que viveram há milhões de anos foram encontrados tanto na América quanto na África e em outros continentes, como o mesossauro, pequeno réptil que viveu há cerca de 300 milhões de anos (Araribá Plus, 2018, p. 70)

Na perícope discursiva supra ocorre o uso da co-referência quando “...essa conclusão após observar...” remete ao parágrafo anterior (de que havia Pangeia há centena de milhões de anos). Há também a continuidade do empirismo lógico. Através de “...a costa leste da América do Sul parecia se encaixar na costa oeste do continente africano...”, os continentes se *encaixariam* uns nos outros.

Contudo, há um deslizamento do dizer no trecho “Além disso, fósseis de animais e vegetais ...”, a contar outra articulação por co-referência (“Além disso”) que atravessa o eixo intradiscursivo. Agora já existem fatos arqueológicos confirmando a teoria da Deriva Continental. Observemos atentamente o próximo enunciado:

EPA6 – VI: “Com base nessas e em **outras evidências**,

Wegener concluiu que, muito tempo atrás, os continentes formavam um bloco único e que, ao longo de milhões de anos, esse bloco foi se fragmentando até chegar à disposição atual dos continentes” (Araribá Plus, 2018, p. 70, grifo nosso).

De repente, do empirismo lógico, passamos para o campo das evidências. Vale ressaltar que o intradiscorso se faz presente na medida em que “nessas e em outras evidências” presentifica os enunciados IV e V. Com efeito, a deriva continental se apresenta ao leitor como evidência da qual os enunciados seguintes vão acionar como puro já-dito. Curiosamente, não apenas no livro Araribá, a deriva continental é tida como evidência. O livro Geografia Geral asserta:

Alfred Wegener [...] elaborou uma hipótese que tentava explicar o arranjo e a distribuição das massas continentais atuais – a *Teoria da Deriva Continental* [...]. Mais recentemente, na década de 1960, um grupo de cientistas, reunindo **diversas evidências** e tentando explicar como esse processo teria ocorrido, elaborou a Teoria da Tectônica das Placas (Coelho; Terra, 2001, p. 76, grifo nosso).

Como dissemos, a Teoria de Wegener será articulada nos enunciados seguintes como corroboração da Teoria das Placas Tectônicas. Se não vejamos:

EPA6 – VII:

Wegener não conseguiu explicar naquela época o que fazia os continentes se moverem. Apenas durante a década de 1950, os cientistas puderam atribuir às correntes de convecção, que estudaremos neste Tema, a causa dos movimentos dos continentes. Mais tarde, no fim da década de 1960, foi finalmente proposta como explicação para esses movimentos a teoria da **tectônica das placas**, atualmente a mais aceita[...]. Podemos concluir, assim, que o planeta Terra é

Notadamente, mais uma vez, o efeito pré-construído contribui no movimento de sustentação do dizer, por exemplo, através do recurso da catáfora enquanto referente às correntes de convecção, visto que o conceito de correntes de convecção resgatará a transmissão de conhecimento sobre as placas tectônicas. Justamente no trecho “mais tarde, no fim da década de 1960, foi finalmente proposta como explicação para esses movimentos a teoria da **tectônica das placas**, atualmente a mais aceita”, o leitor poderá inferir das expressões “finalmente” e “atualmente mais aceita” o caráter racional da evidência da teoria tectônica das placas recobrando o verdadeiro, ou seja, é o que todos sabem. Não iremos sequer aludir aos estudos controversos a esse assunto como pelos levantados por Tomas Naaera.

A última frase é uma espécie de fechamento que transmite dois pensamentos. O primeiro está atrelado ao mecanismo de encadeamento. Através do “assim” repete-se o recurso da anáfora que remete a tudo que foi dito antes: que a deriva continental, as correntes de convecção e as placas tectônicas são teorias aceitas, deslizando para verdadeiras. Ao mesmo tempo, o sujeito reaparece na forma do “Podemos”, precisamente no plural, rogando ao leitor o reconhecimento das afirmações anteriores, como se ambos, acompanhando a mesma linha de raciocínio, podem concluir a mesma coisa.

O segundo pensamento transmitido, ligado ao primeiro, é que, tomando tudo o que foi dito antes, sendo verdadeiro, então a Terra é dinâmica. Isso forma, através de evocação intradiscursiva, outro pré-construído: “o planeta Terra é dinâmico”, podendo-se fazer outras considerações a esse respeito.

Ao explicar como as placas tectônicas se movimentam na crosta terrestre, o enunciado EPA6-VIII usa de ilustração para aproximar o leitor/estudante do princípio das correntes de convecção. Vamos acompanhar:

EPA6 – VIII:

Você já observou a água fervendo em uma panela?

Algo semelhante acontece no interior de nosso planeta. Graças às chamadas correntes de convecção, materiais mais quentes das porções mais profundas do manto são levados para perto da base da crosta terrestre. Ao chegar, eles perdem calor e descem, dando lugar aos materiais mais quentes que estão subindo. Nesse deslocamento, pressionam a parte inferior das placas, fazendo-as se movimentar (Araribá Plus, 2018, p. 72).

A pergunta elaborada acima não trata de uma discrepância enunciativa entre a forma-sujeito e o leitor. Antes de tudo, é um convite a comparar um fenômeno observável (água fervendo na panela) e outro dedutível (movimento das placas). Desse modo, o leitor passa a entender o funcionamento das correntes de convecção. Authier-Revuz fez diversos estudos na área de divulgação científica sobre esses fenômenos. Afirma a autora: “através dessa realização da enunciação, abre-se lugar para uma *configuração de papéis*, que “representa” a mediação: uma estrutura de três lugares com duas extremidades “A Ciência” e o “público leitor” e, no meio, o divulgador” (1990, p. 114).

Como nos outros enunciados, não deixam de existir os elementos pré-dados na articulação para reprodução dos conhecimentos. Elementos como “manto” e “crosta terrestre” foram conceituados na página 69 do livro.

EPA6 – IX: De acordo com a direção do movimento das placas tectônicas, os limites entre elas podem ser: **convergentes**: as placas colidem uma contra a outra; **divergentes**: as placas se afastam uma da outra; **transformantes**: as placas se atritam, passando uma ao lado da outra...

Como o processo de geração de crosta é contínuo, há locais onde ela é destruída; caso contrário, a superfície da Terra iria se expandir cada vez mais. A destruição da crosta ocorre nos **limites convergentes das placas**.

Muitas vezes, quando duas placas se chocam, ambas se deformam, elevando-se. Foi assim que se formou a Cordilheira do Himalaia, na Ásia. Em outros casos, a borda de uma das placas entra embaixo da outra, produzindo dobramentos na placa de cima, como ocorre nos Andes (Araribá Plus, 2018, p. 72).

Neste enunciado em questão, a forma-sujeito do discurso aciona dizeres pré-construídos na forma de conceitos. Os limites das placas podem ser: convergentes, divergentes e transformantes com suas respectivas definições. Para efeitos de demonstração, optamos por incluir a explicação apenas dos limites convergentes das placas. Atentemos para a frase “Como o processo de geração de crosta é contínuo...”, considerando que os limites divergentes possibilitam a expansão do fundo oceânico, se deduziria que o processo aumentaria a superfície do nosso planeta. Por outro lado, os limites convergentes promovem a destruição da nossa crosta, causando uma espécie de equilíbrio. Além disso, há o cruzamento do discurso transversal através de sintagmas substituíveis por relação não orientada. Se as placas se chocam e se deformam/elevação = Cordilheira do Himalaia; se, no choque, uma borda entra embaixo da outra/dobramento = Cordilheira dos Andes. Então vê-se a explicação dos movimentos através da linearização de puro já-dito.

Tema 3: Os processos de formação e transformação do relevo

O tema 3 do livro resgata alguns aspectos discutidos anteriormente. Além disso, acrescenta noções pertinentes a processos de transformação do relevo. Não escapa a essas considerações a continuidade do uso de pré-construídos.

EPA6 – X:

O **tectonismo** corresponde à manifestação das forças internas da Terra. O choque entre as placas tectônicas, por exemplo, leva à formação de montanhas, a partir

do enrugamento ou dobramento do relevo nas bordas das placas, como ocorre na Cordilheira dos Andes (Araribá Plus, 2018, p. 76).

A primeira ideia apresentada no enunciado é o conceito de tectonismo, o que conduzirá a várias formas de exemplos da mencionada manifestação. Em princípio, observa-se uma relação de substituição não-orientada, onde o pré-construído surge como operação de sinonímia parafraseando tectonismo. Ora, a próxima movimentação sintática é de natureza metonímica, a qual temos duas frases a serem sintagmatizadas. Se considerarmos as frases X e Y onde X = choque entre as placas tectônicas ou dobramento das placas e Y = formação de montanhas ou Cordilheira dos Andes, constatamos que essa parafrase une os elementos através de relação causa/efeito.

Há, ainda, no enunciado uma conexão a ser explicada. No ato intradiscursivo, seria suficiente expor apenas um dos sintagmas, ou seja, o choque das placas leva a formação de montanhas que é o mesmo de dizer que o dobramento do relevo nas bordas das placas cria a Cordilheira dos Andes. Por qual motivo não usar apenas uma das sentenças? Authier-Revuz (op. cit) explica que o papel do mediador em textos científicos para o público é procurar convergir duas “línguas”: a do discurso científico e a do discurso cotidiano. Parece ser bem o caso acima. Porém, ainda há mais uma explicação. Se, por um lado, coexistem os pré-construídos ditos de maneira diferente, por outro, eles se sintagmatizam por sustentar um discurso pedagógico. Pelo primeiro caso do que é o fenômeno natural segue-se uma exemplificação geográfica de como ocorre o tectonismo. Tal discurso pedagógico é acionado em virtude da perspectiva de assimilação do leitor.

Se prestarmos a atenção na parte: “O choque entre as placas... como ocorre na Cordilheira dos Andes”, concluiremos que existe uma relação de pré-construído com o enunciado IX, conduzindo ao limite das placas de tipo convergentes.

Tema 4: As principais formas do relevo

EPA6-XI:

Como vimos, o relevo é constituído pela diversidade de formas da crosta terrestre. O conjunto de formas da superfície apresenta altitudes e declividades variadas que facilitam ou dificultam a ocupação do espaço e o desenvolvimento das atividades humanas. Por isso, o estudo do relevo é essencial (Araribá Plus, 2018, p. 82).

Se, por um lado, no primeiro enunciado EPA6-I, há um sujeito gramatical indeterminado que se marca pela alteridade, agora existem os aspectos de uma evocação ao leitor pela forma-sujeito, para fins de entrar no fluxo do fio do discurso. “Como vimos...” articula o puro já-dito (pré-construído) dos conhecimentos reproduzidos de antemão. Ao mesmo tempo, há o encadeamento de novas noções (o que será dito depois) sobre as formas da superfície (altitudes e declividades). Na constituição do dizer, essas noções se justificam pela condição da atividade humana pelo relevo do planeta. Daí a necessidade do conhecimento dessas noções. Sendo assim, “Por isso...” vem engendrar a justificativa proposta do estudo do tema.

A outra perícope discursiva é uma continuação do argumento que explica as causas dos estudos para o exercício da atividade humana.

EPA6-XII:

Podemos perceber como o relevo terrestre influencia a produção do espaço geográfico se pensarmos em como é difícil abrir ruas ou construir casas e edifícios em terrenos muito irregulares. Para contornar as limitações impostas pelo relevo, os seres humanos desenvolvem técnicas de engenharia cada vez mais sofisticadas (Araribá Plus, 2018, p. 82).

Novamente acima, o uso do verbo indica o convite a uma reflexão e efeito de cumplicidade. Desse modo “Podemos perceber...” interpela o sujeito leitor a trafegar na mesma linha discursiva que se constata que o relevo influencia a produção do espaço. A

propósito, “espaço geográfico”, já foi dado e pré-definido na página 28. Finalmente, o dizer se lineariza sob o aspecto que são mister esses estudos. Tudo se justifica pelo uso dos homens e seus benefícios (abrir ruas, construir casas, etc).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de estudo e análise concluímos que a sintaxe é o território de segurança do sujeito, mas a projeção de construções e trabalho da forma-sujeito se dá pela articulação de pré-construídos.

No caso do Projeto Araribá, enquanto livro didático, verificamos/demonstramos que o mecanismo sintático, através das fórmulas intra-discursivas, ou seja, do funcionamento da co-referência, é garantido pelo encadeamento dos elementos pré-dados. Eles são essenciais na tessitura do texto, como foi visto através de sintagmas-chave como: Big Bang, Placas tectônicas, espaço geográfico, limite das placas. Esse último sintagma elipsado no tema 3. Tudo isso apenas na unidade 3 do livro. Mesmo assim, detectamos os mesmos índices de facção pelas outras unidades da obra, como, por exemplo, a definição de Oceano na página 97, embora estando fora do recorte de análise. Com isso, concluir-se-á que os pré-construídos são primordiais na articulação do pensamento.

Pêcheux bem indicou que a linearidade discursiva, com elementos que funcionam como puro já-dito, solidifica os registros de transmissão/reprodução de conhecimentos, dentro do campo da “evidência” como verdade e, portanto, do processo ideológico.

Ora, apesar de não termos nos aprofundado exclusivamente sobre os processos ideológicos *stricto sensu* dos enunciados, vem a lume mesmo a orientação de um discurso mormente científico próprio ao fundamento argumentativo do(s) livro(s) didático(s) no geral. Na Formação Discursiva os sentidos se estabilizam e, assim, há a interpelação de um discurso científico.

O Fio Discursivo se constrói, pela sinonímia ou, melhor, pelo deslizamento de evidência como verdade. Ao mesmo tempo, o leitor/estudante, ao ter contato com isto, é chamado a ser solidário com as explicações na forma de verdade, cabendo assimilá-las no processo de aprendizagem a fim de reproduzi-las.

Com o estudo realizado não se trata de se opor ou questionar, de certo modo agora, a transmissão de conhecimentos, mas vislumbrar o processo discursivo através de mecanismos sintáticos pela articulação de pré-construídos desses mesmos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
ARARIBÁ PLUS: **Geografia**. 5^o ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018, 224 p.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 470 p., p. 377-392.

BRANCO, E. M.; ZANATTA, A. B. de G.; BRANCO, A. B. De G.; NAGASHIMA, L. A. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris editora, 2018, 135 p.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, 231 p.

COELHO, M. A.; TERRA, L. **Geografia Geral**: o espaço natural e socioeconômico. 4.ed. São Paulo, Moderna, 2004.

CIAVATTA, M. “Terra Plana, Ideias Rasas”: a distopia do capital, trabalho e capitalismo no Brasil. **Revista RBBA - Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 10, n. 2, dez/2021, p. 06-23.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 160 p.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**,

Campinas, v.40, 2019, p. 1-21

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

O discurso não funciona de modo isolado. *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 16 de dezembro de 2013. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

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

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni Orlandi]. 2. ed., Campinas, SP: Pontes, 1990.

SILVA, Moisés de Araújo. Ler o enunciado hoje: concepções e implicações para a metodologia de Análise do Discurso. **Temática**, v. 18, n. 6, p. 1-15, 21 jun. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPOSITO, E. S. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, 203 p., p. 55-72.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-17, 2021.

A SOCIOLOGIA CON(TIDA) NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO- ENEM: “A LEITURA DE MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”

*Gilmara de Melo Ferreira
(Doutora em Ciências Sociais e Professora do
Departamento de Ciências Sociais da UEPB)*

INTRODUÇÃO

O ENEM desempenha um papel fundamental para entrada dos estudantes brasileiros no Ensino Superior. Além de avaliar as competências nas diversas áreas do conhecimento, o ENEM aborda questões que exigem uma compreensão da realidade social, além da capacidade reflexiva e interventiva. Nesse sentido, a Sociologia é uma disciplina fundamental para a formação dos alunos, uma vez que proporciona ferramentas analíticas para compreender a sociedade e suas transformações.

Como a Sociologia é uma ciência social que busca compreender a organização e funcionamento da sociedade, analisando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que a constituem, ela permite aos estudantes desenvolverem uma visão crítica sobre o mundo, estimulando a capacidade de compreender e interpretar fenômenos sociais complexos. Dessa forma, tal saber oferece uma base sólida para a produção textual no ENEM, uma vez que permite que os estudantes reflitam sobre as questões sociais contemporâneas e argumentem de forma embasada e fundamentada.

A ideia de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, problematizada por Freire (1989, p. 11), destaca a importância de compreender o contexto social, político, econômico e cultural em que estamos

inseridos antes de podermos interpretar e expressar nossas ideias por meio da escrita. A Sociologia desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que nos fornece as ferramentas necessárias para decodificar a realidade social e interpretar suas múltiplas dimensões.

Ao internalizar a leitura de mundo por meio da Sociologia, os estudantes ampliam sua capacidade de análise crítica e interpretação dos acontecimentos sociais. Eles se tornam capazes de identificar e entender os mecanismos de poder, desigualdade e transformação presentes na sociedade contemporânea. Além disso, a Sociologia proporciona aos alunos uma compreensão mais aprofundada das relações entre indivíduo e sociedade, permitindo que eles reflitam sobre seu papel como cidadãos ativos e conscientes.

A habilidade de produção textual é uma competência essencial avaliada no ENEM. Os participantes devem ser capazes de expor suas ideias de maneira clara, coerente e fundamentada, além de apresentar argumentos convincentes e consistentes. A Sociologia contribui diretamente para o desenvolvimento dessas habilidades, fornecendo um repertório conceitual e teórico que pode ser aplicado na análise e na argumentação dos temas propostos nas redações do exame.

Ao utilizar os conhecimentos sociológicos na produção textual do ENEM, os estudantes têm a oportunidade de abordar temas sociais relevantes, como Desigualdades sociais, Violência, Movimentos Sociais, Cidadania, Direitos Humanos, Identidades e Diversidades. Eles podem embasar suas opiniões e argumentos com o suporte das teorias sociológicas, dados empíricos e exemplos concretos, enriquecendo assim sua escrita e ampliando sua capacidade de persuasão.

Além disso, como a Sociologia aguça a análise da realidade social, ela incentiva os estudantes a questionarem as estruturas e os padrões sociais estabelecidos. Essa postura crítica é fundamental para a construção de uma sociedade menos injusta e equitativa, pois permite identificar problemas sociais, propor soluções inovadoras e fortalecer a formação acadêmica e cidadã dos estudantes, tornando-os engajados e capazes de promover mudanças positivas em suas comunidades.

1 – A SOCIOLOGIA COMO EXPRESSÃO INTELECTUAL DAS SOCIEDADES MODERNAS: ENTRE A CIÊNCIA E A CONCEPÇÃO CULTURAL DO MUNDO

A Sociologia não se afirma primeiro como explicação científica e, somente depois, como forma cultural de concepção do mundo. Ela nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais complicados das situações de existência nas modernas sociedades industriais (Fernandes, 1967, p. 14).

A Sociologia é uma ciência dinâmica, que busca compreender e analisar as questões sociais contemporâneas. Ela contribui para a compreensão da sociedade, suas estruturas e mudanças e permite aos estudantes uma análise crítica dos fenômenos sociais.

As competências sociológicas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) podem auxiliar os estudantes a compreenderem e discutirem temas relevantes na redação do ENEM, proporcionando embasamento teórico e reflexivo para a argumentação e elaboração de propostas consistentes, tais como: análise crítica da realidade social, o que pode ser útil para a interpretação e argumentação em textos dissertativos; conhecimento sobre estruturas sociais e relações de poder, o que pode enriquecer suas análises e argumentações; compreensão das dinâmicas sociais e culturais, o que pode contribuir para a construção de argumentos embasados e contextualizados e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, para compreensão e intervenção no mundo social. Essas ações contribuem para a promoção de um ensino de Sociologia mais contextualizado, reflexivo e significativo.

Inicialmente, os alunos foram introduzidos ao projeto e às relações entre a Sociologia e a redação do ENEM. Foram apresentados os principais conceitos sociológicos relevantes para a compreensão dos temas propostos, por meio de aulas expositivas e debates em sala de aula. Realizamos um levantamento sobre os temas mais recorrentes nas redações do ENEM nos últimos dez anos, identificando questões sociais, políticas e culturais pertinentes. Isso foi feito por meio de pesquisas online e análise de provas anteriores.

Figuras 1, 2, 3 e 4 – Registros de alguns mapas mentais produzidos pelos estudantes do 3º ano



Ao internalizar a leitura de mundo através da Sociologia, os estudantes puderam desenvolver uma base sólida para a produção textual, pois foram incitados a analisar criticamente os fenômenos sociais e embasar suas opiniões e argumentos. Por isso, nossa metodologia foi

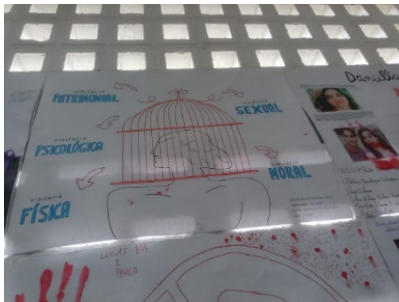
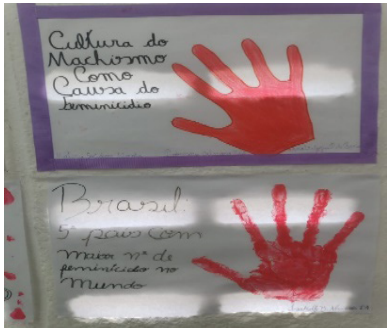
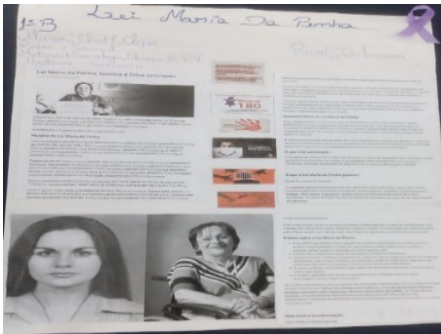
dialética, com discussões, debates e rodas de conversas, além de produções temáticas, tais como a produção textual “lendo o mundo através da Sociologia” com uso de imagens. As quatro últimas imagens abaixo foram sugestões da professora Angélica Albuquerque, colaborando sobre nosso debate que relaciona os temas sociais as propostas de redação do ENEM.

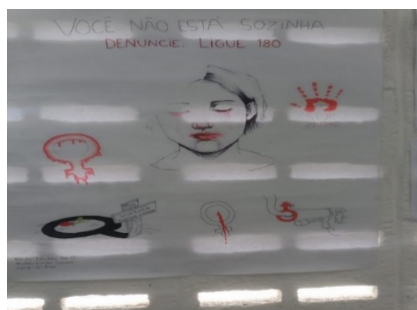
Figuras: 5, 6, 7, 8 e 9 Diversos temas para as produções textuais



Fonte: arquivo pessoal de Gilmara Ferreira e grupo do whatsapp da turma do 3º ano, 2023

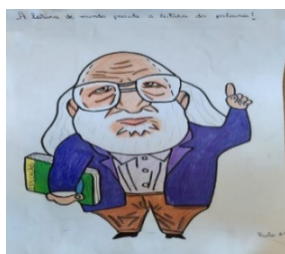
Figuras: 10, 11, 12 e 13 produções dos estudantes sobre o agosto lilás (cartolina, imagens da internet, lápis hidrocor e de pintura)





Fonte: arquivo pessoal de Gilmara Ferreira, 2023.

Figuras: 14 e 15 produções artísticas dos alunos (cartolina, lápis de pintura e folha de ofício) – Releituras de Paulo Freire



Fonte: arquivo pessoal de Gilmara Ferreira, 2023

A utilização de recursos como slides, tirinhas, charges, desenhos,

murais e textos, ao longo do nosso projeto, visou aprimorar o aprendizado dos alunos, promovendo uma abordagem mais dinâmica, interativa e atualizada que favorecesse o desenvolvimento de competências sociológicas e habilidades de escrita necessárias para o sucesso na redação do ENEM.

Em nossa prática metodológica, utilizamos ainda a metodologia da sala de aula invertida, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, invertendo a dinâmica tradicional de ensino. Esse recurso tornou a aprendizagem voltada para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de compreender e resolver problemas, do senso crítico, da colaboração e da criatividade, já que os estudantes são os protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

No desenvolvimento do nosso projeto, abordamosParte superior do formulário temas como desigualdade social, racismo, violência, gênero, movimentos sociais, globalização, trabalho, sustentabilidade, tecnologia, dentre outros, fornecendo aos estudantes uma compreensão mais aprofundada e crítica dessas questões. A inclusão da Sociologia na produção textual do ENEM permite que os estudantes reflitam sobre esses temas, apresentem argumentos embasados e promovam uma leitura crítica do social.

Como referencial teórico, nosso projeto se valeu da perspectiva de Paulo Freire (1996) que destacou a concepção da “leitura de mundo” como ponto de partida crucial para o processo educacional. Ele reconheceu que a educação vai além da mera transmissão de conhecimentos; deve promover a conscientização e a capacidade crítica dos alunos em relação ao mundo ao seu redor. A “leitura de mundo” proposta por Freire refere-se à compreensão das estruturas sociais, culturais e políticas que moldam a realidade de cada indivíduo. Ele argumentava que os educadores deveriam incentivar os alunos a examinar criticamente as condições sociais em que vivem, identificar as relações de poder e desigualdade presentes na sociedade e refletir sobre suas próprias experiências para desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo.

Dessa forma, os conhecimentos de algumas teorias sociológicas forneceram um arcabouço conceitual e analítico essencial para a compreensão da sociedade e dos fenômenos sociais. Autores clássicos como

Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, bem como teóricos contemporâneos como Bourdieu, Bauman, Foucault, entre outros, contribuem para a compreensão das relações sociais, estruturas de poder, desigualdades, processos de mudança social e identidades. A incorporação dessas teorias na produção textual do ENEM permite que os estudantes apliquem esses conhecimentos na análise e argumentação dos temas propostos, ampliando sua capacidade de reflexão crítica.

Um dos objetivos da Educação Básica é formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. A Sociologia desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite aos estudantes compreenderem as estruturas sociais, refletirem sobre os mecanismos de poder, identificarem injustiças e desigualdades, e proporem alternativas de transformação social.

Ressaltamos ainda que nosso projeto se fundamentou numa abordagem transdisciplinar como forma de proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada e interligada dos conteúdos sociológicos e das exigências específicas da redação do ENEM referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Sociologia. A transdisciplinaridade é essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que vai além dos limites das disciplinas isoladas e visa integrar os conhecimentos e habilidades de diferentes áreas em um contexto mais amplo (BNCC, 2018).

Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade justifica-se por permitir a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade e multidimensionalidade, promovendo uma análise mais abrangente e aprofundada dos temas propostos; propicia a interação entre a Sociologia e a redação, possibilitando que os alunos compreendam a importância da interrelação entre diferentes campos de estudo e promovam uma visão holística dos problemas sociais e culturais abordados no ENEM; favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais abrangente e integrada que estimula o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a criatividade na elaboração de textos e a preparação para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “A Sociologia con(tida) na produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: «a leitura de mundo precede a leitura da palavra»» foi uma experiência relevante por sua abordagem inovadora no ensino de sociologia, bem como pelas significativas contribuições às metas educacionais propostas pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, tais como acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica, com foco no ingresso ao ensino superior; ao fomentar nos estudantes, a motivação para realizarem a prova do ENEM e protagonizarem suas carreiras pessoais e profissionais no ingresso do Ensino Superior.

A ênfase na leitura de mundo, como precursora da leitura da palavra, não apenas enriqueceu a formação dos estudantes, mas os tornou interessados para compreenderem os problemas sociais da realidade em que estão inseridos. Ao integrar a Sociologia à produção textual do ENEM, o projeto não apenas objetivou preparar os estudantes para o exame, mas também para que estes se tornassem aprendizes críticos e reflexivos, promovendo uma aprendizagem significativa a partir de dilemas do cotidiano e de como a Sociologia sempre esteve con(tida) nas temáticas das redações das edições passadas no ENEM.

Nosso projeto buscou desenvolver uma reflexão crítica dos estudantes sobre a sociedade em que vivem e sua capacidade de expressar ideias de forma contextualizada e embasada. Através dessa perspectiva, objetivamos incentivar os alunos da terceira série do Ensino Médio a compreenderem a importância da leitura de mundo para uma escrita mais crítica e interventiva.

A problemática desse projeto de intervenção se justificou pela real necessidade de desenvolvermos iniciativas pedagógicas que oportunizassem aos nossos discentes resultados educacionais de acesso, permanência, aprendizagem, conclusão da Educação Básica com ingresso no Ensino Superior, e esse último só é possível se os estudantes participarem do processo seletivo do ENEM, onde a redação tem um peso significativo no fechamento e contagem da pontuação para o acesso ao Ensino Superior.

Nosso interesse pela temática se deu pela observação de que a maioria dos estudantes têm muitas dificuldades na produção textual, dado

também corroborado pelos colegas docentes de língua portuguesa e redação da nossa escola. Convergimos na ideia de que essas dificuldades podem ser atribuídas a uma série de fatores complexos e inter-relacionados. Em primeiro lugar, os estudantes muitas vezes enfrentam desafios em adquirir habilidades de escrita, de ortografia e de argumentação sólidas ao longo de sua educação básica, o que pode refletir diretamente na capacidade de expressar ideias de maneira clara e coesa.

Além disso, as constantes mudanças nos temas e abordagens propostos pelo ENEM demandam dos estudantes uma compreensão ampla e profunda de assuntos variados, que vão desde questões sociais e políticas até temas científicos e tecnológicos. A falta de exposição a esses temas no ambiente educacional pode prejudicar a capacidade dos candidatos de abordar tópicos complexos com a profundidade e a sensibilidade necessárias.

Por outro lado, a pressão psicológica e emocional associada ao exame, como a alta expectativa de resultados positivos, o tempo limitado e a competitividade acirrada, podem contribuir para a ansiedade e o nervosismo dos candidatos, afetando negativamente o desempenho na redação. É crucial abordar esses problemas, pois não basta saber desenvolver bem um tema; é imprescindível a gestão das emoções no processo de resolução das questões e da redação do ENEM.

Finalmente, o projeto demonstrou uma abordagem holística para subsidiar nos estudantes as habilidades analíticas, críticas e interpretativas sobre a complexidade dos fenômenos sociais da contemporaneidade. Essa abordagem mais ampla da concepção de leitura, possibilitou a integração de vários conhecimentos das Ciências Sociais, preparando os estudantes não apenas para a produção textual do exame e para a resolução das questões do Caderno de Humanas, mas também para a compreensão do mundo a sua volta e para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 24º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MESQUITA, Radamés; Oliveira, Luan Machado. **O Conhecimento sociológico como subsídio à escrita da redação do ENEM**. In: Bordart, Cristiano das Neves (Org.). O ensino de Humanidades nas escolas, 1º ed.– Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba para o Ensino Médio**. SEECT: Paraíba, 2021.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Reitor Edvaldo do Ó**. Campina Grande- PB, 2023.

ENSINO DE SOCIOLOGIA: O USO DE CHARGES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Iolanda Barbosa da Silva
(Doutora em Sociologia e Professora do
Departamento de Ciências Sociais da UEPB)

Rayssa Barboza Dantas
(Estudante do curso de Sociologia da UEPB)

INTRODUÇÃO

A experiência do Estágio Supervisionado III é o ponto de partida desta investigação que nos oportunizou uma imersão em uma prática pedagógica relacionada às metodologias de ensino voltadas ao ensino de Sociologia. Tal vivência permitiu uma compreensão crítica das necessidades e oportunidades relacionadas à disciplina no ambiente escolar. Ao longo do Estágio foram trabalhados temas relacionados à cidadania e ao protagonismo juvenil, incentivando a pesquisa e criação de charges como estratégia didática para mediação do ensino e das aprendizagens. O projeto de intervenção foi implementado com estudantes do 2º ano de Administração V, nível médio e técnico-integrado na ECIT Dr. Elpídio de Almeida, localizada na cidade de Campina Grande-PB. A escolha dessa experiência pedagógica para análise se justifica por sua abordagem inovadora e multidisciplinar no ensino de Sociologia, especialmente dentro da Educação Básica. Ao utilizarmos charges como ferramenta didática para estudarmos os conceitos de cidadania e protagonismo juvenil com os estudantes do ensino médio, este projeto se destaca por sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a

reflexão sobre as questões sociais no cotidiano escolar. A relevância dessa temática reflete sobre a importância da participação ativa dos jovens na sociedade contemporânea. Ao introduzirmos a temática cidadania e protagonismo juvenil na sala de aula e explorá-la com os estudantes do ensino médio, foi possível despertar o seu interesse em pesquisar temas relacionados aos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, bem como a importância dos movimentos sociais, conectando-os com a realidade dos estudantes. Essa abordagem não apenas contribuiu para a formação dos estudantes enquanto indivíduos, como também os incentivou a se tornarem agentes ativos capazes de promover mudanças no ambiente escolar e na sociedade. O ensino de Sociologia enfrenta dificuldades em âmbito pedagógico, envolvendo desde o currículo e sua oferta institucional nas três séries do ensino médio até mesmo os desafios de transposição didática em sala de aula. O uso de ferramentas pedagógicas que possibilitem o enfrentamento dessas questões deve ser discutido na formação inicial de professores e professoras. Uma das questões apontadas por Bodart (2016) está na dificuldade de adaptar a linguagem dos conteúdos das ciências sociais à realidade dos estudantes. A limitação de tempo dedicado à disciplina – uma única aula de 50 minutos nas três séries do ensino médio, por semana em cada turma, conforme Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) fundamentada na BNCC (2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEMs, 2018) – contribui para sua desvalorização. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006) oferecem orientações sobre práticas de ensino e recursos didáticos que podem preencher as lacunas dessa formação quanto a transposição didática. Uma dessas recomendações é o uso de charges como ferramenta pedagógica, utilizando múltiplas plataformas, já que é um recurso que motiva por sua capacidade de abordar questões políticas, sociais e culturais de maneira reflexiva, acessível e lúdica. Ao trabalhar com temas complexos de forma visual e satírica, as charges tornaram o aprendizado mais estimulante para os estudantes, facilitando a compreensão de conceitos que, de outra forma, poderiam parecer abstratos ou distantes de sua realidade.

A análise dos resultados da prática pedagógica com o uso de charges obtidos por meio de observação participante da prática docente nos traz reflexões sobre o uso dessa estratégia de ensino ao promover

mudanças na dinâmica da sala de aula que, por muitas vezes, tende a reproduzir o método tradicional, segundo Freire (1996), concentrando-se na transferência de conhecimentos teóricos que não se aproximam das vivências dos estudantes.

Segundo Pires (2014) a pesquisa qualitativa, em sala, com uso da observação participante e do diário de campo, não apenas descreve a realidade social dos estudantes, mas também permite o planejamento pedagógico ao revelar as nuances das interações entre os sujeitos escolares e as realidades de grupos muitas vezes marginalizados. De acordo com Oliveira (2014), esse procedimento metodológico de pesquisa e planejamento pedagógico é usado como ferramenta, permitindo o registro das descrições das experiências vividas e as complexidades envolvidas em cada momento da pesquisa de campo em sala de aula, e da relação entre os dados coletados e as interpretações feitas pelo pesquisador que também é um professor e uma professora em formação. Nesse sentido, a pesquisa de natureza etnográfica aplicada a um ambiente escolar oferece uma abordagem que permite uma descrição mais detalhada e uma compreensão mais profunda do ensino de Sociologia e das práticas pedagógicas. Através da observação participante e do uso do diário de campo no ambiente escolar, foi possível refletir acerca da execução do projeto de intervenção e da prática pedagógica no Estágio Supervisionado. Mattos e Castro (2011) apontam que, segundo o pensamento Malinowski através da observação participante, o(a) pesquisador(a)/professor/(a) seria capaz de:

[...] conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pelo qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento). Para isso a Etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana. O pesquisador deveria dar conta da totalidade da vida da tribo observada, a partir da constituição da sociedade, da vida real e o

Quando refletimos sobre a prática pedagógica, percebemos que essa ação vai muito além da transmissão de conhecimentos, pois envolve uma abordagem reflexiva e dinâmica na qual os educadores são incentivados a buscarem metodologias para trabalharem a teoria atrelada à prática, considerando as vivências dos estudantes. No ato educativo não existem apenas os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados, mas a necessidade de buscar e reinventar metodologias para mediação da realidade e a prática educativa. Segundo a visão de Demo (2003), o(a) educador(a) seria um ser humano sensível e criativo que, em função dessas características, vive intensamente o seu tempo histórico e é consciente da sua condição de pesquisador(a). Dessa forma, é importante educar pela pesquisa, cabendo ao educador(a) não se limitar apenas ao que está contido nos livros didáticos ou conteúdos estabelecidos pelos currículos formais, mas buscar constantemente metodologias diversificadas com produção de sequências didáticas de sua autoria. Ao invés de se limitar a uma única abordagem, o educador pode incorporar uma variedade de técnicas, a exemplo da utilização da produção de charges, como ocorreu no projeto de intervenção com os estudantes do 2º ano médio analisada neste texto.

1 – PROBLEMATIZANDO O APORTE TEÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Até os anos 2000, a formação de professores (as) de Sociologia no Brasil era conhecida como 3+1. Nesse modelo, as disciplinas específicas eram cursadas nos três primeiros anos, enquanto as disciplinas pedagógicas eram reservadas apenas para o quarto ano (Bodart; Tavares, 2019). Esse formato estabelecido pelo Decreto- lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 orientou o modelo de formação inicial de professores (as) de Sociologia até 2001. Nesse mesmo ano, surge o Parecer do CNE/CP 28/2001, que definiu a carga horária dos cursos de formação de professores (as) da Educação Básica em nível superior. Nesse processo, houve a separação da oferta dos graus de licenciatura e bacharelado. Em resposta às críticas ao modelo 3+1, os cursos de Ciências Sociais têm incorporado uma abordagem mais voltada para o ensino e para a educação. Essas

mudanças ocorreram devido à expansão do mercado de trabalho para professores (as) de Sociologia. Isso se deve à reintrodução obrigatória do ensino dessa ciência nos currículos estaduais em 2008 (Bodart, 2019). O ensino de Sociologia é permeado por desafios que vão além de ensinar conteúdos e teorias sociológicas. Um dos principais desafios concentra-se na necessidade de adaptar a linguagem dos conteúdos das Ciências Sociais à realidade dos alunos. Muitas vezes, os conceitos e teorias sociológicas podem ser complexos para os estudantes, especialmente se não estiverem contextualizados em suas experiências cotidianas. Isso demanda um esforço por parte dos professores para tornar o conteúdo mais acessível e significativo para os estudantes. Segundo o pensamento de Lanni (2011), o (a) professor (a) deve utilizar o conhecimento prévio dos estudantes como ponto de partida para introduzir novos conhecimentos. Dessa forma, o professor (a) de Sociologia pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, estabelecendo conexão entre conceitos e as experiências cotidianas dos estudantes. Assim, o ensino de Sociologia deve estar relacionado à realidade dos estudantes, reconhecendo que essa realidade influencia profundamente o processo de aprendizagem, o que requer uma adaptação cuidadosa dos conteúdos e metodologias de ensino levando em consideração as experiências e perspectivas dos estudantes. Oliveira (2011) destaca que o professor de Sociologia não deve apenas “transmitir” conceitos e informações aos estudantes, mas também estimular a análise crítica do mundo social, incentivando-os a relacionar suas experiências cotidianas com as teorias sociológicas estudadas em sala de aula.

2 – UMA BREVE INTRODUÇÃO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Em torno de 1882, durante o tempo do império no Brasil, houve a primeira sugestão de incluir Sociologia no ensino secundário. Foi uma ideia do deputado Rui Barbosa, apresentada por Carlos de Carvalho. Eles queriam que a educação acompanhasse as mudanças sociais e econômicas que estavam acontecendo no país, como apontam Freitas e França (2016).

Após a proclamação da República, em 1891, a Sociologia foi introduzida nas salas de aula, seguindo o pensamento de Augusto Comte,

através da Reforma Educacional de Benjamin Constant. Durante as transformações políticas, sociais e econômicas, a transição do Império para a República no Brasil foi influenciada pelo positivismo de Comte na educação. Constant e outros intelectuais se dedicam a disseminar esse pensamento no país, considerando a educação um “elemento” fundamental para o desenvolvimento nacional em meio ao aumento da imigração e ao início da industrialização, como apontam Seki e Machado (2008).

Em 1901, durante a Reforma Eptácio Pessoa, a Sociologia é removida do currículo, deixando de ser uma disciplina obrigatória na escola secundária, antes mesmo de ser efetivada no sistema educacional.

Em 1942, com a Reforma Capanema elaborada no Estado Novo, é considerada como um conhecimento desnecessário pelos governos autoritários. Através do Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, marca-se a retirada da Sociologia do currículo escolar.

A Reforma Capanema, de 1942, ao extinguir os cursos complementares, foi responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no curso secundário. A disciplina permaneceu figurando apenas no curso “normal” como Sociologia Educacional e nas Faculdades de Filosofia, de Pedagogia e de Ciências Sociais. [...] A Reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, criou uma organização estrutural para a educação que perdurou por quase trinta anos. [...] Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do Ensino Superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de Direito, Medicina e Engenharia. Uma das consequências do fim desses cursos foi a eliminação da disciplina Sociologia, que na perspectiva apresentada pela Reforma Capanema, de-

empenhava uma função mais preparatória do que formativa (Santos, 2002, p. 79).

Essa reforma tinha como finalidade contribuir para o regime político de Getúlio Vargas, que buscava formar indivíduos com espírito cívico e patriota. O principal objetivo da Reforma Capanema era desvincular o ensino secundário do ensino superior, tornando a Sociologia uma disciplina de caráter preparatório e não formativo.

Entre os anos de 1946 a 1964, a discussão de reintrodução da Sociologia no ensino secundário volta a ganhar destaque através de vários fóruns acadêmicos.

Apesar dos crescentes debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, estabelecendo uma certa autonomia aos Estados para a definição de disciplinas complementares e optativas no currículo do ensino secundário; enquanto que as disciplinas obrigatórias eram determinadas pelo Conselho Federal de Educação, a Sociologia não foi incluída em nenhuma das recomendações.

Em 1964, durante o período da Ditadura Militar, as propostas de ensino estiveram, prioritariamente, voltadas para o ensino profissionalizante. Disciplinas como Filosofia e Sociologia não faziam parte dos currículos escolares. O ensino de Sociologia foi eliminado nesse período através do Decreto-Lei nº 869/1968 e, em seu lugar, foram criadas Educação Moral e Cívica.

A década de 1980 foi marcada por intensas campanhas em defesa do retorno da Sociologia ao currículo da escola básica. Esse movimento se insere nas lutas pelo processo de redemocratização no país. Nessa época, houve maior participação dos educadores no debate político e dos movimentos sociais na defesa da educação pública, e também nas lutas por um Estado Democrático e laico com o (resurgimento de sindicatos, associações e partidos políticos que enfatizavam a importância do ensino de Sociologia na Educação Básica.

A lei nº 7.044/1982 propôs o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, tornando a disciplina de Sociologia no 2º grau optativa. Em 1996, o projeto de Lei nº 3.178/1997, apresentado pelo deputado do Padre Roque Zimmerman, buscou a obrigatoriedade da Sociologia

e da Filosofia no ensino médio; porém, o projeto acabou sendo vetado pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso, conforme destaca Rêses (2004). Somente em 11 de outubro de 2006, o ministro da Educação Fernando Haddad homologou o Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional da Educação, tornando o ensino de Sociologia obrigatório em escolas públicas e privadas. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) ressaltam:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (Brasil, *op.cit*, p. 37).

Em 2 de junho de 2008, é aprovada a Lei nº 11.684 pelo presidente José Alencar. Essa lei alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394 de 1996 (LDB), tornando a Sociologia disciplina obrigatória, na Educação Básica, em todas as escolas públicas e privadas e em todas as séries do ensino médio.

Em 2017, a disciplina de Sociologia volta a ser motivo de preocupação no currículo escolar. A Lei nº 13.415/2017 retirou a obrigatoriedade da Sociologia, assim como de outras disciplinas. Ao invés disso, a nova reforma introduziu itinerários formativos com ênfase na em áreas de conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além da formação técnica e profissional.

Através da Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que, dentre as suas medidas, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retirando a obrigatoriedade de Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física do Ensino Médio e colocando itinerários formativos com ênfase em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas;

e a formação técnica e profissional. [...] O ensino da Sociologia passa a compor o itinerário das Ciências Humanas e segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio, que incluem os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, entretanto, deixam lacunas no seu entendimento e interpretações (Moraes, 2017, pp. 5-6).

Na BNCC (2018), a Sociologia pertence ao itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entretanto, isso não significa a permanência da disciplina nos currículos escolares, mas sim uma oportunidade de oferta aos estudantes. No caso da Paraíba, a proposta curricular do Novo Ensino Médio (Paraíba, 2020) a mantém como disciplina, sendo ofertada nos três anos do ensino médio com uma aula semanal de 50 minutos.

3 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

No dia 31 de janeiro de 2024, a ECIT Dr. Elpídio de Almeida celebrou seu 71º aniversário como uma das instituições educacionais mais tradicionais de Campina Grande, carinhosamente conhecida como o “Gigantão da Prata”. Sua história remonta a 1949, quando a construção do colégio foi oficialmente proposta para atender à crescente necessidade de educação secundária pública na cidade. Naquela época, a maioria das instituições de ensino era privada, e a criação do colégio público foi uma iniciativa da elite local que buscava expandir o acesso à educação secundária na região.

Em 31 de janeiro de 1953, durante um evento que reuniu diversas personalidades políticas, religiosas e culturais da região, o Colégio Estadual de Campina Grande foi inaugurado. O prédio do colégio é uma imponente construção de inspiração neocolonial, originalmente projetado para abrigar 3.000 alunos, embora algumas de suas instalações tenham sido concluídas após a inauguração.

Em 2018, o “Estadual da Prata” tornou-se uma Escola Cidadã Integral Técnica, oferecendo o Ensino Médio Regular e Técnico em Gestão e Negócios, atualmente atendendo a uma média de 500 alunos. Seguindo

o modelo das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs), as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) possuem uma particularidade distinta, pois oferecem cursos técnicos com o objetivo de preparar a comunidade escolar para o mercado de trabalho. As ECITs propõem um regime de tempo integral com um conteúdo pedagógico fundamentado em uma educação de formação integral de jovens autônomos, promovendo a construção de pilares fundamentais para o caráter dos cidadãos. Dessa forma, busca-se integrar os valores individuais dos estudantes com as competências desenvolvidas durante sua formação (Paraíba, 2019).



Figura 1: Edificação da ECIT. DR Elpídio de Almeida

Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A ECIT. Dr. Elpídio de Almeida e o ensino de Sociologia

As discussões sobre o projeto de educação em tempo integral na Paraíba ganharam força em 2015, com a elaboração do Plano Estadual de Educação (Lei 10.488/2015). Esse plano, em sua quinta meta, diz que o Estado deve instituir política pública de educação em tempo integral nos Sistemas de Ensino da Paraíba, considerando as diversidades locais, culturais e a necessidade de ampliação de infraestrutura das unidades escolares da Paraíba (2015).

Como resultado, foram instituídas as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), inicialmente regulamentadas pelo Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 e formalizadas pela Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018. As ECITs, por sua vez, surgiram para oferecer, além do ensino regular, formação técnica e profissional, integrando ainda mais a educação com as necessidades do

mercado de trabalho.

A reforma do ensino médio, promovida pela Lei 13.415 de 2017, trouxe mudanças significativas, incluindo a ampliação da jornada escolar no ensino médio. Ela reforça em seu Art. 35, parágrafo 7º que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

A flexibilidade curricular, embora seja um avanço para atender às necessidades dos estudantes, levanta preocupações sobre a equidade. Nem todos os estudantes terão igualdade de oportunidades para escolher seus itinerários, o que pode criar disparidades no acesso à educação de qualidade.

Na ECIT Dr. Elpídio de Almeida – Estadual da Prata, pôde-se constatar que o modelo educacional adotado aparenta ser moderno, uma vez que está alinhado às necessidades do mercado de trabalho e busca capacitar os estudantes a serem protagonistas de suas próprias vidas, incentivando-os a criar oportunidades em vez de simplesmente esperá-las.

Entretanto, ao analisar mais de perto essa abordagem, percebe-se que, na prática, essa imagem de modernidade é, em grande parte, ilusória. O modelo educacional em questão, embora se venda como progressista, na realidade, mantém uma estrutura neoliberal que utiliza métodos pedagógicos tradicionais e, por vezes, opressores para manter um controle sobre os estudantes.

Esse contraste entre a retórica de um modelo educacional avançado e a realidade muitas vezes conservadora e opressiva nas escolas destaca a importância de uma análise crítica e reflexiva do sistema educacional. É fundamental questionar se as práticas adotadas estão verdadeiramente preparando os estudantes para serem cidadãos autônomos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, ou se estão perpetuando estruturas de poder tradicionais e ineficazes.

O controle existente na escola não se limita apenas aos estudantes, estendendo-se igualmente aos educadores e a qualquer agente externo que busque adentrar o ambiente educacional. Um exemplo desse controle é a tentativa de “impedimento” da reativação do grêmio estudantil

na instituição de ensino em 2023. Os estudantes demonstraram interesse pelo grêmio, uma iniciativa que visa promover a participação cidadã e o desenvolvimento de habilidades de liderança e representação política dos estudantes. Entretanto, de acordo com relatos fornecidos por eles, a ação enfrentou dificuldades sendo “contida” pela gestão que se utilizou de uma série de mecanismos para impedi-los. Essa situação levanta questionamentos sobre as barreiras e resistências que existem dentro da escola, “impedindo” o funcionamento dessa instância de representação estudantil e de efetivação da gestão democrática.

Essa situação suscita preocupações sobre a liberdade de expressão e participação política dos estudantes no ambiente escolar. A existência de um grêmio é relevante para envolver os estudantes na gestão escolar, promovendo o exercício de suas vozes e a tomada de decisões coletivas. Quando essa oportunidade é limitada ou suprimida, tal ação pode prejudicar a capacidade dos estudantes de se tornarem cidadãos ativos e participativos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

4 – POR UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

A produção de *charges* como uma proposta de intervenção no ensino de Sociologia é uma abordagem metodológica criativa capaz de envolver os estudantes em discussões críticas e estimular seu pensamento reflexivo. *Charges* são desenhos satíricos que abordam questões sociais, políticas e culturais de forma humorística, muitas vezes utilizando caricaturas de figuras públicas ou símbolos representativos. Incorporar essa forma de expressão artística no ensino de Sociologia pode trazer diversas oportunidades educacionais, segundo o pensamento de Liebel (2013).

A abordagem dinâmica e criativa no ensino com a utilização de *charges* como estratégia didática se destaca pela sua capacidade de articular pelo menos duas linguagens – a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Ela demonstra que o sentido da comunicação é construído na inquietação entre o que se conhece, ou seja, o conhecimento público e divulgado, e os aspectos a serem revelados. As *charges* desafiam os estudantes a interpretar, entenderem e comunicarem mensagens de maneira mais ampla, criando uma dinâmica que vai além do óbvio.

Ao decifrar uma *charge*, os estudantes são confrontados com a

necessidade de entenderem não apenas as palavras e o contexto verbal, mas também os símbolos, as metáforas visuais e as relações implícitas na imagem. Isso os desafia a irem além do óbvio, a questionar, a inferir e a conectar conceitos. Essa abordagem os ajuda a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, uma vez que eles precisam avaliar os diferentes elementos presentes na *charge* e considerar como esses elementos se relacionam para transmitir uma mensagem.

Além disso, a *charge* cria um espaço para o leitor construir sua própria posição sobre um tópico ou evento, estimulando o pensamento independente e a capacidade de argumentação. Os estudantes não apenas consomem passivamente informações, mas são desafiados a formarem opiniões fundamentadas com base na análise crítica da *charge*, o que é fundamental para o desenvolvimento da cidadania ativa.

Portanto, a utilização de *charges* como estratégia didática pode ser um recurso valioso em várias disciplinas, pois ajuda a melhorar as habilidades de leitura, interpretação e escrita, além de estimular o pensamento crítico e a construção de conhecimento pessoal pelos estudantes. Ela permite que eles se envolvam ativamente no processo de aprendizado, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico e envolvente. Ao abordar temas sociológicos por meio de *charges*, em múltiplas plataformas, os estudantes têm a oportunidade de explorar questões contemporâneas de forma criativa e desenvolver uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivem.

A escolha da produção das *charges* voltadas aos temas de cidadania e protagonismo juvenil volta-se à ideia de cidadania ativa. Através da produção das *charges*, os estudantes enxergam uma oportunidade de darem voz, visibilidade e expressão a essas questões complexas de forma criativa, lúdica e crítica. Essa prática transgressora estimula a reflexão crítica e permite, também, que os jovens se tornem agentes ativos na discussão e na representação de questões sociais relevantes.

4.1 – A Sequência Didática na Intervenção Pedagógica

A temática “Cidadania e protagonismo juvenil no século XXI”, desenvolvida a partir de uma sequência didática, destaca a importância da Sociologia na formação de jovens reflexivos e emancipados capazes de exercer sua cidadania de forma ativa. Isso inclui a participação

nas decisões políticas e a atenção às questões sociais do cotidiano. No desenvolvimento dessa temática, os estudantes foram incentivados a expressarem suas críticas e reflexões por meio de *charges*, pesquisas e debates fortalecendo, assim, seu engajamento cívico.

Para Bauman e May (2010), a cidadania vai além de obedecer às leis e pagar impostos. Envolvendo uma participação ativa na criação e administração das políticas, a iniciativa pedagógica proporciona aos jovens uma compreensão prática e crítica do papel do cidadão na sociedade.

O ensino da Sociologia no ensino médio é uma disciplina que muitas vezes enfrenta desafios em relação a sua abordagem, relevância e aplicação. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) oferece uma perspectiva inovadora que pode ajudar a superar os dilemas identificados e fornecer aos estudantes uma compreensão mais profunda e crítica das complexas relações sociais que permeiam suas vidas. Saviani (2011) via a educação através da PHC como meio de promover mudanças sociais, ajudando os estudantes a entenderem e a criticarem as condições em que vivem, e a lutarem por uma sociedade mais justa.

Ao trabalharmos com o protagonismo juvenil, reconhecemos os estudantes como agentes de mudanças, proporcionando um espaço de participação, desenvolvimento de habilidades de pesquisa e pensamento crítico. Essa iniciativa é fundamental no contexto escolar como aponta Costa:

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (2006, p. 93).

Covre (2002) descreve a cidadania como o direito à vida plena que deve ser construído coletivamente. A cidadania implica a luta por necessidades básicas como alimentação, moradia, saúde e educação, e também envolve a discussão sobre o papel do homem na sociedade. Dessa forma, a cidadania envolve a participação ativa dos cidadãos na vida política e social, para assegurar que as suas necessidades sejam atendidas.

A abordagem histórico-crítica e o protagonismo juvenil dessa intervenção pedagógica possibilitou que os estudantes relacionassem o conhecimento teórico com o cotidiano de maneira mais efetiva. Ao aplicarem a teoria sociológica a situações reais, os estudantes puderam desenvolver uma compreensão mais prática e crítica das dinâmicas sociais, reforçando seu papel como cidadãos ativos e conscientes.

Resultados da Observação Participante

Através da observação participante foi possível vivenciar a importância das metodologias ativas. Ao adotar aulas diferenciadas, onde os estudantes são encorajados a participarem ativamente e trazerem suas vivências para enriquecerem as discussões, os professores e as professoras abrem portas para um universo de possibilidades educacionais. Nessas aulas, teorias se relacionam com experiências pessoais, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática, mas também criando um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor. Neste sentido, Paiva *et al* (2016) destacam:

Pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, compreendendo a autonomia em seu sentido mais amplo servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. [...] Constatou-se como benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. Como desafios do uso dessas metodologias constatou-se a mudança do sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de

abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização (2016, p. 152).

Como proposta do componente curricular Estágio Supervisionado III, foi desenvolvida uma sequência didática que abordava a cidadania e o protagonismo juvenil como objeto de aprendizagem. Através dessa temática, os estudantes foram estimulados a criarem *charges*. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) ressaltam que:

Ao projetar em sala de aula uma charge ou tira de humor, é bem possível que os alunos se sintam instigados a saber o porquê de o professor fazer aquilo. A partir dessa situação, já se cria um ambiente para colocar em pauta o que se pretendia discutir naquela aula. Aí começa a motivação, e a imagem projetada serve de estímulo. Inicia-se, então, uma segunda parte, que é analisar a imagem, seus elementos, por que provoca o riso, de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico, como a “deformação” sugerida pela imagem acerca da realidade representa uma realidade em si mesma “deformada” (2006, p. 131).

A turma na qual a sequência didática foi trabalhada é o 2º ADM V. Iremos descrever o que observamos ao longo de cinco encontros.

No primeiro encontro/aula do projeto de intervenção, adotou-se a aula expositiva e dialogada, utilizando os slides produzidos pela estagiária, disponíveis na sequência didática.

Nesse primeiro momento, os estudantes foram provocados com perguntas, tais como: “o que vocês entendem por cidadania?”, para que, a partir disso, trabalhassem o conceito de cidadania. As respostas deles foram claras ao expressarem que a cidadania é “um conjunto de direitos e deveres que os sujeitos possuem para com a sociedade que fazem parte”. Seguindo o pensamento de Marshall (2002), a cidadania

é entendida como um status concedido aos membros de uma comunidade. Isso significa que todos que possuem esse status são iguais em relação aos direitos e obrigações relacionados a comunidade. Marshall compreende a cidadania ao observar o surgimento dos direitos civis, políticos e sociais ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX.

O segundo encontro/aula voltou-se à explicação de como seria feito o produto pedagógico: as *charges*. Nela foi explicado o que são *charges* e como produzi-las. Posteriormente, os estudantes foram divididos em quatro grupos com cinco componentes cada. Os grupos foram distribuídos da seguinte forma: Grupo 1: direitos políticos; Grupo 2: direitos civis; Grupo 3: direitos sociais; e Grupo 4: movimentos sociais. Cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre suas respectivas temáticas, produzir uma *charge* em uma cartolina e apresentarem para turma.

O terceiro encontro/aula foi voltado às orientações de elaboração do gênero textual *charges*. Os estudantes reunidos em grupos discutiram entre si as pesquisas que cada um tinha feito sobre as temáticas, e começaram a formular como as *charges* seriam elaboradas para darem início às apresentações na semana seguinte.

No quarto encontro iniciaram-se as apresentações. Os primeiros grupos a se apresentarem foram o grupo 1: direitos políticos e o grupo 2: direitos civis. O primeiro grupo produziu uma *charge* voltada à própria instituição escolar. A charge representou a necessidade da reativação do grêmio estudantil. Na apresentação, os estudantes explicaram que o grêmio estudantil está voltado aos direitos políticos dos estudantes, o que inclui o direito de participarem ativamente da vida escolar e das decisões que afetam os estudantes na escola. O grupo 2 apresentou uma *charge* relacionada aos direitos civis. Na charge, os estudantes representam a violação à liberdade pessoal, retratando a intolerância religiosa e a homofobia no cotidiano escolar.

No quinto encontro, seguiram-se as apresentações do terceiro e quarto grupos. O terceiro grupo apresentou uma *charge* relacionada aos direitos sociais. Na *charge*, eles retratam o abandono e descaso com as crianças de rua. Durante a apresentação, os estudantes identificaram, no desenho, que o abandono viola os direitos sociais ao tirar das crianças o direito a um ambiente seguro e estável, acesso à educação, saúde e proteção. O quarto grupo produziu uma *charge* voltada aos

movimentos sociais, retratando a importância do movimento negro na luta contra o racismo e a defesa dos direitos das comunidades negras.

Através da implementação e prática da sequência didática com a temática cidadania e protagonismo juvenil foi possível refletir sobre os resultados das práticas pedagógicas no ensino de Sociologia. A partir de uma abordagem dialogada, os estudantes foram provocados a refletirem. Além disso, a criação das *charges* proporcionou a eles um espaço para desenvolverem habilidades criativas, pesquisa e comunicação, tornando-os protagonistas na construção dos conhecimentos produzidos e expressos nas *charges*. Ao final da prática, os estudantes construíram um Painel com as *charges* – Produto Pedagógico – e deixaram exposto no corredor da escola que dar acesso às salas de aula.

Sobre a importância de adotar novas metodologias para o ensino de Sociologia, Bodart e Silva (2016) destacam que, embora cada professor/a tenha sua própria forma de ensino, ainda existe a necessidade de adotar ferramentas de ensino para tornar o processo mais estimulante para os estudantes.

Dessa forma, o uso de metodologias ativas no ensino de Sociologia representa uma abordagem que promove uma aprendizagem mais dinâmica e engajada por parte dos estudantes. Ao relacionar teoria e prática, as metodologias ativas permitem que os estudantes explorem conceitos sociológicos, relacionando-os com experiências do mundo real. Essa conexão direta entre os conteúdos sociológicos e as vivências cotidianas tanto aumenta a relevância do aprendizado quanto estimula um pensamento crítico e reflexivo sobre questões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de reavaliar e repensar o modo como a Sociologia é ensinada, especialmente em face das constantes mudanças sociais, políticas e educacionais que afetam o contexto brasileiro. A relevância deste estudo se dá por conta da urgência em se promover uma educação mais crítica, reflexiva e intimamente conectada à realidade dos estudantes, capacitando-os não apenas como meros receptores de conhecimento, mas como agentes ativos e conscientes na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. E as metodologias de ensino tornaram-se um recurso para isto.

Os resultados obtidos ao longo da observação participante ressaltam as *charges* como instrumento pedagógico capaz de estimular o pensamento crítico, incentivar a consciência cidadã e o protagonismo juvenil. Essa abordagem dinâmica e criativa facilita a compreensão de conceitos complexos, além de capacitar os estudantes a expressarem suas opiniões, críticas e reflexões de maneira criativa e lúdica.

As contribuições deste estudo, primeiramente, oferecem uma perspectiva inovadora à prática do ensino de Sociologia, demonstrando de forma didática como a utilização de *charges* pode enriquecer e diversificar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível e estimulante para os estudantes. Além disso, ressalta a importância de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva que vai além da mera transmissão de informações/conteúdos para promover uma compreensão mais profunda e crítica da sociedade em que vivemos e do cotidiano escolar.

Entretanto, é fundamental também reconhecer as limitações do estudo para que a charge e as metodologias ativas não se tornem um fim em si mesmo. Faz-se necessário ressaltar o estudo do recurso metodológico e o uso da pesquisa e leitura como ferramentas fundamentais para a subjetivação e a apropriação do saber. Outro desafio significativo é a escassa produção científica sobre o uso das metodologias ativas no ensino de Sociologia. Embora haja um crescente interesse por abordagens pedagógicas inovadoras em diversas áreas do conhecimento, a literatura específica sobre a aplicação de metodologias ativas com o uso de charges no ensino de Sociologia ainda é limitada. A ausência de referências científicas consolidadas dificulta a fundamentação teórica e a validação empírica das práticas sugeridas, deixando os/as educadores/as com poucas diretrizes e orientações sobre como implementar essas metodologias de forma dinâmica em sala de aula. A carência de estudos também dificulta a avaliação comparativa dos resultados, limitando a compreensão sobre os resultados e os impactos de tais abordagens em diferentes contextos educacionais, bem como dificultando as experiências dessas práticas a projetos de intervenção. Por fim, a experiência proporcionou uma importante reflexão sobre as práticas pedagógicas, que vão além do mero domínio de conteúdos e planejamento; por isso a importância da sequência didática. A observação sinaliza com uma oportunidade de

aprendizagem significativa, a escolha da abordagem adequada e de uma linguagem mais acessível aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos desse processo. Compreender os estudantes como participantes ativos do processo educativo envolve também estímulo à sua autonomia, criatividade e capacidade crítica. Os estudantes são encorajados a questionarem, refletirem, debaterem e colaborarem na construção do conhecimento, ao invés de simplesmente absorverem informações de forma passiva em sala de aula.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

BAUMAN, Z. ; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Trad.: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2010.

BRASIL. MEC. **BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. MEC. **DCNEM**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. MEC. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Novo Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. MEC. **OCNs**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Vol 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. MEC. **PCNEM**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 08 fev.2024.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-legere**, Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, n. 18, jan./jun. 2016

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934 - 2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, v. 55, n.2,p.246-259,mai./ago.2019.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania?**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos; v. 244).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, F.R. **Desafios da articulação entre teoria e prática docente da disciplina de sociologia no ensino médio**. Florianópolis, v. 13, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2512>>. Acesso em: 7 maio. 2024.

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

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados**, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>>. Acesso em: 03 maio 2024.

MARTINS, R. L. **A relação entre sociologia e arte no contexto educacional**: uma abordagem interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2020.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Volume I. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e

Tecnologia, 2002.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, nº 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2024.

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p.327-339, set./dez 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMcwWCf-zH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIEBEL, V. A análise de charges segundo o método documentário. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia. **Revista Inter- legere**, Natal, n. 9, p.25-39, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402>>. Acesso em: 05 mar. 2024.

OLIVEIRA, R.C.M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dis- positivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de jovens e adultos**, v.2, n. 4, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educacao-jovenseadultos/article/view/1059>>. Acesso em: 06 maio 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Lei 10.488, de 23 de junho de 2015**. Plano Estadual da Paraíba (2015-2025), 2015.

PIRES, Á. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In.: POUPART, Jean et al. **A pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed.

Petrópolis: Vozes, 2014.

RÊSES, E. S. **E com a palavra os alunos:** Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEKI, A. L. S.; MACHADO, M. C, G. A disciplina de Instrução Moral e Cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890. In: **VIII JORNADA DO HISTEDBR**, 2008, São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2008. v. 1. pp. 1-22.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: A CRÍTICA À 3ª VERSÃO E À VERSÃO FINAL DA BNCC

Allyson Pereira de Almeida
(Doutorando em Filosofia e Professor do
Departamento de Filosofia da UEPB)

João Miguel de Moraes
(Doutorando em Filosofia e Servidor da UEPB)

Victor Pereira Gomes
(Doutor em Filosofia e Professor do
Departamento de Filosofia da UEPB)

INTRODUÇÃO

A educação sempre fez e continua fazendo parte de todos os povos. Desde os primórdios da Grécia Antiga, era pauta de reflexões e debates. Platão (427-347a.C.) foi o primeiro a mostrar a sua devida importância, relacionando-a ao indivíduo e à sua autorrealização, isto é, a educação como parte itinerante da sua essência. O seu sistema mobilizou a todos com o objetivo de formar sábios e encontrar a sua virtude, ou seja, a disponibilidade de sua alma, seja ela racional, irascível e concupiscível (em termos do pensador). Ao relacioná-la [a educação] aos temas da ética e da política, o pensador antigo tinha como objetivo a formação moral do homem para a vivência em um Estado justo. Disso conclui-se que o debate atual que temos acerca da temática em questão já foi pauta de discussão há muito tempo e os problemas que levantamos hoje já foram tratados anteriormente. Começamos destacando esse fator para

mostrar a importância de compreendermos as raízes de onde se originam os termos, a fim de que possamos pensar e argumentar de maneira mais ampla os problemas e as questões educacionais.

Todos os dias, os noticiários apresentam as enormes dificuldades pelas quais passamos dentro da educação em nosso país. Dificuldades que envolvem infraestrutura, técnicas de ensino-aprendizagem, instrumentos de ensino; questões sociais e culturais (no que diz respeito ao acesso à cultura); dificuldades ligadas ao indivíduo, entre muitas outras. Com tudo isso, podemos ver um perfil atual em nosso país: a falta de um verdadeiro investimento nesse setor e as promessas que muitas vezes ficam meramente em discursos. De lá para cá alguns avanços foram notórios, porém outros a retardam cada dia mais.

O debate acerca da educação no Brasil sempre foi pauta dessas reflexões. Tomadas de decisões que apresentam avanços e retrocessos, pontos positivos e negativos, diariamente aparecem nas redes sociais e na TV. A ideia de uma “boa educação” para todos é sempre evidenciada, porém nem sempre é vivenciada de fato e muitas vezes se encerra apenas como um ideal que nunca poderá ser conquistado. O Brasil vive, na presente data, um momento de crise nesse sistema e tentaremos mostrar aqui o porquê.

Dentre os avanços tomados para minimizar esse problema que é referência para esta pesquisa, evidencia-se a criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que norteia um projeto de nação ligado à formação humana integral que se consolida numa educação de qualidade social. Ao traçar um currículo comum nacional, o órgão aqui estudado [Ministério da Educação] buscou considerar a particularidade de cada sistema de ensino no país a fim de estabelecer um currículo mínimo capaz de se adequar às particularidades de cada região do Brasil. Em um documento extenso composto de três versões (que foram discutidas e aprimoradas), a educação foi passando por um processo transformativo que possui como objetivo fundamental construir uma sociedade mais inclusiva e democrática. Inicialmente, o documento englobou as três áreas de desenvolvimento da educação, que vão desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio. Já a 3ª versão, que começou a ser redigida (com base na 2ª versão) em 2016 e que foi entregue ao CNE e homologada pelo então Ministro

da Educação Mendonça Filho em 2017, envolveu apenas o Ensino Fundamental, dado que o Ensino Médio (neste período em que a 3ª versão foi proposta e homologada pelo MEC (2016-2017)) ainda era pauta de discordâncias e discussões. Isso no intuito de aprovar um documento comum (versão final) que norteasse o modo sobre como deveriam ocorrer os métodos, conteúdos e as abordagens educacionais. Em 2018, o Ensino Médio foi então incluído na 3ª versão. É válido ressaltar que após a inclusão do Ensino Médio na 3ª versão, o documento passou por uma curta consulta pública antes de ser homologado, ainda em 2018, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares.¹

Para a explanação do nosso trabalho, iremos fazer uma síntese das 2ª e 3ª versões do documento e abordar as mudanças ocorridas na disciplina de Filosofia que, desde a sua origem no currículo escolar, se encontra em um estado de crise e de reflexões retrocedentes (como, por exemplo, a proposta que viabiliza a sua retirada como componente curricular na formação do Ensino Médio).

A escolha desse tema tem por objetivo propor uma reflexão das medidas e das tentativas de avanços às quais vem passando a educação em nosso país. De forma geral, todos os noticiários e meios de comunicação sempre trazem como pauta em suas reflexões o sistema educacional. Devido a isso, o tema em questão possui fator de relevância na atualidade, não só do Brasil como do mundo. Para melhor discorrermos sobre ele, utilizaremos manchetes de reportagens de jornais nacionais de repercussões internacionais, bem como argumentos e posicionamentos de especialistas da área.

1 – A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro”.² Ela engloba todas as fases da Educação Básica, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sendo assim, ela aparece como um guia de orientação para o currículo de cada escola. Sobre isso, vejamos o que

1 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 14 de novembro de 2024.

2 Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

diz Maria Helena Guimarães, ex-Secretária Executiva do Ministério da Educação:

A Base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor.³

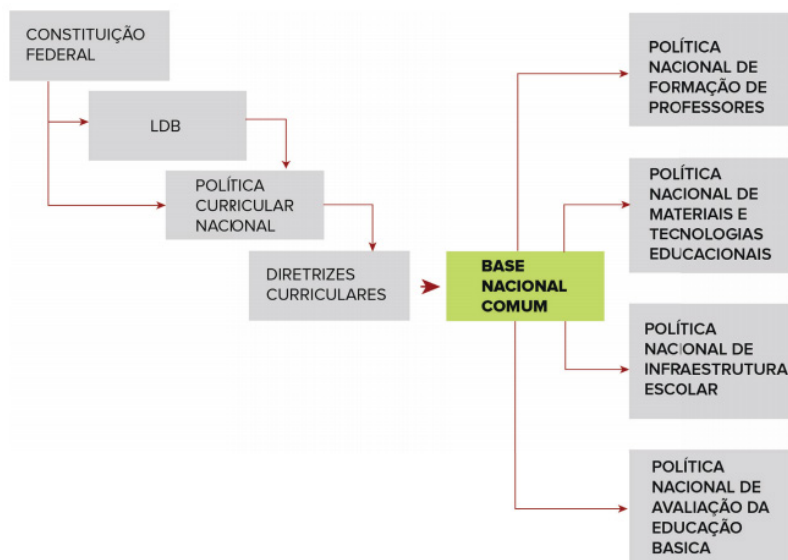
O modo de implementação do documento se deu após a criação de um comitê de especialistas que debateram acerca do tema e das suas possibilidades. Esse comitê reunia professores universitários e atuantes no ensino de diferentes áreas (que englobam desde a Educação Básica até o Ensino Médio).⁴ Aqui se deu a implementação da 1ª e 2ª versão, que esteve aberta ao público a fim de que a população brasileira pudesse oferecer contribuições. Entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, a 2ª versão contou com o cadastro de 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional que puderam ter acesso ao documento antes dele ir para votação e ser aprovado.⁵ Vale salientar aqui que a 3ª versão (em seu formato preliminar – que não contemplava o Ensino Médio), não contou com essa disponibilidade, isto é, a população nacional não teve acesso ao documento antes da sua publicação oficial, contando apenas com uma restrita consulta de membros previamente selecionados.

Em um esquema, a seguir, podemos constatar o processo de implementação e como ocorre a sua atuação nos três setores de Educação Básica que pertencem à formação do indivíduo:

3 Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

4 Cf. 2ª versão BNCC, p. 28.

5 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 14 de novembro de 2024.



6

Percebemos, dada a análise, a existência de quatro políticas que decorrem a partir da BNCC. O objetivo das mesmas consiste em “garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva”.⁷ A BNCC torna-se, a partir desses debates, uma exigência para a educação no Brasil. As instâncias, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica mostram a importância e a necessidade de sua implementação para um país tão diverso como o nosso. O objetivo consiste em, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constituir-se como uma unidade na multiplicidade – em analogia ao princípio grego oriundo do pensamento pré-socrático. Uma vez considerando as diversas

6 Disponível em: <<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=>>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

7 Cf. 2ª versão BNCC, p. 26.

particularidades do país, a Base busca propor um modelo único de educação que possa se adaptar às peculiaridades de cada setor.

1.1 – Objetivo da BNCC

Após ter compreendido um pouco sobre a importância desse documento, destacamos que, ao ser proposto, o documento Base foi algo inédito no país. Nos dias atuais, já adotada em vários países, a Base é vista como um documento que possui por objetivo melhorar a qualidade de ensino. Isso se deve ao fato de estabelecer, detalhadamente, quais serão as habilidades e competências que os estudantes necessitarão adquirir até o fim de uma determinada etapa.

A 2ª versão, a partir das reflexões da (DCNEB) e da (LDB), entende a Base Nacional Comum Curricular como:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).⁸

Já a 3ª versão reitera o mesmo objetivo, não obstante, fazendo uso de uma linguagem diferente:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. (...) Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para

8 Cf. p. 25.

a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.⁹

O que se percebe, a princípio, com a leitura comparativa de ambos os textos, é que o documento mostra a importância de uma educação nacional e de boa qualidade para todos os estudantes. Porém, principalmente na 3ª versão, algumas medidas tomadas são alvo de críticas por pesquisadores na área. A primeira delas é que, nessa nova versão (homologada em 2017), apenas o Ensino Fundamental foi aprovado. O Ensino Médio, agora base para outras reflexões, ainda se encontrava em pauta.¹⁰

A reportagem exibida pelo G1, publicada em 15 de dezembro de 2017, cuja manchete foi *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental é aprovada* mostra que a decisão da aprovação da nova BNCC ocorreu no dia 15 de dezembro de 2017, com um total de 20 votos a favor e 3 votos contra. O jornal afirma ainda que “o novo documento não trata do ensino médio. A base curricular para o ensino médio ainda será avaliada posteriormente pelo CNE”.¹¹ Sendo assim, a Base delimitou a área de ensino que vai apenas do Infantil até o Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

A mudança paradigmática da BNCC detalha apenas os objetivos de aprendizagem para a educação infantil (crianças de 0 a 5 anos) e o ensino fundamental (1º ao 9º ano). No caso do fundamental, o processo de aprendizagem se dá pela separação de disciplinas. São elas: Linguagens, Matemática, Geografia, História e Ciências. Como dito anteriormente, essa é a terceira versão (2017) do documento que passou por diversas

9 Cf. p. 7.

10 **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental é aprovada.** Debate sobre o ensino médio não foi concluído. Escolas públicas e particulares devem adotar novas referências para seus currículos até o início do ano letivo de 2020. A manchete acima foi de uma reportagem exibida pelo jornal ‘O Globo’ aos 15/12/2017. Percebemos, com isso, a fragmentação presente aqui nesta 3ª versão (o que não ocorreu com as anteriores). Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.gh.html>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

11 Ibidem. Idem.

reformulações. Porém, na contramão das versões anteriores, não chegou a ter uma consulta aberta/popular. Dentre as mudanças na educação infantil para 2019, podemos aqui elucidar as principais:

- Ensino religioso ganha diretrizes sobre o que deve ser ensinado do 1º ao 9º ano;
- Alfabetização deve ser concluída até o segundo ano;
- Orientações sobre identidade de gênero devem ser discutidas por comissão do CNE;
- Redes municipais, estaduais e federal precisam reelaborar seus currículos segundo a BNCC;
- Material didático terá que ser produzido segundo as novas diretrizes

Implementação deve estar completa até início do ano letivo de 2020.¹²

A nova Base Nacional Comum Curricular também apresenta 10 competências que os alunos deverão dominar ao longo de toda a Educação Básica:

- 1 – Autonomia e responsabilidade para tomar decisões comprometidas com o bem-estar comum;
- 2 – Argumentação com base em fatos concretos, em nome da defesa do ser humano e do meio ambiente;
- 3 – Compreensão da realidade por meio dos conhecimentos historicamente construídos;
- 4 – Compreensão e uso crítico das tecnologias digitais;
- 5 – Autoestima e cuidados com a saúde;
- 6 – Desenvolvimento do senso estético por meio da arte e da cultura;
- 7 – Compreensão de capacidades relacionadas ao mercado de trabalho;
- 8 – Empatia, diálogo e convivência com pessoas dos mais diferentes grupos sociais;

¹² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

- 9 – Curiosidade para buscar soluções por conta própria;
- 10 – Uso das linguagens (verbal, científica, tecnológica ou digital) para se expressar e trocar informações.¹³

Tratando-se da Educação Básica, vale refletir a respeito da ausência da inclusão do Ensino Médio, pelo documento, e das suas consequências, dado que isso é utilizado como referência para a compreensão dos principais desafios da educação no país. Podemos dizer que na 3ª versão a Base anseia “ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensinar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação” (MEC, 2017, p. 8).¹⁴ Por esse âmbito, percebemos que ela não toma mais características de um currículo, visto que apenas define competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes por meio da aquisição de conteúdos básicos, como foi citado anteriormente. O que pretendemos mostrar com essas críticas é a existência de um desejo “mecânico” que não considera mais uma particularidade de cada pessoa, e sim toma todas sob uma mesma ótica. Ao fazer isso, nega em parte o objetivo da 2ª versão que destacou, como dissemos anteriormente, a necessidade de considerar a multiplicidade de povos que compõem a nação brasileira para, com isso, estabelecer um modelo de educação que possa se adequar a cada uma delas.

Essas competências, por assim dizer, delimitam/traçam um perfil próprio para os estudantes onde todos devem se encaixar. E aqui se insere uma das principais críticas colocadas pelos especialistas. Em comparação com a 2ª versão, a 3ª (em sua versão final – 2018) possui mais uma espécie de regime ditador de normas. Ao ser reduzida, isso se compararmos com a anterior, a mesma passou mais a reger do que

13 As pontuações aqui colocadas foram extraídas diretamente do documento da BNCC (3ª versão). É importante salientar que esses desenvolvimentos de habilidades tornam o documento menos humanizador e mais profissionalizante. Isso é o alvo de muitas críticas.

14 Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2018/05/16/ensino-de-historia-dos-anos-iniciais-e-a-base-nacional-comum-curricular-a-falsa-ideia-de-harmonia-entre-os-povos/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

meramente orientar. As 10 competências aqui citadas anteriormente tornaram o indivíduo apenas um futuro trabalhador para uma sociedade capitalista com o objetivo de criar um mero perfil profissionalizante, deixando de lado o seu perfil humanizador. Vejamos o que diz a manchete de uma reportagem que critica essa nova versão:

Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas

SEG, 04 DEZ 2017 | 12:39

O processo de construção da BNCC é marcado por divergências.¹⁵

Em continuidade com a reportagem exibida no dia 12 de dezembro de 2017, a professora Maria do Carmo Martins, líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, argumenta mostrando que:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas.¹⁶

Um outro problema detectado pela professora no documento é o seu caráter ditador que, como já mencionamos anteriormente, torna ainda mais difícil fazer com que a educação brasileira possa se tornar uma “unidade na diversidade” (como afirmava a 2ª versão).

Esperamos com isso destacar que, tanto pelo modo como a 2ª versão

¹⁵ Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

¹⁶ Ibidem. Idem.

foi elaborada (com consulta ao público) como o fato dela estar ligada mais a uma proposta humanizadora do que profissionalizante, tomamos como opção adotá-la como a melhor forma de proposta elaborada para a educação brasileira (considerando ambas as versões). Reiteramos aqui também que a mesma não fez um “muro” entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ambos partes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao Ensino Médio, em reportagem exibida pelo G1¹⁷ em 04 de dezembro de 2018, é informado que a 3ª versão da BNCC relativa ao Ensino Médio (a 3ª versão em seu formato final) tinha sido aprovada com um total de 18 votos a favor e 2 abstenções. De acordo com o jornal, “o documento [...] foi aprovado após diversos protestos de professores, que eram contrários ao texto apresentado pelo Ministério da Educação em abril deste ano [2018]”.¹⁸ É válido ressaltar que não houve mudanças, no que concerne às competências gerais da Educação Básica, entre a 3ª versão (2017) e a 3ª versão (2018). Isto posto, as dez competências supracitadas devem ser dominadas pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica.

O que mudou na 3ª versão (em seu formato final) com relação ao Ensino Médio é que português e matemática se tornaram as únicas disciplinas obrigatórias dentro dos 3 anos do Ensino Médio, enquanto as demais ficam em caráter optativo podendo, até mesmo, serem concentradas em um único ano (dentro os 3 do Ensino Médio), se assim for desejado. Obviamente, essa mudança levantou críticas por parte de educadores e pesquisadores.

Em matéria escrita por Gilson Camargo e publicada no Extra Classe,¹⁹ em 10 de dezembro de 2018, o professor e pesquisador Gabriel Grabowski, doutor em educação foi entrevistado. Nesta entrevista, ele

17 Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/04/base-nacional-curricular-comum-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>>. Acesso em: 31 de outubro de 2024.

18 Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/04/base-nacional-curricular-comum-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>>. Acesso em: 31 de outubro de 2024.

19 Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 02 de novembro de 2024.

expressa sua preocupação com o futuro da educação básica brasileira. Ao ser questionado acerca da possibilidade da nova reforma desqualificar o Ensino Médio, Grabowski responde que:

Há um forte risco de que o ensino médio seja desqualificado ainda mais devido à extinção de disciplinas nesta fase de formação dos jovens, que precisam, sim, de disciplinas científicas como Física, Química, Biologia, Sociologia, História e outras para desenvolver uma base científica na sociedade brasileira. Os cinco itinerários são vagos, sem detalhamentos sobre os elementos curriculares necessários para orientar as escolas e sistemas de ensino. É uma proposta curricular vazia e que permite tudo, flexibiliza tudo e obriga apenas português e matemática. É muito pouco.²⁰

Para finalizar essa seção, analisemos agora as consequências e as discrepâncias que a BNCC gerou para a disciplina de Filosofia adotada para cursos de Ensino Médio.

2 – A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A SUA RELAÇÃO ENTRE A 2ª E 3ª VERSÕES DA BNCC

A Filosofia é um modo de pensar crítico (entendido como critérios de justificativa de argumentação), radical (que vai de encontro à origem) e totalizante (abrangendo os mais diversos temas ligados ao homem e sua relação com o mundo), constituindo assim uma postura diante do mundo. Não uma mera postura, porém uma postura de caráter indagatório ou questionador frente ao mundo e seus problemas. É de se perceber, com tudo isso, que o saber filosófico não é um conjunto de conhecimentos prontos nem tampouco um sistema hermético, dado que se relaciona com os mais diversos saberes e a multiplicidade das ciências existentes. Logo, pode-se assim dizer que ela é, antes de tudo, uma prática de vida que procura pensar os acontecimentos além de sua pura aparência. Sendo assim, pode-se voltar para qualquer objeto de estudo.

20 Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 02 de novembro 2024.

A Filosofia pode pensar na ciência e seus valores, nos seus métodos e mitos; pode pensar a arte como elemento constituinte do ser; pode pensar a religião; pode pensar o homem em sua vida cotidiana. Como característica imprescindível do saber filosófico, dada essa reflexão aqui exposta, encontra-se o caráter questionador. O saber filosófico questiona, por assim dizer, o mundo, a cultura, o ser e diversas outras instâncias a essas inseridas. Ao questionar acerca do mundo e do ser, por exemplo, questiona-se acerca da política, da ciência, da técnica, da ética, da economia, da cultura, da arte, da linguagem (como elemento de comunicação interpessoal), entre outros.

Sendo assim, deve-se perceber a importância da apreensão do conhecimento filosófico no Ensino Médio como fator de contribuição para a formação crítico-reflexiva do aluno. Cabe a ela indagar a realidade e refletir sobre as questões fundamentais ao homem em cada época. Como saber totalizante, busca uma reflexão que acompanha a história do desenvolvimento humano em seus mais variados aspectos. A formação do estudante deve capacitá-lo a ver, compreender e refletir sobre as contribuições ao saber humano e, nesse sentido, a reflexão crítico-filosófico oferece um ponto de apoio.

A reflexão filosófica não é, pois, qualquer reflexão, mas uma rigorosa, sistemática e que deve sempre pensar o problema em relação à totalidade (como outrora fora dito) a fim de alcançar sua radicalidade, isto é, sua raiz. Esta deve ser a preocupação que gira em torno da importância do ensino de filosofia: despertar nos alunos a capacidade de compreender e atuar em sua realidade buscando entender os problemas a partir de sua totalidade e não da mera parcialidade; buscando refletir acerca das questões atuais (na política, na sociedade) tendo em mente o seu caráter histórico-evolutivo.

Quando foi colocada em vigor a 2ª versão da Base, o ensino era compreendido a partir da conjuntura que relacionava o ensino inicial, o fundamental e o médio. Com a aprovação da 3ª versão, dada no dia 03 de abril de 2018, as novas linhas para a Educação Básica no Brasil tornam incerto o futuro da disciplina Filosofia, dada ainda a sua discussão e aprovação final do documento. Quando destacava o papel do pensamento e a sua importância para o Ensino Médio, a versão anterior mostrava que a vocação interrogativa do estudante se dá desde

a sua tomada de consciência e que, por assim dizer, embora a disciplina fizesse parte apenas na fase final do processo, estava implícita em todas as fases da vida do estudante.²¹

O documento também afirmava a relação existente entre a Filosofia e as demais ciências ao mostrar que “todas as ciências nasceram da investigação de fenômenos carentes de suficiente explicação”.²² Sendo assim, existe aqui uma proximidade entre o ser reflexivo e os pensamentos que carecem de uma reflexão. Aqui, apresentada como obrigatória, a ciência²³ que busca o saber não se limita meramente ao fator atual. Ela vai de encontro a raiz,²⁴ à origem do problema, oferecendo assim um importante campo crítico-argumentativo. Esse senso era o que se esperava despertar nos estudantes:

Mais do que buscar respostas pontuais, a filosofia procura inserir seus assuntos em contextos sempre mais amplos e percebê-los sob perspectivas não usuais, chegando a deparar-se com o problema mesmo da existência de respostas para suas questões ou da certeza acerca dos resultados porventura alcançados.²⁵

Hoje, quando pesquisamos acerca da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, encontramos algo como “o ensino de Filosofia é incerto!”.²⁶ É muito forte a crítica a esse Novo Ensino Médio sancionado

21 “Pode-se dizer que, em sentido lato, as questões filosóficas estão presentes nos saberes desde muito cedo, ainda que a Filosofia compareça como componente curricular obrigatório apenas no Ensino Médio” (Lei 11684/2008)” (Cf. 2ª versão, p. 167).

22 Cf. 2ª versão, p.166.

23 A filosofia pode ser considerada como ciência enquanto uma forma de pensamento que se utiliza de uma metodologia e de justificativas na busca de um resultado e de justificar determinadas formas de pensamento e argumentações.

24 Foi nessa necessidade de ir ao encontro da raiz que, ao introduzir o texto, colocamos um princípio originário dessa questão que gira em torno do fator educação.

25 Cf. 2ª versão, p. 166.

26 Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

ainda no governo do presidente Michel Temer. Tendo em vista essa possibilidade, reiteramos aqui o caráter crítico e contrário a essa proposta. Em uma manchete de uma reportagem exibida na Gazeta do Povo, encontramos:

O que se perde ao diminuir o espaço da filosofia no ensino médio?

Especialistas falam do legado da presença de uma década da disciplina nos currículos; se trabalhada adequadamente, ela poderia ser um mecanismo para melhorar desempenho de estudantes no Brasil

Daiana Constantino, especial para a Gazeta do Povo [16/04/2018] [08:33].²⁷

Segundo a Prof.^a da UFPR, Karen Franklin da Silva, a Filosofia é elementar para a formação criteriosa do indivíduo:

O ser humano precisa desenvolver-se integralmente e precisa do pensamento criterioso. Estudos científicos apontam que a formação filosófica desde o Ensino Fundamental potencializa a aprendizagem de matemática e linguagens, assim se o governo federal quer que crianças e jovens sejam hábeis nessas matérias devem promover o estudo filosófico desde a infância.²⁸

Percebemos que a retirada dessa área, ainda não aprovada concretamente, resultará em uma série de divergências entre os pesquisadores e estudiosos que fundamentam e legitimam a sua importância. Em

27 Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaco-da-filosofia-no-ensino-medio-1gkjllit8zd8r7szdpao2uzmo/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

28 Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaco-da-filosofia-no-ensino-medio-1gkjllit8zd8r7szdpao2uzmo/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

continuidade crítica a essa medida, destaca o professor da USP Oliver Tolle:

[...] sua função é justamente questionar as ideologias e apontar para os seus limites. Em um país de grandes desigualdades sociais, a filosofia é uma contribuição importante para a formação do aluno, porque ela o ajuda a lidar com as complexidades de sua vida pessoal, social e profissional e, principalmente, a adotar uma postura investigativa e questionadora.²⁹

CONCLUSÃO

Esperamos, com isso, ter exposto aqui brevemente a situação da educação brasileira atual e suas principais dificuldades e desafios que enfrenta cotidianamente. Embora seja pauta de reflexões constantes, percebemos que a maioria das medidas adotadas pelos governos na tentativa de minimizar os problemas não saem meramente do papel.

Ao colocarmos aqui em pauta a 2ª e 3ª versão da BNCC, e procurar fazer uma comparação entre ambas, destacamos o parecer favorável à versão que é anterior à que está em vigor atualmente. A elaboração do texto com a consulta popular, o destaque para uma educação de qualidade que considere uma unidade na diversidade e a importância de relacionar, em conjunto, as etapas fundamentais do ensino (inicial, fundamental e médio), tornam o texto mais compreensível e menos ditador (o que ocorre com a 3ª versão, principalmente quando elucida competências e habilidades que devem ser adquiridas por todos, o que padroniza e iguala todos em uma mesma perspectiva).

Esperamos que o presente trabalho, principalmente com a crítica colocada à possível retirada da disciplina Filosofia, e/ou da medida que a torna optativa, nos leve a refletir se realmente a educação no país é igualitária ou se objetiva defender o interesse de uma classe dominante capitalista. Como dito anteriormente, a retirada do pensamento filosófico do ensino médio não representa um avanço; ao contrário, aponta para um retrocesso.

29 Ibidem. Idem.

Com vista a uma conclusão é de se pensar por nós, estudantes de nível superior e futuros professores da rede de ensino, novos caminhos pelos quais a educação brasileira necessita urgentemente trilhar. Com isso, poderemos lutar, de fato, pela construção de uma educação que busque atingir uma igualdade na diversidade, uma boa qualidade e a formação humana integral do indivíduo (o que muitas vezes são teorias idealizadoras que ficam exclusivamente no papel).

REFERÊNCIAS

i) Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

LACERDA, Rosa Cecília. **Projeto político pedagógico**: construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza, 2004.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: Ciência, Cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PLATÃO. **Banquete, Fédon, Sofista e Político**. Trad.: José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **A República**. Trad.: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

_____. **Crátilo e Teeteto**. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1973.

ii) Consultas de sites da internet

Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2018/05/16/ensino-de-historia-dos-anos-iniciais-e-a-base-nacional-comum-curricular-a-falsa-ideia-de-harmonia-entre-os-povos/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: < <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<http://anpof.org/porta1/index.php/es-ES/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 31 out. 2024.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/04/base-nacional-curricular-comum-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>>. Acesso em: 31 out. 2024.

Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/bncc_2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO NASCIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA, E DA PUBERDADE À FORMAÇÃO DE UM SER SOCIAL

Ângela Cristina Barros Defensor
(Discente do Curso de Letras-Português)

Alessandro Giordano
(Doutor em Literatura e Interculturalidade
e Coordenador do Curso de Letras-Espanhol da UEPB)

INTRODUÇÃO

Neste texto se discute a importância da interação nos processos de ensino/aprendizagem entre a criança/pais (ou responsáveis) e a criança/professor, no ambiente escolar e na sociedade. É comum vermos professores que insistem em permanecer utilizando apenas métodos do ensino tradicional, muitas vezes um ensino engessado, rígido, onde o aluno é visto, como menciona Figueiredo, “um recipiente de aprendizagem” (2019, p. 109).

Diante desse cenário, nos interessa destacar o trajeto que a criança percorre desde que recebe os primeiros ensinamentos proferidos pelos pais (ou responsáveis), seu ingresso no ambiente escolar e sua preparação para a vida em sociedade. Para que esse trajeto se consolide, é necessário o empenho de todos os envolvidos. Buscamos também identificar até que ponto as ferramentas tecnológicas, atualmente em uso, favorecem e/ou dificultam o processo de ensino/aprendizagem.

É de nosso interesse apresentar sugestões para que os professores possam promover aulas mais dinâmicas, para instigar os alunos a terem

uma participação mais ativa em sala de aula e na sociedade em que estão inseridos.

Este trabalho torna-se relevante para a comunidade acadêmica em geral, para os professores e futuros professores, pois ele poderá auxiliá-los a trabalhar essa interação com seus alunos; por trazer assuntos tão atuais, mas que ainda necessitam de muito estudo a fim de serem discutidos; por abordar a interação e o ensino/aprendizagem e, como pais, alunos e professores atuam como os protagonistas desses processos.

Por fim, utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica onde contextualizaremos a contribuição dos pais ou responsáveis nos primeiros ensinamentos à criança; os professores que são incentivadores e mediadores da aprendizagem; o ambiente escolar, responsável por formar um ser social.

Os estudos de Figueiredo (2019) têm por base Vygotsky, que centra sua teoria sociocultural na interação, aprendizagem, desenvolvimento humano, diálogo e desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Evidenciados nas palavras expressadas por Figueiredo (2019), encontradas na primeira orelha do livro:

Vygotsky é um autor atemporal. Apesar de ter tido uma vida breve entre o final do século XIX e início do século XX, produziu, com sua genialidade um arcabouço teórico que traça um paralelo entre aprendizagem, interação e desenvolvimento humano, assuntos que ainda são muito importantes nos dias atuais para todos os educadores. [...] Sua teoria enfatiza a importância da interação e do diálogo no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, [...]. [...] Ou seja, nosso desenvolvimento individual resulta de interações que temos com as pessoas ao nosso redor, com as quais também colaboramos para seu desenvolvimento (Informação retirada da primeira orelha do livro).

Ao longo das últimas décadas, nossa realidade mudou e, para acompanhar essa mudança tecnológica, pais e professores (os nascidos até a década de 80/90, antes da era digital) tiveram que migrar de um

universo analógico para um digital, onde a tolerância e a paciência eram primordiais, em que as instruções e os diálogos aconteciam face a face, as relações sociais existiam de verdade, e os amigos eram realmente pessoas conhecidas que faziam parte da convivência uns dos outros, seja na comunidade, bairro, escola, trabalho ou na igreja. Em nada se tinha a facilidade que temos hoje em dia, dado que praticamente tudo já vem pronto e não requer o uso de um grande esforço.

Por outro lado, as crianças que estão atualmente em idade escolar já nasceram nesse mundo tecnológico, onde tudo flui com rapidez, ao mesmo tempo que se desfaz facilmente. Vivem na era do imediatismo e não esperam que sejam contrariados; manejam muito bem os meios eletrônicos, podem obter instruções e construir diálogos através de uma tela. Muitos se fecham tanto nesse mundo virtual que são considerados antissociais, e os “amigos” são meros seguidores que, em muitos casos, nunca se viram pessoalmente.

Segundo a teoria sociocultural, os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento [...] (Figueiredo, 2019, p. 21).

A contribuição dos adultos e do meio social incidem diretamente nos primeiros ensinamentos de vida de uma criança, que será denominada como aluno ao ingressar na vida escolar. Lá terá a contribuição do professor para o seu crescimento pessoal e profissional; no ambiente escolar terá seu caráter moldado, onde será trabalhada sua intelectualidade, sua moralidade e suas relações sociais reforçadas. Na vida em sociedade, vai ter a oportunidade de testar seus conceitos, baseados naquilo que absorveu dos seus aprendizados.

[...] o ser humano não é apenas ativo, mas interativo, porque, por meio de relações dialógicas com outras pessoas, constrói conhecimentos e se constitui a partir

de relações inter e intrapessoais. Essa troca entre as pessoas é favorecida no contexto educacional, em que a intervenção pedagógica intencional, por parte do professor, provoca o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Figueiredo, 2019, p. 107).

Os pais (ou responsáveis) devem preparar a criança para o processo de iniciação na vida escolar, em que ela passará a ser membro de uma instituição de ensino, socializar com pessoas estranhas, ter responsabilidade e disponibilidade para aprender, pois irá evoluir cada vez mais dentro daquele ambiente. Para isso, devem conscientizar os pequenos sobre a nova fase que eles vão adentrar. Falar sobre o ambiente que eles passarão a frequentar, utilizando palavras de fácil entendimento pela criança, é essencial. Podem começar falando que a escola é um lugar diferente da sua casa, onde a criança terá que seguir regras, conviver com pessoas que ela não conhece, mas que tem que respeitar e que tem que aproveitar aquele momento na sala de aula para aprender. Seria importante que a criança enxergasse de forma positiva essa transição, esse novo ciclo que se iniciará em sua vida.

Tendo por base o que lhe foi ensinado em casa pelos pais (ou responsáveis), ao ingressar no ambiente escolar, a criança inicia seu processo de conhecimento e, logo, da sua inserção na sociedade. Aqui, ela passa a ter uma leitura de si mesmo e sobre seu pertencimento no mundo. Será a partir desse processo que o aluno irá despertar o seu poder de transformação, seja realizando algo benéfico para sua família, sua escola, no seu bairro, na sua comunidade, na sua cidade, em seu Estado, seja até mesmo em seu país.

1 – OS PAIS (OU RESPONSÁVEIS): ENCARREGADOS DOS PRIMEIROS ENSINAMENTOS À CRIANÇA

Estudos indicam que a formação das competências humanas provavelmente se desenvolve no período de gestação, e acompanha a criança até os seis anos de vida: “segundo a teoria piagetiana, aos 7 anos de idade, a criança tem seu desenvolvimento cognitivo finalizado [...]” (Figueiredo, 2019, p. 27). Nessa mesma linha de pensamento, Fontana & Cruz nos sugerem que: “desde o nascimento, a criança está em constante

interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver [...]” (1997, p. 57). Somando-se a isso, temos o que nos recorda Libâneo (2013) sobre o desenvolvimento cognitivo:

Em sentido geral, qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem. Desde que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda. Uma criança pequena aprende a distinguir determinados barulhos, aprende a manipular um brinquedo, aprende a andar. Uma criança maior aprende habilidades de lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., aprende a contar, a ler, a escrever, a pensar, a trabalhar junto com outras crianças [...]. (*op.cit.*, p. 87).

Pode-se dizer, então, que o processo de interação se inicia, de fato, no dia do nascimento da criança ao ouvir a voz da mãe, com a troca de olhares, mas, principalmente, através da amamentação, pois são nessas pequenas ações onde se estabelece o vínculo de proteção e confiança que a criança necessita para crescer se sentindo segura e amada.

A criança nasce em uma comunidade, seu meio social, e, segundo Fontana & Cruz (1997), desde o seu nascimento tem acesso às atividades desempenhadas no local, às práticas culturais e às relações sociais. Ela cresce ouvindo lendas e histórias que foram criadas ou repassadas pelas gerações que a antecederam, e passa a vivenciar essas práticas de forma convencional na sociedade a que pertence. Ao compartilharem com a criança do seu modo de realizar essas atividades, do modo como realizam as práticas culturais, do seu modo de se relacionarem socialmente, os adultos promovem o ensino e a aprendizagem através da interação e da instrução, naturalmente. Reforçamos essas afirmações com o pensamento de Vygotsky (1998a) citado por Figueiredo (2019):

[...] Para Vygotsky (1998a), desde o nascimento, as pessoas fazem parte de um mundo histórica e culturalmente construído por gerações que as antecederam. As pessoas partilham e incorporam modos de

agir e de pensar próprios da cultura da comunidade em que vivem (*op.cit*, p. 14).

Com a era tecnológica cada vez presente na nossa vida, dedicamos parte do nosso dia às redes sociais, onde socializamos e nos comunicamos através de aplicativos de mensagens e entretenimento na maior parte do tempo. E isso nos causa certa preocupação quando temos convicção da necessidade de que a interação física, presencial, precisa ser mantida pelos pais (ou responsáveis), principalmente nos primeiros anos de vida da criança, pois o contato físico ao fazer um carinho, a troca de sorrisos, o olho no olho, o tom de voz suave, assim como cantar, contar histórias e fazer brincadeiras mesmo que singelas, desperta a criatividade, a imaginação e estimula o desenvolvimento cognitivo.

O ambiente no qual a criança vai crescer também influenciará diretamente no seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. Ao conhecer as pessoas que fazem parte do seu dia a dia, que estão constantemente próximas a si, a criança passará a perceber se a relação que há entre os habitantes (pais, irmãos e em alguns casos avós, tios) da casa permeia sentimentos indispensáveis como o amor e o respeito. E será a partir dessa percepção que ela estabelecerá níveis de confiança, de comunicação, segurança e apoio emocional, ambos essenciais para a formação de caráter do ser humano.

Então, a interação trabalhada pelos pais (ou responsáveis) e a influência do ambiente em que eles vivem será um reflexo, na vida da criança, de como ela está sendo preparada para as próximas etapas do seu aprendizado e, conseqüentemente, de como ela vai lidar com a sociedade em que já vivem seus antepassados, ou seja, o seu meio social.

Segundo Fontana & Cruz (1997), o adulto é o mediador entre a criança e o mundo. Desde seu nascimento, através da linguagem, ensina os nomes ao apontar objetos e, à medida que ela evolui, lhe ensina como praticar determinadas ações, por exemplo, como funcionam os brinquedos, a comer de forma correta, a fazer a própria higiene, a escolher a roupa que vai vestir, etc. Já a criança tem os sistemas de pensamento e ação ativados quando o adulto interage através da linguagem e de atividades que realiza. Isso faz com que a criança passe a internalizar as ações, progredindo seu desenvolvimento cognitivo e humano ao pensar ou agir.

Podemos dizer então que, de fato, a criança já chega à escola com um mínimo grau de “saberes”; é o chamado conhecimento de mundo adquirido pelo ensinamento dado por seus pais (ou responsáveis). É a partir desses ensinamentos que a criança montará sua base, e irá somando ao que vai adquirir na escola para ampliar seus conhecimentos, agora, auxiliada não só pelos pais (ou responsáveis), mas também pelo professor:

[...] o professor precisa ter cuidado de não subestimar os aprendizes [...]. E subestimar os alunos significa não levar em conta os conhecimentos que eles construíram ao longo de suas vidas e que levam para a sala de aula, [...] provenientes do seu aprendizado [...], conhecimento de mundo, provenientes das suas experiências pessoais ao longo da vida e da exposição a textos escritos, a programas de rádio e TV, a filmes e documentários, ao que circula na internet. Todos esses conhecimentos são fundamentais [...] (Oliveira, 2014, p. 25).

O que se espera é que essa base de conhecimentos, montada inconscientemente pela criança com a ajuda dos pais (ou responsáveis), possa se expandir para o ambiente escolar e para o meio social em que habita.

Vale reforçar que o ensino e a aprendizagem estão presentes no dia a dia dos adultos e das crianças, por exemplo, quando o adulto pede para a criança ajudá-lo a limpar a casa, cuidar dos animais de estimação (seja com a limpeza ou alimentação), ir junto ao supermercado. São nas tarefas, das simples às mais complexas, que o adulto tem a oportunidade de mostrar como se faz e, assim, ao interagir com a criança nesses processos, ele ensina algo e os pequenos aprendem:

A forma como o adulto – ou par mais experiente – atua nesse processo varia, já que a ajuda dada por ele pode ocorrer em forma de instruções, de modelos a serem seguidos, de questionamentos, de monitoramento, ou seja, dependerá de como o adulto dará

assistência à criança e a levará a refletir e a agir durante a realização de uma tarefa [...] (Figueiredo, 2019 p. 48).

Dessa forma, quando o adulto passa a delegar funções para que a criança aprenda com tarefas simples, como guardar as próprias roupas e sapatos, organizar e guardar os brinquedos após o uso, ele também estará facilitando seu entendimento sobre algumas ações que serão exigidas pela escola. Nesse caso, como exemplo, com as tarefas do cotidiano, ela passará a ter noção sobre responsabilidade.

A criança a partir dos seus cinco ou seis anos de idade deve ser instruída para que aprenda a realizar algumas tarefas sozinha, como tomar banho, vestir-se e calçar seus sapatos. São essas atitudes que farão da criança um ser independente, responsável, capaz e seguro de si:

De acordo com a teoria Vygotskyana, para que a criança se desenvolva cognitivamente e emocionalmente, principalmente nos estágios iniciais da infância, é necessário que ela participe de interações assimétricas, ou seja, de interações com adultos ou com crianças mais experientes que irão conduzi-la em suas ações por meio das mensagens a ela direcionadas. Por meio da interação assistida de um adulto ou crianças mais experientes, a criança poderá ter desenvolvidas as funções psicológicas superiores, como a atenção deliberada, a lembrança voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, o raciocínio dedutivo, etc. (Saravy; Schroeder, 2010; Vygotsky, 1998, *apud* Figueiredo, 2019, p. 41).

A partir do momento que a criança ingressar na escola, os pais (ou responsáveis) podem ensiná-la sobre dividir e compartilhar, pois, além de ser importante para a boa convivência no ambiente escolar, é também uma forma dela interagir com outras crianças ao dividir ou compartilhar objetos e alimentos com seus colegas de classe, por exemplo. Devem incentivar a criança para que tenha o cuidado e a organização

com o material escolar e com o uniforme. Assim, aos poucos, ela passará a ter noção das suas responsabilidades, pois são em situações como essas que ela passará a vivenciar atitudes que dependerão exclusivamente dela – assim como, também, a vontade de aprender, visto que:

[...] o meio social, as interações, as trocas dialógicas que a criança tem com outras pessoas apoiam seu desenvolvimento cognitivo, de modo que o que ela consegue fazer hoje com a colaboração de outra(s) pessoa(s) poderá ser feito de forma independente no futuro [...] (Figueiredo, 2019, p. 46).

Então reforçamos o quanto a interação é importante para o desenvolvimento cognitivo de uma criança, pois é através do diálogo e da instrução dos adultos que os processos de ensino/aprendizagem que ela vivenciará ao longo da sua trajetória ocorrerão de forma positiva, satisfatória.

2 – PROFESSORES: INCENTIVADORES E MEDIADORES DA APRENDIZAGEM

Se observarmos uma criança em sala de aula, perceberemos como o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve através da transmissão e assimilação de conhecimento conduzida pelo professor em favor do aluno. Fontana & Cruz (1997), justificam essa interação, descrevendo como seria esse processo na prática:

A professora acompanha a criança: orienta sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados; analisa as situações para e com a criança e leva-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra como usar determinados procedimentos da matemática e da escrita; ensina a utilizar o mapa, os equipamentos de laboratório, etc.[...] A criança, por sua vez, raciocina com a professora. Segue suas explicações e instruções, reproduz

as operações lógicas e realizadas por ela, mesmo sem entendê-la completamente; aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los; ela também re-significa e reestrutura significados, modos de agir e de pensar, e começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando (Fontana & Cruz, *op.cit*, p. 66).

Assim, temos nos professores, os mediadores, pois, segundo Figueiredo (2019), são eles os que favorecem a aprendizagem, no entanto, não podem tomar para si a responsabilidade de que o aluno vai aprender e, quanto ao aluno, este deve interagir e ter participação ativa, e não ser visto como um “recipiente de aprendizagem”. Para isso, o protagonismo juvenil deve ser incentivado desde cedo nas escolas, para que os alunos se reconheçam como os responsáveis por suas escolhas, visto que elas refletem nas suas trajetórias.

[...] Para quem lida com a educação tendo em vista a formação humana dos indivíduos vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho (Libâneo, 2013, p. 20).

É necessário repensar o modo rígido e engessado de ensinar que o currículo escolar ainda exige de algumas escolas, e que alguns professores não se opõem e ainda utilizam em sala de aula. Este modelo de currículo é criticado por Cury (2012), com uma comparação bastante interessante:

O currículo escolar é como um restaurante de um prato só. O problema é que se serve o mesmo prato todos os dias, para todos os alunos. Transmite as

matérias do mesmo jeito, sem estimular o apetite intelectual deles. [...] em vez de dar respostas prontas aos alunos, provoquem a inteligência deles por meio da arte da pergunta. [...] Se as salas de aulas do mundo todo fossem um caldeirão de dúvidas e não de respostas prontas, haveria mais tempero para saborear os pratos do conhecimento! (Cury, 2012, p. 33).

E, para favorecer esse conhecimento, tem que haver a interação no processo de ensino aprendizagem. O professor não pode ser visto pelo aluno como aquela figura séria, rígida, e como o único detentor de conhecimentos, pois o profissional da educação é um ser humano que se empenha para que haja a participação de todos em sala de aula. Sendo necessário, o educador vai se adaptar, se aperfeiçoar, se reciclar ou até mesmo buscar em outras áreas e beber de outras fontes para ampliar seus conhecimentos.

No entanto, em contrapartida a esse empenho e esforço dos professores para que a interação esteja presente no processo de ensino/aprendizagem, o que tem lhes chamado atenção é o uso exagerado do celular pela maioria dos alunos, pois eles insistem em utilizá-lo durante as aulas, fazendo selfies, fotos aleatórias dos colegas ou de algo, ou para estarem interagindo nos aplicativos de conversas e entretenimento das redes sociais, tais como o *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*, causando a dispersão, displicência e, conseqüentemente, a falta de interesse pelo que está sendo ensinado. Apesar disso destaca-se que:

[...] os meios de interação entre os seres humanos e de aprendizagem têm-se modificado desde a antiguidade até os dias atuais. Nos dias de hoje, por exemplo, o meio mais prático de comunicação e de aprendizagem tem sido o uso de *smartphones* e os aplicativos neles instalados (Figueiredo, 2019, p. 40).

Diante desse cenário, alguns professores reconhecem, e por isso tentam acompanhar, o avanço tecnológico que já faz parte do nosso cotidiano, se adaptando e se empenhando para aprenderem as melhores

formas para utilizar as ferramentas tecnológicas como suas aliadas em sala de aula. No entanto, cabe a cada professor saber direcionar esse uso de forma interativa e produtiva, já que:

...] vários autores também nos mostram que ferramentas tecnológicas, como computador, *smartphones*, dicionários eletrônicos etc. e as interações possibilitadas pelas redes sociais também funcionam como mediadores na aprendizagem dos indivíduos (Domalewska *et al.*, 2014, *apud* Figueiredo 2019, p. 39, grifos do autor).

O celular pode ser usado para incentivar a consulta de palavras pelo dicionário *online* ou também para realizar pesquisas. Os filmes podem ser trabalhados em sala de aula para serem associados ou assimilados ao conteúdo, como um reforço. Alguns aplicativos, que podem ser baixados no celular, estão sendo inseridos em sala de aula, pois têm demonstrado um resultado bastante satisfatório nas assimilações e/ou revisão de conteúdo. Como por exemplo, podemos citar o *Kahoot*,³⁰ que já vem sendo trabalhado por professores em sala de aula e se mostrando bem aceito pelos alunos.

Porém, nem toda aula para ser dinâmica e interativa requer meios tecnológicos: “para estimular a interação entre os alunos em sala de aula, o professor pode fazer uso de atividades lúdicas, como jogos [...]” (Leontiev, 1998; Vygotsky, 1967, 1998^a *apud* Figueiredo, 2019, p. 76), auxiliando também na revisão e na assimilação de conteúdo.

Ao propor um jogo ou uma brincadeira de aspecto lúdico em sala de aula, a assimilação de conteúdo será trabalhada de forma interativa, pois os alunos despertam o espírito competitivo, melhoram a comunicação, trabalham a memória, e podem sentir que na sala de aula podem aprender de forma leve e dinâmica. Isso porque:

30 Plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizagem, “Kahoots”, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da *web* ou do aplicativo *Kahoot*.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana & Cruz, 1997, p. 115).

O professor pode organizar disputas (emulações) na sala de aula sobre os assuntos já lecionados, pois alunos gostam de desafios. As disputas podem ser feitas por gênero (os meninos contra as meninas) ou uma disputa mista onde os alunos que estão sentados do lado direito da sala confrontam os alunos que estão sentados do lado esquerdo. Eles ficarão muito mais instigados se tiver(em) brinde(s) ou ponto(s) dado(s) ao(s) vencedor (es) como recompensa pelo êxito em acertar. O jogo da forca e o quiz (jogo de perguntas e respostas) são exemplos lúdicos que podem ser associados ao processo de ensino aprendizagem: “dessa forma, esse aspecto lúdico tem sido trazido para a sala de aula como uma forma de estimular a interação entre os aprendizes na apresentação e na revisão de conteúdos” (Figueiredo, 2019, p. 76).

O professor deve lembrar ao aluno que para se obter sucesso no processo de evolução não pode deixar de tirar as dúvidas sempre que necessário e, caso não tenha aprendido sobre determinado assunto, deve comunicar o quanto antes ao professor para que ele possa auxiliá-lo, reforçando a explicação para não comprometer a aprendizagem e nem o andamento das aulas dinâmicas que necessitam de um retorno imediato dos alunos a fim de verificar se houve ou não a aprendizagem. Tais práticas servem, portanto, para verificar se os estudantes entenderam o conteúdo lecionado, pois, com elas, eles são capazes de reproduzir aquilo que assimilaram através dos jogos e brincadeiras, realizando associações do assunto com um filme, uma *charge* e outros.

Devemos nos atentar que uma sala de aula é composta por meninos e meninas, e que geralmente esse número varia de 20 a 35 alunos por sala de aula; e que esses alunos possuem temperamentos diferentes.

Pensando nisso, devemos levar em conta, o que menciona Figueiredo (2019), que cada um tem sua personalidade. Alguns não vão estar abertos para trabalharem em equipe ou até mesmo em duplas e vão preferir trabalhar sozinhos, usando seus próprios estilos de aprendizagem e estratégias. Cabe aos educadores, assim, respeitar os aprendizes que prezem pela sua individualidade.

3 – O AMBIENTE ESCOLAR: PREPARANDO UM SER SOCIAL

A escola precisa continuar sendo vista como uma mola propulsora que impulsiona o aluno a trabalhar sua intelectualidade, sua moralidade e suas relações sociais. É no ambiente escolar que o aluno se prepara para viver em sociedade, onde ele vai ter a oportunidade de testar seus conceitos e aprendizados baseados no que lhe fora ensinado em casa pelos pais (ou responsáveis) e no ambiente escolar.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana (Libâneo, 2011, p. 03).

A escola vai lapidando a consciência do indivíduo para que ele possa posicionar-se criticamente diante das situações sociais mais distintas que possa vir a enfrentar no futuro. Ele deve estar consciente da sua responsabilidade, seja mediando conflitos, dialogando ou tomando decisões em busca dos seus objetivos pessoais ou em nome da sua comunidade.

De acordo com Libâneo (2013), a educação faz parte do nosso cotidiano. Está presente nos meios de comunicação de massa, nas organizações políticas sociais, no trabalho, na família, nas escolas, nas igrejas. Trata-se de uma prática social que deve estar associada as várias instituições e atividades humanas, e isso requer interação.

A teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com os pares (Figueiredo, 2019, p. 61).

Ao se empenharem para transformar os alunos em seres sociais, a escola e os professores cumprirão seus papéis perante a sociedade, mas, “[...] se não forem estimulados, serão excluídos, talvez não desabrochem e não encontrem uma grande vocação na vida, embora talvez possam ser verdadeiros gênios como Einstein” (Cury, 2012, p. 33). E de nada adianta esse empenho se não houver um entendimento, uma colaboração por parte do aprendiz, pois, como já foi mencionado anteriormente, existem algumas dificuldades relatadas por alguns professores para manterem seus alunos frequentando a escola, interessados no conteúdo e participativos nas aulas.

O que se percebe é que o professor tem consciência de que está perdendo espaço na influência do pensar e, conseqüentemente, do agir do aluno, já que não é a única fonte disseminadora de conhecimento. Sabemos que pensamentos e ideias são construídos a partir daquilo que nos é informado. Diante disso, há certa preocupação por estarmos vivendo em uma época em que somos bombardeados diariamente com as mais variadas informações. Resta saber, portanto, quais informações o aluno demonstra interesse, quais serão repercutidas por ele, e em que se baseia para estabelecer um grau de relevância. Por isso:

Com respeito ao excesso de informação, é fundamental saber que uma criança de sete anos de idade da atualidade tem mais informações na memória do que um ser humano de setenta, há um ou dois séculos. Essa avalanche de informações excita de maneira inadequada os grandes quatro fenômenos que leem a memória e constroem cadeias de pensamentos (Cury, 2003, p. 61).

O uso constante do celular em sala de aula tem sido mencionado pelos educadores como uma das causas que tem contribuído para a desatenção, falta de interesse e a falta de participação dos alunos nas aulas.

Concordamos que o uso inadequado do celular durante as aulas distrai e tira a atenção dos alunos. No entanto, essa dificuldade de concentração mencionada pelos educadores, que resulta na dispersão e desatenção do aluno, poderia ser investigada, como relata Libâneo (2013), buscando perceber seus fatores geradores. Nos preocupa pensar que o mau comportamento do aluno em sala de aula estivesse relacionado a outros aspectos, muito mais graves, ligados diretamente com o ambiente em que a criança vive, pois existe a possibilidade dos pais (ou responsáveis) serem analfabetos ou terem pouca escolaridade e, por isso, não conseguirem auxiliar a criança nas tarefas escolares; ou ainda se ela convive com alcoólatras e/ou usuários de drogas, ou até mesmo se sofrer maus tratos.

Diante desses aspectos mencionados, ainda existe a problemática que toda criança enfrenta o período de transição da infância à puberdade que se inicia geralmente aos 10 e dura normalmente até os 17/18 anos de idade, ocasionando mudanças no corpo (físicas) e de humor (emocionais). Lembremos que essas mudanças podem ser usadas como gatilhos por outros alunos para a prática do *bullying*,³¹ por exemplo.

Estes conflitos podem trazer sérias consequências para a criança, como a baixa autoestima, falta de confiança em si mesmo e insegurança que vão resultar na desmotivação, na falta de interesse em aprender, comprometendo seu rendimento e desenvolvimento na escola, bem como sua participação na sua comunidade e na sociedade em si. Sobre isso, reforçamos que “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam” (Libâneo, 2013, p. 87).

31 *Bullying* é um termo de origem inglesa, popularizado pelo professor de psicologia Dan Olweus. Envolve uma prática com gestos que intimidam e agredem pessoas tanto verbal quanto fisicamente. A prática é deliberada e recorrente, ou seja, o agressor tem prazer em humilhar a vítima e volta a praticar inúmeras vezes o ato. Existem também meios mais sutis de *bullying*, tais como isolar a vítima socialmente ou espalhar boatos sobre ela.

É importante que as crianças sejam orientadas e passem a ter consciência, desde cedo, que a educação tem um poder transformador. Através da educação, o indivíduo tem a oportunidade de mudar a si mesmo, a vida da sua família, trazer melhorias para sua comunidade, criar sua própria realidade, e transformar o meio em que vive; vai adquirindo conhecimento e aprimorando seu desenvolvimento cognitivo, e logo poderá praticar aquilo que aprendeu:

Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações (Libâneo, 2013, p. 15).

Ao longo do ano letivo, o ambiente escolar proporciona vários eventos culturais a fim de integrar o aluno e sua família. Dias festivos como o Dia das Mães, Dia dos Pais (em algumas escolas é celebrado o Dia da Família), as Festas Juninas, Dia da Consciência Negra, dia da independência (07 de setembro), Feiras de Ciência, etc., estão entre os principais. E a participação dos alunos é essencial para sua realização. A escola tem a oportunidade de trabalhar a timidez e a insegurança dos alunos e melhorar a percepção que eles têm sobre a cultura a que pertence. A realização desses eventos depende do comprometimento de todos que compõem o ambiente escolar. Além da interação, da instrução e dos modos de fazer ensinados pelo professor, que serão trabalhados de forma prática com os alunos, a realização desses eventos necessita da confecção de objetos, ornamentação dos espaços, apresentações teatrais dos alunos, etc., o que só poderá acontecer com a colaboração coletiva. Os alunos, quando engajados nessas tarefas, se sentem capazes, úteis, como verdadeiros protagonistas.

Não só os educadores, mas também os pais (ou responsáveis),

precisam se manter otimistas quanto ao poder transformador que tem a educação, mesmo diante de uma dura realidade que cresce ano após ano nas escolas. Estamos falando dos altos índices de repetência e evasão escolar, realidade de uma grande maioria de crianças e jovens de maior vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar diante do que foi exposto, o quanto a interação é essencial para o desenvolvimento cognitivo. São nos processos de ensino/aprendizagem que se dá entre o adulto, a criança e o mundo, que ocorrem concretamente a interação, seja em casa e na comunidade em que convivem, seja na sala de aula, seja no ambiente escolar. O que nos deixa mais convictos de que a interação que deve se iniciar nos primeiros dias de vida da criança e acompanhá-la durante a infância surtirá efeitos após o sujeito ingressar na vida escolar e, conseqüentemente, na sua vida em sociedade.

O ser humano é um explorador nato. Um bom exemplo disso é quando um bebê começa a engatinhar; ele não se contenta mais em ficar no colo da mãe e sua vontade é ir para o chão, percorrer cada cantinho daquele ambiente que é novo para ele. Assim fará novas descobertas e passará a sentir as mais variadas emoções, tais como o medo e a alegria, até começar a se equilibrar segurando em móveis e iniciar a outra etapa, com o apoio dos pais (ou responsáveis), a fim de se sentir seguro para dar os primeiros passos; e isso é só o início da sua longa jornada de vida.

Ao discorrer sobre os estudos de Figueiredo (2019), que têm por base a teoria sociocultural de Vygotsky centrada na interação, aprendizagem, desenvolvimento humano, diálogo e desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, percebemos a força do laço que une a interação e a educação, pois a criança inicia a construção da sua base de conhecimento em casa, com o ensinamento dos pais (ou responsáveis), e com os adultos com os quais ela tem contato na sua comunidade. Isso até chegar à idade de ingressar na escola onde a interação se intensificará, preparando o aluno para viver na sociedade a qual ele pertence.

Podemos afirmar que os processos de ensino/aprendizagem, dos mais simples aos mais complexos, se tornam de fácil assimilação a partir

da interação e da instrução. Em casa, os pais (ou responsáveis) são os mediadores entre a criança e o mundo, orientando sobre as regras dos jogos e brincadeiras, sobre como tomar banho ou como organizar e guardar objetos, pois são nessas situações que acontecem os diálogos, a instrução, a interação, dando à criança autonomia para, futuramente, realizar essas e outras tarefas sozinha. Como, por exemplo, cuidar da própria higiene, dos seus pertences e brinquedos.

Na escola, é o professor que passa a ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, favorecendo a aprendizagem e incentivando para que ele se reconheça como o protagonista da própria trajetória.

Constatamos através da conclusão desse estudo que o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, se incentivadas de forma produtiva, podem mediar e favorecer o ensino/aprendizagem, assim como as atividades lúdicas e os jogos que, quando agregados ao ensino tradicional, proporcionam aos alunos aulas mais dinâmicas e interativas, e que podem auxiliar na assimilação e/ou revisão de conteúdos.

É relevante pontuar que o celular pode trazer benefícios para as aulas, mesmo que ainda seja visto como um modo de distração, de dispersão, se tornando uma preocupação para os professores por acreditarem que essa pudesse ser a causa que afetava diretamente o declínio no rendimento escolar dos alunos. No entanto, diante das problemáticas da atualidade, quando se trata de escola pública, devemos levar em conta que o rendimento escolar de um aluno pode cair devido a outras causas, como desestrutura familiar, condição de moradia precária, mudanças causadas pela puberdade, pelo *bullying*. Aspectos como estes poderiam ser investigados se realmente estariam ligados à causa dos altos números de repetência e desistência.

Pensando nesses fatores e em uma forma de amenizar os altos números de evasão e repetência escolar, nosso pensamento converge para uma sugestão que pode até ser vista como utopia, mas é considerada por nós como algo de grande importância. Seria interessante que as escolas públicas de ensino primário pudessem trabalhar com o apoio de assistentes sociais e/ou psicólogos, para que esses profissionais promovessem uma visita de aproximação com os pais (ou responsáveis), para um conhecimento prévio avaliativo e de observação sobre a realidade em que a criança está inserida.

Os pais (ou responsáveis) responderiam sobre os aspectos já citados mediante questionários que seriam elaborados em conjunto pelos (as) gestores (as) escolares e pelos (as) professores (as). Esse conhecimento sobre o universo da criança facilitaria a compreensão sobre a vida pessoal do aluno. As informações contidas nos questionários seriam anexadas à ficha escolar do aluno, para que seus atuais e futuros professores ao terem acesso, conhecessem um pouco da origem do aluno, bem como sobre as suas limitações, anseios e necessidades.

Mediante as afirmações expostas ao longo desse trabalho concluímos que é em casa, na comunidade e no ambiente escolar que o adulto, o mediador entre a criança e o mundo, tem a oportunidade de desenvolver os diálogos, a instrução e a interação através dos processos de ensino/aprendizagem vivenciados no cotidiano com as atividades, as práticas culturais e as relações sociais.

REFERÊNCIAS

BLUME, Bruno André. *Bullying: O que é?* **Politize!** Santa Catarina, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/bullying-o-que-e/>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **Manual dos jovens estressados, mas muito inteligentes!** Rio de Janeiro: Planeta, 2012.

_____. **Ansiedade** – como enfrentar o mal do século. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Concepções da escola, ensino e aprendizagem**. Um olhar na educação, 10 jun. 2013. Disponível em: <<http://umolharna-educacao2013.blogspot.com/2013/06/paulofreire-concepcoes-daescola-ensino.html>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais para a prática docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Álexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11º ed. São Paulo: Ícone, 2010.

DIREITO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA PRÁTICA DO ENSINO DO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Gersonilson Honorato da Silva Júnior
(Mestrando em História pelo PPGH-UFCG e
Servidor da UEPB)*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos vivido uma crise nas estruturas políticas e institucionais da República Federativa do Brasil. *Impeachment*, pessoas públicas sendo presas, julgamentos midiáticos, juízes se tornando heróis nacionais... Cada vez mais o público e o privado se misturam e, com o imediatismo e profusão de informações nas mídias e redes sociais, o Direito passou a ser assunto cotidiano nos círculos sociais dos brasileiros. Mas onde fica o limite entre a informação e a desinformação? O Direito é mais que um mero assunto das fofocas matinais na TV ou plano de fundo das mais acaloradas discussões nas redes sociais. O Direito é a regra do jogo, é a base da sociedade, da vida em conjunto. Sendo assim, ao pensar o Direito necessário e fundamental à vida em sociedade, esse trabalho visa discutir a implantação do Direito enquanto disciplina no ensino básico como forma efetiva de introduzir o Direito na vida das pessoas, o saber o direito, seus direitos e obrigações. Não impondo um ensino técnico do direito, mas suas implicações sociais, práticas, os elementos norteadores das relações de trabalho, de consumo, de convivência social.

Para seguirmos os rumos da pesquisa, iremos primeiro discutir brevemente a relação entre o Direito e a Sociedade, estabelecendo a base da

nossa discussão. Paralelo a isso, analisaremos as diretrizes educacionais presentes na Constituição Federal de 1988 e LDB (9394/96), fontes primárias e principais do nosso trabalho. Desta forma, iremos estabelecer alguns conceitos e a premissa básica necessária para aprofundarmos a discussão nos tópicos posteriores.

Em um segundo momento, adentraremos na análise da LDB, principalmente nos seus artigos iniciais, focando nas diretrizes acerca da educação que serão importantes para fundamentar a nossa proposta de ensino. Ao analisarmos os textos das leis, CF e LDB, teremos os alicerces legislativos de nosso trabalho, o que nos levará a discutir a vigência e eficácia das leis. Discussão breve, servindo como uma ponte entre a leitura da lei e sua aplicação na sociedade. O que nos leva a questionar: será que a mera existência da lei implica em alterações sociais ou nas relações sociais? A publicação da lei é suficiente para que esta se torne conhecida e de cumprimento obrigatório por todos os cidadãos? Iremos abordar essas questões relacionadas à obrigação de cumprir a lei mesmo não a conhecendo (Art. 3º da Lei n. 4.657/42), e a educação enquanto dever do Estado (Art. 205, CF/88).

Concluiremos este estudo com uma abordagem da inclusão do Direito como disciplina na Educação Básica proposta por legisladores brasileiros, o que nos mostra que de certa forma a discussão já existe, mas que talvez não esteja recebendo a atenção que deveria.

1 – DIREITO, SOCIEDADE E DIREITO SOCIAL

Ubi homo ibi societas; ubi societas, ibi jus. Ulpiano, em sua contribuição ao Corpus Juris Civilis, já nos trazia uma boa noção da relação entre o homem e a sociedade. Em uma tradução simples, “onde está o homem, aí está a sociedade; onde está a sociedade, aí está o direito”. Pensar o Direito sem associar à sua intrínseca relação com a sociedade seria relegar o Direito a um plano meramente teórico, abstrato. O homem como um ser social e o Direito enquanto “a realização ordenada e garantida do bem comum, numa estrutura tridimensional bilateral atributiva” (Reale, 2002, p. 67) nos leva a iniciarmos o estudo acerca da importância da instituição de disciplinas básicas de Direito no currículo de ensino básico nas escolas brasileiras, pelas ressalvas desta unicidade entre Direito e sociedade.

Segundo Miguel Reale (2002), o direito é a ordenação ética coercível, heterônoma e bilateral atributiva das relações sociais, na medida do bem comum. Em outros termos, por Direito entende-se a totalização de valores e fatos em normas que obrigam os seus destinatários a determinadas condutas, possibilitando a convivência destes em sociedade. Muitas vezes o nosso ordenamento jurídico é bombardeado por normas “imediatistas” e “midiáticas”, elaboradas apenas para dar uma resposta rápida a fatos sociais contemporâneos, mas, com essa abordagem superficial e meramente técnica do Direito, tais leis geralmente não “pegam”, como diz o linguajar popular. Estão em vigência, mas não são aplicadas ou não expressam seu caráter coercitivo a ponto de serem cumpridas. Tais leis apenas “existem”. Seguindo com os pensamentos de Reale, as leis jurídicas

[...] representam formas de especificação ou tipificação de deveres morais e econômicos, segundo esquemas ideais de conduta considerados necessários, indiferentes ou ilícitos, ou, por outras palavras, axiologicamente positivos ou negativos em relação à sociedade e ao Estado. Sendo axiologicamente muito mais amplo o campo do Direito possível do que o do campo do Direito positivo, é este delimitado na órbita daquele através de um inevitável trabalho de especificação de caráter espaço-temporal, a fim de pôr em sintonia as normas vigentes com as múltiplas exigências da sociedade civil (2002, p. 593).

Em suma, a lei deve ser capaz de servir à sociedade na qual ela é produzida. Sendo reflexo do fato social e do valor axiológico que a formula, as normas são as exigências sociais positivadas no ordenamento jurídico. Desta forma, o direito tem, em sua essência, caráter social. Como vimos no começo da nossa discussão, não há como falar em direito sem ter em mente a sociedade que o cerca, o cria e é criada por ele.

É nesta linha de raciocínio que podemos destacar a construção dos chamados Direitos Sociais. Os direitos sociais pertencem à chamada segunda dimensão de Direitos Fundamentais, que está ligada ao valor

da igualdade material (tendo a igualdade formal já sido apresentada na primeira Dimensão, junto com os direitos de liberdade, e sendo o Estado o responsável pelo atendimento destes direitos fundamentais de segunda dimensão).

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 se refere de maneira bastante genérica aos direitos sociais por excelência, como o direito a saúde, ao trabalho, ao lazer, entre outros. Partindo desse pressuposto, os direitos sociais buscam a qualidade de vida dos indivíduos, no entanto, apesar de estarem interligados, faz-se necessário ressaltar e distinguir as diferenças entre direitos sociais e direitos individuais. Portanto, os direitos sociais como dimensão dos direitos fundamentais do homem são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida, direitos que tendem a realizar a equalização de situações sociais desiguais; são, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Na sua grande maioria, os direitos sociais dependem de uma atuação do Estado, razão pela qual grande parte dessas normas é de eficácia limitada. Ainda, valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

No Brasil, o direito à educação passou a constar no rol dos Direitos Sociais a partir da Constituição Federal de 1988, passando a ser considerado como uma obrigação formal do Estado em garantir educação de qualidade para todos os brasileiros. Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas, e promover a educação fundamental passou a ser seu dever.

2 – A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal em seu artigo 6º consagra a educação como sendo um dos direitos sociais, tendo por objetivos criar para a nossa sociedade indivíduos capazes de se desenvolverem, pessoas eticamente preparadas para o convívio em sociedade, além da preparação para o mercado de trabalho e à cidadania. Desta forma, como dever do Estado e direito subjetivo do indivíduo, a educação é um meio pelo qual o

Direito, em sua função mais social, pode e deve ser efetivamente inserido na sociedade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Como presente no Art. 205, a educação é um dever do Estado e um direito de todos. Desta forma, cabe ao Estado fornecer a Educação Básica para o cidadão. Por ser um “dever” do Estado, o seu descumprimento acarreta responsabilidade do mesmo perante a sua omissão. Neste sentido, o direito à educação é, também, o direito ao conhecimento do Direito.

Sendo um direito civil inalienável do cidadão, este impõe ao Estado a obrigação de oferecê-la de forma gratuita como meio para que seja acessível a todos, possibilitando, assim, o cumprimento dos objetivos previstos no Art. 205. Para que o direito seja atendido, isto é, para que o sujeito possa se tornar cidadão, é necessário habilitá-lo à convivência social. Isto, por sua vez, exige a capacidade de expressar seus ideais, interesses e necessidades e defender seus direitos no espaço público. Precisa, além disso, ter condições de participar de todo o processo social que lhe garanta a vida digna, em termos de trabalho e emprego para a sua sobrevivência em condições dignas. Ou, para dizê-lo de outra maneira, ele precisa ter condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Para que isso seja possível, é necessário desenvolver suas potencialidades de domínio dos conhecimentos e habilidades, bem como o manejo dos códigos de comunicação indispensáveis à argumentação.

A cidadania está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica quanto nos assuntos públicos de ordem política. Só essa dupla capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático.

São múltiplos os caminhos para adquirir tais capacidades e habilidades, mas o principal deles é, sem dúvida, a educação. E, mesmo hoje, quando está à disposição uma infinidade de processos educativos, a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania. Nenhum dos demais recursos como, por exemplo, os recursos midiáticos, podem suprir a educação formal e sistemática oferecida pela escola. Apesar de suas inúmeras deficiências, limites e problemas, ela continua sendo o principal recurso de formação para a cidadania com tudo o que isso implica. É, portanto, lógico que o exercício da cidadania, certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação. Disso se depreende que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é aquela em que todos os seus integrantes têm acesso à educação, e uma educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania.

3 – A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (LDB- LEI Nº 9394/96)

A atual LDB ampliou o conceito de educação para além do espaço escolar quando a vincula com o mundo do trabalho, à qualificação profissional e às práticas sociais com vistas ao exercício da sua cidadania, ideia reforçada no artigo 1º. Seguindo o escopo da Constituição de 88, a LDB reafirma ser a educação um dever do Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação é vista como o preparo do indivíduo para a vida social em suas mais variadas esferas.

Como discutidos anteriormente, não há como pensar o Direito desvinculando-o da sociedade ou de sua função social. Preparar o indivíduo para a vida é, no mesmo sentido, prepará-lo para conviver e habitar em meio às regras sociais estabelecidas pelo ordenamento jurídico. É neste vínculo entre sociedade e Direito, bem como Direito e educação, que podemos enxergar a LDB, seus princípios e objetivos, e relacioná-la à importância do ensino de Direito no ensino Fundamental e Médio.

Os atuais princípios e fins da educação brasileira estão definidos no título II - *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, nos artigos 2º e 3º, da LDB.

O artigo 2º afirma que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação o trabalho. Já no artigo 3º estão presentes os princípios norteadores do ensino fundamental e médio:

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

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

- 1.igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- 2.liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- 3.pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- 4.respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- 5.coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- 6.gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- 7.valorização do profissional da educação escolar;
- 8.gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- 9.garantia de padrão de qualidade;
- 10.valorização da experiência extraescolar;
- 11.vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

A atual LDB não se preocupa apenas em garantir o acesso do aluno à escola, mas também a sua permanência. Traz, ainda, a proposta da gestão democrática, o que possibilitou a formação de colegiados escolares, eleição para escolha do diretor, etc. Para além disso, a educação

passou a abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em todas estas esferas, expressas em valores, práticas e fatos sociais, estão permeados os princípios e normas positivadas em nosso ordenamento jurídico. Seja de forma direta ou indireta.

Para agirmos em conformidade com a CF, o Direito na formação escolar é fundamental. A LDB, no artigo 35, determina que o ensino médio tenha como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O advento da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino básico representa um avanço para a concretização desta visão da função da educação no desenvolvimento do indivíduo. Importa-nos destacar, aqui, que o Direito é uma matéria de suma importância para a real concretização destes princípios e objetivos, sejam da CF ou da LDB.

4 – O DEVER DE CUMPRIR O DIREITO MESMO SEM CONHECÊ-LO

Uma vez promulgada a lei, é preciso refletir nas reais condições para sua aplicação, pois há um espaço muito grande entre o discurso proclamado e a prática vivida.

Deve-se destacar, portanto, que o papel da educação tem função libertadora, pois além de oferecer ao aluno aquisição de conhecimentos concretos, o prepara para uma vida em sociedade, oportunizando a ele conceituar valores intrínsecos para uma convivência adequada em sociedade como indivíduo participativo politicamente. O Direito é o que poderíamos chamar de as “regras do jogo da vida em sociedade”.

O art. 3º da Lei n. 4.657/42, popularmente conhecida com a lei de introdução ao Código Civil (LICC), atualmente chamada de Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, prescreve: “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”. Para Reale, “mesmo sabendo-se que a lei não pode ser conhecida por todos através da publicação, afirma-se com o fundamento na irrealidade, na imaginação que ela é conhecida” (2002, p. 35). Isto nos leva a refletir sobre o tema

gerador deste trabalho: sendo a prestação da educação um DEVER do Estado e um DIREITO do indivíduo, a mera publicação da lei não é capaz de atender ao seu principal motivo gerador, a sua efetiva aplicação social. O cumprimento adequado da norma passa pelo conhecimento da existência desta pela sociedade na qual ela vigora. Saber o Direito, ao menos em suas noções básicas, é uma forma de garantia de seu cumprimento e de seu exercício por parte de seus detentores. A LDB, ao discriminar como seus objetivos e finalidades “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação o trabalho” (9394/96, Art. 2), necessita para sua concretização, ao nosso ver, do efetivo conhecimento de noções dos ramos do Direito que permeiam não só as relações sociais decorrentes do exercício da cidadania, como as normas que dispõe acerca das relações de trabalho.

O conhecimento dos seus direitos através do ensino representa a efetivação dos princípios constitucionais e apresentados na LDB, como também pode vir a servir como meio de se “desafogar” o judiciário das inúmeras demandas que abarrotam e fomentam a morosidade do nosso sistema. A educação é sempre uma forma preventiva de se tratar os problemas. Ao termo Noções básicas de Direito, nos ramos mais necessários para os fins aos quais a Constituição e a LDB nos apresentam, estaríamos trabalhando o Direito de uma forma preventiva. O conhecimento de seus direitos implica, necessariamente, a sua correlata parcela de deveres. O conhecimento do Direito, bem como das instituições jurídicas e da forma como estas desenvolvem as suas atividades, teria como reflexo, também, em questões mais práticas, o chamado processo de judicialização de banalidades. Para a magistrada Ana Paula Martini Tremarin Wedy:

A sociedade está permanentemente envolvida com a judicialização de questões políticas, morais e sociais que acabam por afetar a rotina de todos os cidadãos, influenciando e alterando o seu modo de vida. Realmente, raramente haverá questões de impacto nacional na vida em sociedade que não passem ou tenham passado pelo trâmite processual judicial (2014, p. 02).

Segundo o ministro Ricardo Lewandowski,³² “temos que sair de uma cultura de litigiosidade e ir para uma cultura de pacificação. E isso será feito pela promoção de meios alternativos de solução de controvérsias”, sendo esta uma das saídas mais abordadas pelos estudiosos do direito como uma maneira para desafogar o judiciário. As conciliações, mediações e arbitragens seriam meios para se resolver os conflitos sociais sem necessariamente se passar por todo o trâmite processual que engessa o judiciário.

Infelizmente, a cada dia que se passa, por motivos banais e corriqueiros, a população tem procurado o poder judiciário para resolver as suas questões particulares, o que justifica a superlotação de processos em todos os setores do judiciário brasileiro. Os juizados especiais que deveriam ser mais céleres, finalizando os litígios em curto período, estão sobrecarregados, e dificilmente se consegue uma solução para o conflito em menos de um ano. Ações que estão sendo distribuídas hoje tem a primeira audiência designada para conciliação cerca de 3 ou 4 meses após a distribuição. Portanto, é fácil perceber que o país precisa começar a reconsiderar a utilização do judiciário como sendo o principal meio de solução de conflitos, voltando os olhos para as formas alternativas que tornam a justiça mais célere e eficiente, pois consegue finalizar o conflito em um curto período.

Nas palavras de Didier JR. (2009), as chamadas “vias alternativas” são equivalentes jurisdicionais, ou seja, são formas não-jurisdicionais de solução de conflitos e são chamadas de equivalentes porque, não sendo jurisdição propriamente dita, funcionam como técnica de tutela dos direitos, sanando conflitos ou certificando situações jurídicas.

Importante salientar que muitos desses métodos alternativos de solução de conflitos, que eram considerados extraprocessuais, foram inseridos no texto legal, de forma a serem utilizados no processo judicial como é o caso, por exemplo, da conciliação e da arbitragem.

Os métodos alternativos de solução de conflitos são empregados em grande escala nos Estados Unidos e em muitos países da Europa. No Brasil, esses métodos alternativos de solução de conflitos vêm

32 Em discurso proferido no Instituto dos Advogados de São Paulo. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-nov-28/lewandowski-defende-conciliacoes-desafogar-judiciario>>.

conquistando espaço em razão da crise do judiciário, de modo que surgem os conciliadores, mediadores, juízes leigos (juizado especial) e árbitros.

Os métodos aludidos objetivam a resolução prévia dos conflitos que, uma vez solucionados, auxiliarão no enxugamento da máquina do judiciário, o que não significa deslegitimar o Judiciário ou diminuir-lhe o poder, mas conceder formas aliadas de resolução de litígios, por conta das contínuas transformações sociais que necessitam de mais que um único órgão a tutelar seus direitos.

Nada impede que os conflitos submetidos aos equivalentes jurisdicionais ou os conflitos por eles resolvidos possam ser apreciados, posteriormente, também pelo Estado, mas em geral não se vislumbra essa necessidade. Dentre esses métodos alternativos de resolução de conflitos merecem destaque: a conciliação, a mediação e a arbitragem.

5 – PROPOSTAS EXISTENTES DE INCLUSÃO DO DIREITO COMO DISCIPLINA

Recentemente, o Senador Romário ingressou com um projeto de lei que alteraria os artigos 32 e 36 da LDB para a inclusão do ensino de noções questões constitucionais nas escolas. Para o Senador autor do projeto:

O objetivo deste projeto de lei é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprenderem sobre seus deveres. Ao completar 16 (dezesseis) anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade. Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja (PLS 70/2015).

Com as alterações propostas, os artigos citados passariam a vigorar com o seguinte texto:

Art. 32.....

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade;

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.
.....” (NR)

“Art.36.

IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

.....
(PLS 70/2015).

Sem dúvidas, a proposta do Senador Romário se enquadra nas diretrizes apontadas pelo nosso estudo. O ensino de noções constitucionais aos educandos no ensino médio é uma essencialidade, tendo em vista que a carta magna nos traz preceitos, garantias e direitos fundamentais em todas as áreas da nossa sociedade. Ela é a base do nosso direito.

A constituição de 1988, conhecida como “Constituição cidadã”, marca um período de redemocratização da sociedade brasileira. Além de um marco histórico, a Constituição Federal transformou as relações sociais e políticas no Brasil. Os conceitos, princípio e fundamentos da CF expressam o ideal de país que o Brasil pretende se tornar. O artigo 5º e seu rol de direitos e garantias fundamentais são indispensáveis a

qualquer indivíduo. O conhecimento da Constituição Federal é mais que necessário ao cidadão, é um direito.

Mas pensamos um pouco mais além. O texto do PL traz também que deveria ser incluído “conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes”. O próprio projeto já prevê a necessidade de se expandir esses saberes. Não só teremos que incluir Direito Constitucional, mas, para termos uma verdadeira expansão das noções cívicas dos estudantes, é necessário o ensino de conhecimentos que perpassem em áreas como Direito do Consumidor, Direito Penal, Direito Trabalhista, organização e funcionamento do judiciário, etc. Trazer para o âmbito da escola conhecimentos do Direito que possibilitem uma experiência mais completa do cidadão em nossa sociedade se torna, assim, essencial.

O deputado Alex Manente também ingressou na sua respectiva casa o PL 1029/2015, que também prevê a modificação do Art. 36 da LDB, dessa vez com a seguinte modificação:

Projeto de Lei Nº ____/2015 (Do Sr. Deputado Alex Manente) Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a disciplina Introdução ao Direito como obrigatória no currículo do ensino médio. O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte alteração:

“Art. 36.....

V – será incluída Introdução ao Direito como disciplina obrigatória nas duas últimas séries do ensino médio, constando do conteúdo programático noções básicas de Justiça e Cidadania, Teoria Geral do Estado, Direitos Fundamentais e Direitos do Consumidor.

§ 1º...

Art 2º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Um dos objetivos fundamentais do Brasil é construir

uma sociedade livre, justa e solidária, nos termos do artigo 3º, inciso I, da Constituição Cidadã, a qual preconiza, no artigo 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para alcançar estes objetivos é essencial que as pessoas sejam instruídas sobre seus direitos e deveres, aprendendo noções básicas de Justiça e Cidadania, Teoria Geral do Estado, Direitos Fundamentais e Direitos do consumidor.

Atualmente, o projeto encontra-se apensado ao PL 403/2015 de autoria do deputado Fernando Torres que tem como ementa: “torna-se Obrigatória a inclusão no Currículo Oficial de Ensino fundamental e médio as disciplinas Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor”.

Como vimos, a necessidade do ensino do Direito já se apresenta como uma realidade no cenário legislativo brasileiro. As discussões existem, propostas foram lançadas. Estes, entre outros projetos, poderiam ser resumidos em conteúdos a serem ministrados por disciplinas gerais. Um projeto que traz Direito Administrativo, outro que traz Direito do Consumidor, um terceiro que traz apenas o Direito Constitucional, e assim por diante. Poderíamos resumir todos esses projetos em torno do ensino de noções básicas de Direito e, dentro desta disciplina, abordar todos os diversos temas e ramos do direito, sempre em acordo com a classe etária e nível de desenvolvimento do educando. Delimitarmos conteúdo sem o auxílio de outras ciências mais habilitadas na área pedagógica seria um risco. Diante disso, propomos discutir a inclusão de forma prática, demonstrar sua importância para, depois, de forma mais focada, instrumentalizá-la.

O Direito enquanto Ciência social ultrapassa a visão arcaica e comumente perpetuada de um Direito praticamente técnico, voltado para a pura análise das leis e sua aplicação fria. Essas consequências são

verificáveis ainda nos dias atuais na formação dos bacharéis em Direito, que são conduzidos a um conhecimento conservador, formalista, dogmático, despolitizado e alheio à realidade social, o que reflete na própria formação dos profissionais do direito que são conduzidos a uma adesão acrítica da ordem vigente; a uma visão de mundo desconexa às intensas transformações vivenciadas pelo direito na sociedade brasileira e à ausência de percepção quanto à importância social de seu papel na materialização dos ideais de justiça social e distributiva. Como reflexo de sua formação acadêmica, tem-se uma cultura técnico-profissional defasada, vivida e incorporada nas faculdades de direito e que é incapaz de compreender a dinâmica e a dimensão dos (novos) conflitos sociais – utilização do direito não como instrumento de transformação da realidade social, mas como instrumento de controle e pacificação social.

O Direito enquanto ciência deve ser explorado de maneira diversa às práticas comuns das universidades brasileiras que, em sua maioria, se especializam em cursos preparatórios para o exame da OAB ou para aprovações em concursos. Isso faz com que elas se tornem mais preocupadas em estatísticas de aprovação do que com uma formação científica e comprometida com as implicações que o sistema jurídico impõe à sociedade.

É nesse aspecto científico do Direito e suas implicações sociais que o seu ensino na educação básica se torna indispensável em nossa sociedade.

A Lei de reforma do ensino médio abre portas para a realização do que estivemos discutindo ao longo deste ensaio. As possibilidades legais existem, e as possibilidades de implicações práticas serem positivas são grandes. Nas palavras de Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Esperança,

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (2009, p. 11).

É nesta necessidade de mudança, na esperança de termos um país

melhor, de vivenciarmos os direitos positivados em nosso ordenamento jurídico, que pensamos e demos forma a este trabalho. Acreditando que a educação é o meio mais eficaz de se produzir as mudanças necessárias para melhorarmos a nossa sociedade.

CONCLUSÃO

O ensino de disciplinas jurídicas viabiliza a concretização dos objetivos estabelecidos para a educação na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Todos esses projetos apontam para aquilo que já vínhamos discutindo no decorrer deste estudo: é a educação, nesse foco, a educação escolar, que será a responsável pelas melhorias e modificações que todos almejam em nossa sociedade. Os recentes eventos políticos e o descontentamento da população com o cenário deplorável em que se encontram os nossos governantes desencadearam uma forte busca por conhecimentos e discussões acerca de *impeachment*, sucessão presidencial, processo legislativo, improbidade...

O povo brasileiro parece finalmente estar prestando atenção na administração pública. Mas, da mesma forma que as informações se propagam quase que instantaneamente, a desinformação, ou a má informação, se propaga com a mesma velocidade. A internet é uma grande aliada e a maior inimiga do saber, devendo a escola, como instituição fundamental de ensino e aprendizagem, adotar os meios adequados para divulgação do saber, nesse caso, o conhecimento do Direito.

Obviamente, a discussão não terá fim aqui. Nosso objetivo foi uma abordagem panorâmica do tema, um pontapé inicial para esta problemática na nossa instituição de ensino. O tema que foi trabalho até o momento necessita de diversos olhares, de variadas vozes, mas sem dúvidas apresenta uma importância prática. O currículo em si, sua estruturação, não foi discutido aqui, visto que necessitaria de uma abordagem mais ampla, complexa e transdisciplinar. Necessitaríamos do auxílio da Psicologia da educação, da Pedagogia, de saberes e ferramentas mais complexas e que levariam este breve ensaio a outro patamar. Desta forma, nos prestamos a discutir de forma mais panorâmica a importância e a necessidade do ensino do Direito na educação básica, bem como algumas implicações práticas advindas das legislações educacionais.

REFERÊNCIAS

BERTRAMELO, Rafael. **Os direitos sociais**: conceito, finalidade e teorias. Disponível em <<http://rafaelbertramello.jusbrasil.com.br/artigos/121943093/os-direitos-sociais-conceito-finalidade-e-teorias>. > Acesso em: 17 out. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

DA COSTA, Wilsa Arena. **Papel da educação escolar no processo de mudança da sociedade**. Disponível em: <<http://www.atribunamt.com.br/2013/11/papel-da-educacao-escolar-no-processo-de-mudanca-da-sociedade/>>. Acesso em: 10 maio 2024.

Decreto-Lei Nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

DIDIER JR, Fredie. **Curso de Direito Processual Civil I** – Teoria Geral do Processo e Processo de Conhecimento. 11º ed. Salvador: Podvm, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2016

_____. **Lei Nº 12.376, de 30 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12376.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **PL403/2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoes/Web/fichadetramitacao?idProposicao=947708&ord=1>>. Acesso em: 15 out. 2016

_____. **PL4744/2012**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=5603>>. Acesso em: 15 out. 2016

_____. **PL1029/2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198060>>. Acesso em: 15 out. 2016

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 20º ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

RODAS, Sergio. **Lewandowski defende conciliações para desafogar o Judiciário**. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-nov-28/lewandowski-defende-conciliacoes-desafogar-judiciario>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

VERBICARO, Loiane Prado. **Ensino jurídico brasileiro e o direito crítico e reflexivo**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29843-29859-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

WEDY, Ana Paula Martini Tremarin; **Práticas extraprocessuais e instrumentos processuais de combate à judicialização e à morosidade da Justiça**. Disponível em: <http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao058/AnaPaula_Wedy.html 1 de 13 12/8/2014 13:5>. Acesso em: 15 out. 2016

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Camila Rodrigues Camelo
(Especialista em Educação Especial pela UEPB)

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves
(Doutora em Educação e Professora do curso de Pedagogia
e do Mestrado em Formação de Professores da UEPB)

INTRODUÇÃO

Ao final dos séculos XVIII e XIX, a sociedade passou a se conscientizar sobre a importância da assistência às pessoas com deficiência intelectual, marcando a institucionalização especializada com a criação de escolas especiais. No século XX, as pessoas com deficiência passaram a ter maior visibilidade, com o surgimento das políticas sociais e a intervenção da própria família, a qual sentiu a necessidade de incluir seus membros no meio social a partir da criação de organizações sem fins lucrativos e das ajudas técnicas, como cadeiras de rodas e bengalas, além da participação e integração ativa da sociedade na busca por igualdade de direitos (Fernandes *et al.*, 2011).

O Decreto nº 3.298/89, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, em seu art. 3º, define “deficiência” como perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Brasil, 1989). A Lei do Benefício de Prestação Continuada (BPC), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei nº 8.742/93 são leis que definem a pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimentos de longo prazo (pelo menos dois anos) de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (Brasil, 1993).

No contexto brasileiro, a Educação Especial toma grande proporção e ganha força com a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

O assistente social busca fundamentar sua formação profissional a partir das novas Diretrizes Curriculares e vive, hoje, a expansão profissional através de novos espaços sócio-ocupacionais. A sua inserção no cenário da política educacional busca conquistar espaços, protagonizando ações que possibilitem intervenções profissionais criativas, propositivas, estratégicas, inclusivas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre a atuação do assistente social no âmbito educacional para a inclusão e permanência de alunos/as com deficiência intelectual, tendo como base a política de assistência social e a de Educação Especial a fim de analisar quais são os serviços da rede socioassistencial para a garantia dos seus direitos e a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

O estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento e levantamento bibliográfico (Gil, 2007), baseada na produção do conhecimento da temática em relevo a partir de periódicos, livros, monografias, dissertações e teses, retirados de bases de dados bibliográficos, tais como Portal da CAPES, *Scielo* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O presente trabalho está estruturado em três seções: na primeira seção foi realizado um breve histórico da construção do conceito de deficiência ao longo da história e as definições sobre deficiência intelectual. A segunda seção trata da proposta de Educação Inclusiva no Brasil, bem como o maior marco histórico no que se refere às conquistas – o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as diversas leis que se fazem vigentes na efetivação dos direitos sociais segundo a legislação brasileira. Na terceira seção foi realizado um resgate histórico sobre a atuação do assistente social na política de educação, em especial na Educação

Básica junto às crianças com deficiência intelectual.

1 – DEFINIÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo o DSM-V (2014), a deficiência intelectual (DI) é um transtorno do desenvolvimento que inclui prejuízos nos domínios conceitual, social e prático. Seu diagnóstico implica *déficits* em funções intelectuais, tais como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e de experiências, bem como *déficits* em funções adaptativas, as quais impedem o indivíduo de atingir padrões de desenvolvimento em relação à independência pessoal e à responsabilidade social.

Pensando no conceito de DI, podemos observar que este não se limita a algo voltado apenas para um diagnóstico clínico, mas também está relacionado às interações estabelecidas ao seu redor, no convívio familiar e social.

Os conceitos de deficiência e seus diagnósticos sofreram influência de modelos (biomédico, social e biopsicossocial), sendo utilizados para a compreensão de seus fenômenos. Segundo afirma Marco (2006), a literatura aponta para a existência de, pelo menos, três modelos de compreensão dos fenômenos acerca da deficiência, identificados por: 1 - Modelo Biomédico, também conhecido como individual, clínico e médico; 2 - Modelo Social; e 3 - Modelo Biopsicossocial, também conhecido como sistêmico.

O Modelo Biomédico tem suas raízes na lógica da Revolução Industrial. Em face da segmentação da produção industrial, o corpo passou a ser entendido como um conjunto de partes que devem funcionar corretamente, conforme os padrões estabelecidos (Puttini *et al.*, 2010).

Sampaio (2009) afirma que o Modelo Biomédico compreende a deficiência como “doença” ou “anormalidade” corporal, o que produz algum grau de incapacidade ou limitação funcional. Esse modelo se compõe de práticas centradas nas estruturas e funções do corpo, restritas a abordagens individuais, clínicas e fragmentadas.

Diante disso, observa-se que esse modelo define a deficiência como uma desvantagem, que incapacita as pessoas, levando em consideração um diagnóstico que visualiza o indivíduo apenas através disso, relacionando sua deficiência a um fator de impedimento que o impossibilita

de levar uma vida independente e de exercer os direitos reservados a todos que vivem em sociedade.

Foi a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e suas famílias, na busca por maior participação na sociedade, que esse Modelo Biomédico passou a ser criticado, dando lugar ao Modelo Social:

Esse modelo surge a partir dos questionamentos ao Modelo Biomédico, impulsionado pela luta de movimentos sociais como o Tetra Rolantes na Universidade de Berkeley, nos EUA, em 1962. Enquanto que, para o Modelo Biomédico, a origem das desvantagens, desigualdades sociais e exclusão era a deficiência entendida como um atributo do indivíduo, para o Modelo Social, esta se encontra na ausência de responsabilização da sociedade sobre os processos de exclusão, nas barreiras sistêmicas e nas atitudes negativas frente à diferença, afirmando ainda que a ausência de respostas por parte da sociedade é o que gera a deficiência (Bampi, 2010, p. 20).

O Modelo Social aponta que a deficiência não tem origem no indivíduo, e sim está diretamente ligada à falta de capacidade da sociedade para atender às necessidades daquele indivíduo, revelando que a construção de ambientes menos restritivos é de responsabilidade da sociedade.

No campo educacional, o Modelo Social impulsionou políticas públicas e práticas educacionais ligadas à integração. Assis Júnior (2019) afirma que, nesse momento, difundiu-se uma nova visão sobre as pessoas com deficiência, e a escola especializada passou a se amparar em uma ideologia de normalização na qual se propunha auxiliar o desenvolvimento das pessoas com deficiência de tal modo que pudessem se enquadrar nos padrões e nas condições de vida social estabelecidos como normais. Iniciou-se, assim, a perspectiva da integração escolar.

A integração escolar propunha a oferta aos estudantes com deficiência das mesmas oportunidades de ensino

oferecidas aos demais, desde que conseguissem se adaptar à escola. Nessa perspectiva, previa mudança apenas por parte do sujeito e não das práticas escolares e de ensino (Pletsch, 2014, p. 07).

Ao se referir ao Modelo Social, Diniz informa que: “[...] entre o Modelo Social e o Modelo Biomédico, há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o Modelo Social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o Modelo Biomédico, no indivíduo” (2003, p. 5).

Em virtude do debate e da contraposição entre os Modelos Biomédico e Social, em 2001, foi publicada a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A partir desta, a deficiência deixou de restringir-se às condições ora individuais, ora sociais, passando a ser entendida num quadro mais amplo, que associa os aspectos individuais aos sociais a partir de uma compreensão holística e multidirecional dos processos de saúde, doença, participação e aprendizagem, revelando assim um esforço para agregar as contribuições dos Modelos Biomédico e Social, numa perspectiva intitulada por Biopsicossocial.

O Modelo Biopsicossocial, também conhecido como Sistêmico, Biossocial e de Direitos, nasceu da junção entre as contribuições dos Modelos Biomédico e Social e da necessidade de considerar, para além das influências dos aspectos individuais e do meio social, todos os fatores condicionantes da saúde, como a educação, nível socioeconômico e moradia, dentre outros, privilegiando uma visão integral do sujeito nas diversas dimensões: física, psicológica e social, impulsionando discussões em torno do trabalho interdisciplinar entre diversos setores, como Educação, Saúde, Assistência Social, Proteção Civil, dentre outros (Nubila, 2010, p. 122).

A CIF objetivou integrar as contribuições dos Modelos Biomédico e Social com o propósito de alcançar o que chamou de perspectiva

Biopsicossocial, tornando-a capaz de fornecer uma visão alargada sobre os termos em que operam as influências do ambiente para as deficiências dos indivíduos, proporcionando assim uma visão coerente das barreiras que impedem/restringem a participação dos indivíduos nos mais diversos ambientes, nas diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social (CIF-OMS, 2003).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, homologada em 2007, reafirma-se o Modelo Biopsicossocial de compreensão da deficiência como “uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (Assis Júnior, 2019, p. 27).

Dessa forma, podemos afirmar a importância de se observar as influências que os ambientes exercem sobre as atitudes das pessoas envolvidas, especificamente nas práticas de intervenção que acontecem no âmbito das escolas e das parcerias de trabalho com os profissionais da saúde.

Embora os modelos possuam marcos históricos que delimitem suas origens, todos operam influências ainda nos tempos atuais e fornecem suportes teóricos para a compreensão de princípios norteadores acerca da elaboração e da implementação de políticas públicas, das concepções de EI que se apresentam nas práticas de intervenção e da forma como profissionais de saúde e educação interagem durante o trabalho intersectorial (Assis Júnior, 2019).

O modelo biopsicossocial oferece um importante avanço nas políticas públicas. O desafio posto é a necessidade de sua ampliação para as demais políticas públicas, e também do aperfeiçoamento de instrumentais que possibilitem a mensuração das diversas barreiras e impedimentos descritos na LBI, que é fruto de uma sociedade estruturalmente desigual, gênese do sistema capitalista.

2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS, SEGUNDO A LEGISLAÇÃO NO BRASIL

A partir de 1930, a sociedade começou a organizar-se e criar associações que visavam ao atendimento à pessoa com deficiência. A esfera governamental desencadeou ações visando a peculiaridade desse alunado,

porém não assumiu esse tipo de educação, apenas contribuindo parcialmente com entidades filantrópicas. Foi nesse contexto que movimentos sociais, políticos e educacionais, estudiosos, associações e conferências propuseram aprofundar as discussões, tentando problematizar os aspectos acerca do público-alvo, tendo como resultado reflexões acerca das práticas educacionais.

Segundo Rogalski (2010), o período de 1960 a 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendências tecnicistas. A educação passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico, em que a educação, a escola e o ensino eram concebidos como investimentos.

Foi nesse momento que, em 1961, o atendimento especializado às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei nº 4.024/61 que regulamenta o sistema educacional, público ou privado, da educação básica ao ensino superior. Essa lei começa a explicitar o interesse pelo deficiente, tendo em vista que, na sociedade como um todo, fala-se em ingresso na escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolaridade (Kassar, 1999 *apud* Rogalski, 2010, p. 5).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/71 alterou a Lei nº 4.024/61 e definiu um “tratamento especial” aos alunos com deficiência física e mental que possuíam um atraso considerável relativo à sua idade, reforçando o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial:

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, [...] impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às superdotadas, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2010, p. 12).

Foi apenas na década de 1980 que a prática de integração das pessoas com deficiência teve maior impulso. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa,

o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; também em seu art. 206, estabelece a igualdade de condições, acesso e permanência na escola como um princípio para o ensino, sendo dever do Estado a oferta ao atendimento educacional especial, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Também nessa década, temos documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), bem como o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), que, em seu art. 55, reforça o que já foi dito na Constituição Federal com relação à obrigação dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino; a Política Nacional de Educação Especial (2008) que orienta o processo de “integração institucional”, condicionando-o à pessoa com deficiência e ao acesso às classes comuns de ensino regular.

O Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, em seu art. 2º, como objetivo desse atendimento:

- promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- assegurar condições para a comunidade de estudos nos demais níveis de ensino.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado e viabilizando a integração do indivíduo com o meio (Rogalski, 2010, p. 3). Diante disso, a implementação da Educação Inclusiva foi uma das maiores conquistas para a pessoa com deficiência, e as escolas especiais foram as maiores responsáveis pelo avanço da inclusão.

A Educação Inclusiva surgiu a partir de muitas lutas e ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994), a aprovação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como o surgimento de organizações e leis favoráveis à pessoa com deficiência e da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei de Cotas (Brasil, Lei nº 8.213/91). Sendo assim, entende-se por Educação Inclusiva, segundo Mrech (2010), o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os graus.

Além da conquista da Educação Inclusiva, outro marco importante, que vale ser destacado, foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Criado em 09 de outubro de 2000, com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL nº 3.638/2000), foi uma iniciativa do então deputado federal Paulo Paim, que visava ao resumo, à regulamentação e ao aprimoramento de todas as leis, decretos e portarias voltados para o atendimento da pessoa com deficiência. Em fevereiro de 2003, o projeto foi amplamente reestruturado e reeditado no Senado Federal, com a denominação de Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência (PLS 06). Em outubro do mesmo ano, foi novamente alterado e recebeu a contribuição de técnicos, professores, familiares, profissionais da área e pessoas com deficiência, que incluíram questões relevantes para o segmento, sendo então constituído como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PL 429) que se efetivou enquanto Estatuto a partir da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A nova legislação, que tem como princípios a inclusão social e a cidadania, traz avanços importantes como está previsto em seu art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Em resumo, diante da evolução social da humanidade, e

principalmente da pessoa com deficiência, em termos de direitos humanos e do respeito mútuo entre os cidadãos, observamos um processo de construção e de grandes avanços, mesmo que não de maneira uniforme, mas que caminha na mesma direção – da igualdade entre as pessoas. Igualdade esta que depende de políticas públicas eficientes.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 227, destaca o papel do Estado e da sociedade como entes responsáveis por assegurar e zelar pelo direito à educação, como pode-se observar a seguir.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, **o direito** à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988; grifos nossos).

Dessa forma, podemos entender a acessibilidade educacional como um conjunto de medidas sociais e políticas aptas a destruir as barreiras que impossibilitam as pessoas com deficiência de exercerem sua plena cidadania com a mesma igualdade de oportunidade, desfrutando de suas potencialidades. Cabe, portanto, não só ao Estado, mas, principalmente, à família, essa pequena comunidade que desenvolve, em seu interior, pequenas proporções das funções da vida social, estarem interligados, servindo como “ponte” para a inserção do indivíduo na vida comunitária e social. Dessa forma, a próxima seção abordará a atuação do assistente social na política de educação para a permanência e manutenção de crianças com deficiência intelectual na educação básica.

3 – A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As atribuições e competências dos/as assistentes sociais na educação ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional são orientadas e norteadas

pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996).

A inserção de assistentes sociais na política de educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às demandas socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência de alunos nos diferentes níveis e modalidades da educação.

A presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualizou no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação (Conselho Federal de Serviço Social, 2011).

A educação é um espaço privilegiado para o enriquecimento do ser. Dessa forma, o trabalho do/a assistente social na política de educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora que possibilite aos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

O trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil pode ser caracterizado a partir de quatro focos específicos: a) garantia do acesso da população à educação formal; b) garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e d) garantia da gestão democrática e participativa na política de educação (Conselho Federal de Serviço Social, 2011).

O/A assistente social tem sido requisitado, nos últimos anos, com maior destaque, na educação básica, superior, profissional e tecnológica, para atuar em programas e projetos (governamentais e/ou não) voltados para a garantia do acesso e da permanência na educação escolar.

No âmbito da educação básica, o assistente social é demandado para atuar na educação pública, conforme relata o CFESS:

[...] com a prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares: drogas; diferentes manifestações da violência; bullying; evasão escolar; “dificuldades de aprendizagem”; “fracasso escolar”; pobreza e falta de acesso aos serviços sociais [...], bem como na articulação com os conselhos tutelares e instâncias de controle social (Conselho Federal de Serviço Social, 2011, p. 44).

A atuação do/a assistente social na educação se inscreve também no conjunto de lutas sociais pelo reconhecimento e pela ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional. Portanto, compreender o trabalho do/a assistente social no campo da educação não se restringe apenas ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais; envolvem ações junto às famílias, aos professores e aos demais trabalhadores da educação, gestores públicos e privados, e redes que compõem as demais políticas sociais, além das instâncias de controle social e dos movimentos sociais.

3.1 – A atuação do Assistente Social na Educação Básica

A educação no Brasil, historicamente, convive com demandas relacionadas às condições de vida dos alunos e suas famílias, provenientes das expressões da questão social⁴ e seus desdobramentos, bem como demandas educacionais relacionadas às pessoas com deficiência, como o acesso e a permanência na educação básica, o analfabetismo, a evasão escolar, entre outras.

Segundo Albuquerque (2010), essas questões trouxeram para a pauta de discussões nas unidades escolares a possibilidade de criação de equipes multidisciplinares para o enfrentamento às demandas que se apresentavam de modo mais agravado. A partir desses debates, colocou-se a necessidade de inserção de assistentes sociais no quadro técnico da rede regular de ensino, ratificando a necessidade da atuação desses profissionais face às demandas apresentadas nas unidades escolares a partir da gestão democrática, dos programas especiais e de recursos humanos.

É indispensável a atuação de uma equipe multiprofissional na educação, tendo em vista a possibilidade de trabalho por meio da interdisciplinaridade, a qual, para Iamamoto, “mostra que essa aproximação a outras profissões e a outras formas de conhecimento não significa perda do espaço sócio- ocupacional” (2001 *apud* Santiago, 2014, p. 62).

A Equipe Multiprofissional de Apoio à Inclusão realiza um trabalho interdisciplinar, itinerante, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e nos CAEEs, sendo composta por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos (com habilitação em Psicopedagogia). A equipe tem como objetivo promover ações que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais especiais. As ações a serem desenvolvidas por esta Equipe se constituem em: formação continuada dos profissionais que atuam junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, realização de palestras, seminários, além de atendimento educacional específico voltado para estudantes com dificuldades de aprendizagem, acompanhamento institucional e orientação aos familiares. Também é função da equipe avaliar pedagogicamente os estudantes com necessidades educacionais especiais e propor aos familiares, quando necessário, o encaminhamento dos mesmos para atendimentos específicos na área da saúde, assistência social e outros (SEDUCE-GO, 2016/2017, p. 157).

Dessa forma, podemos esclarecer que as ações de trabalho, em especial para o profissional da área social, não conseguem resultados positivos se forem desenvolvidas de forma individualizada, envolvendo apenas uma categoria. Apontamos assim que o assistente social, junto a

uma equipe multiprofissional, desempenha um papel de destaque para as diversas questões sociais existentes no espaço educacional.

Após inúmeras reuniões e audiências, somente no final do ano de 2019 o projeto de Lei nº 3.688/200 se tornou a Lei nº 19.935/2019, que dispõe sobre a atuação do assistente social e do psicólogo na educação pública:

Art. 1º. As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições (Lei nº 13.935/2019 – Diário Oficial da União).

A atuação desses profissionais na educação básica, em especial do assistente social, representa um grande passo na qualidade de ensino e formação social dos estudantes, contribuindo ainda para a consolidação do ensino público com o intuito de viabilizar direitos e de fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade.

A garantia de direito à educação inclusiva presente na Constituição Federal demanda uma efetiva integração entre o tripé escola-família-profissionais. E o/a assistente social está inserido no espaço educacional para assegurar que os direitos dos alunos com algum tipo de

deficiência sejam respeitados. Sendo assim, é de suma importância a intervenção do assistente social na escola para o desenvolvimento de ações que visem promover a autonomia, a inclusão social, o combate ao preconceito e à discriminação, bem como o empoderamento das pessoas com deficiência, contribuindo para uma educação mais inclusiva e uma sociedade anticapacitista.

A pauta anticapacitista coloca a emergência em transformar países, estados e cidades em espaços acessíveis, democráticos, com desenhos universais que garantam respeito à diversidade humana, ou seja, que incorporem diferentes corpos, mentes e necessidades. Uma proposta de relações humanas que conflita com o capitalismo, o interesse de mercado, o individualismo e o atual modelo de padrão das vidas, das mentes e das pessoas (Cfess, 2023, p. 7).

Essa luta tem um papel imprescindível na vida das pessoas com deficiência, pois ela vai ao encontro do combate dos estereótipos e dos preconceitos existentes na sociedade, atua viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência e a equidade nas oportunidades, promovendo acessibilidade para que, desse modo, tenhamos o vislumbre da justiça social a qual o assistente social almeja. Ela nos remete que a defesa de direitos e reconhecimento da luta, com necessário protagonismo do movimento de pessoas com deficiência. É tema que se faz presente no Serviço Social há décadas.

4 – METODOLOGIA

Segundo sinaliza Minayo (2015), a metodologia da pesquisa é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, é o caminho percorrido pelo pesquisador que busca compreender qual a relação entre o objeto de pesquisa e o sujeito (indivíduo), analisando os problemas visualizados no decorrer do estudo e quais suas aplicações em meio às alterações do ambiente.

A palavra método deriva do latim *methodus* e do grego *methodos*, que significa “o caminho através do qual se procura

chegar a algo ou um modo de fazer algo”. Nesse sentido, Turato afirma que “o método científico é o modo pelo qual os estudiosos constroem seus conhecimentos no campo da ciência [...] seja basicamente (filosoficamente) único para todos os saberes” (2003, p. 149). Ou seja, a metodologia da pesquisa pode ser entendida, numa perspectiva mais ampla, como um caminho escolhido para alcançar os objetivos preestabelecidos na elaboração do projeto de pesquisa.

Dessa forma, este trabalho é uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, fundamentada em periódicos, livros, monografias, dissertações e teses, retirados de bases de dados bibliográficos, tais como: Portal da Capes, *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e demais plataformas que reportam acerca do tema discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, podemos considerar que as pessoas com deficiência intelectual eram discriminadas e excluídas pela sociedade. E foi apenas a partir de 1930 que a sociedade brasileira começou a preocupar-se com a questão da deficiência intelectual, com o surgimento das associações voltadas ao cuidado com esse público.

Observamos que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou tardiamente e, até os dias atuais, podemos afirmar que ainda falta muito a ser feito para que seus direitos sejam efetivados, pois são necessários mais recursos, planejamentos e políticas públicas eficazes para a efetivação desses direitos.

No que diz respeito aos modelos de avaliação da deficiência, grandes foram os progressos até chegarmos ao Modelo Biopsicossocial, que aponta para contribuições da compreensão da deficiência como um todo. Sua compreensão e aplicação, em especial na área da educação básica, possibilitam a identificação de barreiras e fatores facilitadores presentes no contexto social, podendo fornecer subsídios para realizar ações de planejamento, promoção, acesso e permanência de crianças com deficiência intelectual na educação básica.

Vários documentos foram produzidos para o desenvolvimento de políticas na educação, voltadas à inclusão das pessoas com deficiência. Cita-se a esse respeito a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

dando destaque para a educação para todos; e a Constituição Federal de 1988, principal documento orientador da inclusão no âmbito nacional que afirma a importância do combate a toda e qualquer forma de discriminação, estabelecendo o dever de se promoverem ações garantidoras da inclusão.

Sendo a educação reconhecida como um direito indispensável à manutenção da própria condição humana, a educação especial também está garantida por lei, a qual dispõe sobre a qualificação do corpo docente e a garantia de recursos específicos para pessoas com necessidades educacionais. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível o profissional de Serviço Social inserido na política de educação, apresentando-se como um fator interventivo em busca de uma melhor implementação e distribuição dessa política, em prol da sociedade menos favorecida, objetivando o alcance da mobilização social rumo ao pleno funcionamento da política de educação para toda a sociedade, incorporando uma atenção integral e integrada.

Dessa forma, entendemos como se faz necessária a inserção do assistente social na educação básica, junto a uma equipe multidisciplinar, devendo dar o suporte para essa equipe no sentido de auxiliar no combate às múltiplas expressões da questão social vivenciada pelas crianças em seu contexto familiar e social, as quais são refletidas na escola. E a escola, conhecendo o contexto histórico, familiar e social do aluno, pode planejar melhor as intervenções para favorecer melhorias aos educandos e, ao mesmo tempo, evitar a evasão, sendo o assistente social um mediador entre a família e a escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. Processo Ensino e Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. **Millenium**, v. 39, p. 55-71, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ASSIS JÚNIOR, L. C. **O direito fundamental à adaptação razoável na convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019. Disponível em: <www.repositorio.ufba.br>. Acesso

em: 15 jul. 2024.

BAMPI, L. N. S. *et al.* Modelo social: uma nova abordagem do tema da deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/ SEED/MEC-2007. Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Código de Ética do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993. _____. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Lei de regulamentação da profissão de assistente social. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria da Educação Especial, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. **Lei nº 19.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série 3 - Trabalho de Projeto Profissional nas Políticas Sociais, Brasília, 2012. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DINIZ, D. O modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, n. 28, p. 1- 8, 2003. Disponível em: <www.anis.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5. Porto Alegre: Artemed, 2014. Disponível em: <www.institutopebioetica.com.br>. Acesso em: 22 maio 2024.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUEIRA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <www.periodicos.unespar.edu.br>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

IAMAMOTO, M. V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. **Trajetória e desafios**, 2004. Disponível em: <www.ts.ucr.ac.cr>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 60- 72, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MRECH, L. M. **O que é Educação Inclusiva?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <www.repositorio.usp.br>. Acesso em: 22 maio 2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NUBILA, H. B. V. Uma introdução à classificação internacional de funcionamento, deficiência e saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 121, p. 122-123, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 01 jul. 2024.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** 2003. São Paulo:

Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP. Disponível em: <www.iris.who.int>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OMS. Organização Mundial de Saúde e Banco Mundial. **Relatório Mundial sobre Deficiência**. 2011. Genebra, Suíça: Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <www.portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. Disponível em: <www.uniapaemg.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PUTTINI, R. F. *et al.* Modelos explicativos em saúde coletiva: abordagem biopsicossocial e auto-organização. **Revista Physis**, v. 20, n. 3, p. 753-767, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação da IDEAU**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

SAMPAIO, R. F.; LUZ, M. T. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Cad Saúde Pública**. 2009.

SEDUCE. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003, 688 p.

MUJER Y ARTE: AUTORRETRATOS DE FRIDA KAHLO Y ROSA ROLANDA

Grazielle Tamara da Silva Gabriel
(Graduada em Letras Espanhol pela UEPB)

Thays Keylla de Albuquerque
(Professora Doutora do Curso Letras Espanhol da UEPB)

INTRODUCCIÓN

El arte producido por mujeres históricamente no ha sido tan valorado y apreciado por la sociedad como el arte producido por artistas hombres. La sociedad durante mucho tiempo veía el arte femenino como una forma de distracción de los demás quehaceres desempeñados por las mujeres, no como una forma de trabajo y de propia expresión artística. Las artistas mujeres, a lo largo de sus trayectorias, tuvieron un grado más de dificultad para ser reconocidas por su propio trabajo en el medio artístico, cuando comparadas a los hombres. Discutiendo a respecto de esa relación, la teórica Eli Bartra (1994) resalta que las mujeres, a pesar de su papel social considerado subalterno, han entrado en el mundo del arte, pero por la puerta de atrás. De esta problemática surge la necesidad de estudiar e investigar más acerca del rol de la mujer en el arte y las obras producidas por ellas.

Nuestro objetivo en este trabajo es analizar de forma descriptiva y comparativa el arte producido por Frida Kahlo y Rosa Rolanda, dos pintoras del movimiento surrealista mexicano, así como, identificar las diferencias y similitudes presentes en el arte producido por ellas, el aspecto surrealista presente en sus estilos de pintura, discutir acerca de cuáles aspectos de las obras apuntan para el universo femenino y,

también, estudiar el no reconocimiento de Rosa Rolanda como una gran artista visual. Para eso, me propongo analizar los autorretratos *Lo que el agua me dio* de Frida Kahlo y *Autorretrato 1952* de Rosa Rolanda, llevando en cuenta los aspectos artísticos, culturales y de género involucrados en la sociedad mexicana de la época, representados en el estilo de arte de las pintoras.

Con base en eso, la presente investigación surgió de la problemática: ¿cómo el arte producido por dos mujeres artistas, surrealistas, encapsuladas en la misma época señala la representatividad femenina a través de sus obras? A partir de ese cuestionamiento, vemos que la valoración del arte femenino necesita alcanzar su espacio y reconocimiento, teniendo en cuenta que históricamente el arte de la pintura y otros tipos de arte no se valoraban tanto cuando los producían mujeres.

Para enriquecer nuestras reflexiones y fortalecer nuestra línea de investigación, establecemos conexiones con estudiosos del campo del arte y cultura mexicana para tratarnos de los conceptos de surrealismo e ideología, temas centrales de nuestra investigación.

La filósofa feminista Eli Bartra (1994), nos apoyará en el concepto de ideología y a pensar las implicaciones del rol de la mujer en el medio artístico por medio de sus aportaciones relacionadas a las mujeres en el arte popular mexicano. Para tratar del movimiento surrealista mexicano, utilizaremos las contribuciones citadas por Ida Rodríguez Prampolini (1969) que nos servirá de guía en los estudios culturales de México, mostrando cómo la cultura mexicana está intrínseca en el arte surrealista y fantástico.

Para la investigación específica sobre las pintoras, nos basaremos en los estudios de Raquel Tibol en el libro *Frida Kahlo: una vida abierta* (1998) y Andrea Kettenmann con el libro *Kahlo: 1907- 1954 dolor y pasión* (2007), que hablan acerca de la vida y obra de Frida Kahlo. Con relación a Rosa Rolanda, basaremos nuestra investigación a su respecto por medio del libro *Rosa Rolanda: Una orquídea tatuada y la danza en las manos* (2011), de Adriana Williams, Juan Rafael Coronel Rivera y Alberto Dallal, en el que presentan la historia de esta artista norteamericana que adoptó México como su casa.

En resumen, hemos reflexionado a respecto de la importancia sociocultural que tiene el estudio del arte latino, de su gran significación

y hemos evidenciado la necesidad de dar visibilidad a mujeres víctimas de la subalternidad por medio de la representación de sus aptitudes. Al final, este artículo contribuye para el estudio del arte y cultura hispanoamericanos, teniendo en cuenta que el arte se relaciona con todos los aspectos de la sociedad, pues es imposible pensar el arte sin pensar en las relaciones sociales y culturales. Y cuando nos referimos al arte producido por mujeres, sabemos de la importancia de la representatividad femenina en este medio, de la lucha de género y de la necesidad de valorar y apreciar sus producciones, dándoles sus debidos reconocimientos.³³

1 – EL ROL DE LA MUJER EN EL ARTE

La relación entre la mujer y el arte es una problemática fascinante y enrevesada. A lo largo de la historia, las mujeres han sido tanto musas como creadoras, aunque su participación activa en este medio no haya sido una tarea simple, a menudo han sido subestimadas o pasadas por alto. Sin embargo, en las últimas décadas, a partir del empoderamiento femenino y las constantes luchas de género, la figura de la mujer ha conquistado un significativo lugar en el mundo y ha ocupado un espacio importante en la sociedad. Su colaboración y participación en el espacio artístico se ha vuelto cada vez más sobresaliente.

Es importante comprender que, históricamente, mujeres y hombres ocupan lugares distintos en la sociedad y eso está estrechamente relacionado con la cuestión del sexismo. Desde el surgimiento de la división del trabajo, cuando las tareas con funciones específicas fueron divididas de forma desigual a los hombres y mujeres, las diferencias y desigualdades han surgido. Las mujeres siempre han enfrentado problemas relacionados a su género, el hecho de ser mujer ya era sinónimo de impedimento para la realización de diversas actividades consideradas inapropiadas para el sexo femenino. Las mujeres siempre tuvieron reglas y patrones a seguir establecidos por la sociedad patriarcal, como las maneras de vestirse, de portarse y hasta las cuestiones relacionadas con la apariencia eran establecidas y deberían de ser seguidas.

33 Este artículo es una adaptación del trabajo monográfico de fin de curso presentado por Grazielle Tamara da Silva Gabriel con coordinación de la profesora Thays Albuquerque en junio de 2024.

Esta desigualdad entre hombres y mujeres no es una problemática solamente relacionada a cuestiones laborales, como es más visible en la actualidad, sin embargo, es una cuestión de género, que está presente en todas las prácticas y estratos sociales, el machismo está históricamente arraigado dentro de la ideología dominante. Con eso, la identidad de la mujer hasta los días de hoy aún sigue asociada con la figura tradicional de madre, esposa y ama de casa, como discute la filósofa mexicana, feminista e investigadora de artes visuales Eli Bartra: “el sexismo, esa discriminación hacia las mujeres por el solo hecho de serlo, está inserto dentro de la ideología dominante de ayer y de hoy y forma parte de una visión del mundo, de una particular visión del mundo” (Bartra, 1994, p. 38). Romper con esta visión y pensar en la mujer artista, creadora de obras de arte significativamente importantes para la sociedad, es una tarea compleja y al mismo tiempo, esencial.

La historiadora del arte Diana Newall discute a respecto del papel de la mujer en la pintura de género:

Una de las características inconfundibles de la pintura de género es la representación de la mujer. Ya fuera como campesina dedicada al duro trabajo del campo, como una obediente sirvienta, como la esposa bien vestida de un comerciante o como aristócratas cubiertas de sedas, las mujeres eran las figuras que más aparecían en las escenas cotidianas. El objetivo de las obras era retratar su papel en la sociedad a través de sus roles como esposas, amas de casa y madres, que contribuían a la estabilidad de la familia y a su economía. En ocasiones se las representaba dedicadas a ocupaciones que se consideraban apropiadas para su sexo: sirvientas, encajeras, cocineras, intérpretes de músicas o tenderas. [...] Todas estas representaciones mostraban el papel subordinado de la mujer en la sociedad y su función de soporte de las estructuras patriarcales de la familia y el hogar (Newall, 2009, p. 148).

Salir de la visión tradicional impuesta a las mujeres por la sociedad patriarcal no debería de ser una simple tarea. Las mujeres han

enfrentado un largo camino hasta ser reconocidas como dichas creadoras en el medio artístico. Esos obstáculos explican el mayor reconocimiento de la producción de pinturas hechas por hombres, con relación a una cantidad más reducida de obras reconocidas producidas por mujeres, los hombres han tenido más espacio y libertad en este medio. Pero ello no significa que las mujeres no han producido arte (en general) y no han tenido talento, lo que pasa es que para las mujeres la dificultad de lograr reconocimiento y aceptación en su trabajo sin dudas era mucho mayor cuando comparada al trabajo masculino.

1.1 – La mujer en el arte mexicano

Con relación al rol de la mujer en el arte mexicano del siglo XX, vemos que el papel de musas inspiradoras es el que más se destaca. El reconocimiento de personalidades femeninas creadoras en este medio es más escaso, aunque en los días de hoy, es posible visibilizar a estas mujeres que además de musas, fueron artistas, creadoras de obras de artes y que quizás, por medio de la sumisión de su género por la ideología dominante y el patriarcado, no tuvieron, en la época, el reconocimiento de sus talentos, de sus propias producciones. Como Guerra y Carty mencionan:

La figura femenina, a dos décadas del siglo XXI, ha ocupado un lugar importante en la sociedad, sin embargo, en el arte mexicano del siglo XX, el papel más importante de la mujer sólo pertenecía al de la musa. Hoy en día es posible dar crédito a aquellas mujeres creadoras que fueron subestimadas por su género, a pesar de tener el talento para ser reconocidas (2022, p. 58).

Según Bartra (1994), las mujeres se enfrentan a una contradicción muy específica que es su condición de opresión determinada por su género que se configura en la producción de una obra diferente. Eso explica las creaciones con fuerte matiz femenino íntimamente representado en obras hechas por mujeres. Como es el caso de Frida Kahlo y otras pintoras mexicanas, que representan particularidades de la naturaleza

femenina, como el parto, el amamantamiento, el aborto y el propio cuerpo femenino en distintas formas.

Es importante destacar que el arte femenino mexicano es un tipo característico de arte que abarca una serie de temas, estilos y técnicas. Está marcado profundamente por la historia y cultura del país. Las artistas como Frida Kahlo, Rosa Rolanda, Remedios Varo, María Izquierdo y tantas otras han desempeñado un importante papel en la historia artística mexicana, a través de la creación de un diálogo cultural rico y diversificado, con rasgos característicos vueltos a la identidad de género y la feminidad, representando las luchas específicas enfrentadas por las mujeres mexicanas y globales. Sin embargo, el arte mexicano representa temáticas que tocan en lo que fue marginalizado e ignorado por la ideología dominante. La mezcla de culturas es lo que más se refleja en los estilos y temas presentados, como: la cultura tradicional de México, los pueblos indígenas y europeos, las iconografías prehispánicas, el arte popular de la clase trabajadora, las tradiciones religiosas y los temas de sexualidad, discriminación y violencia de género.

La presencia de mujeres en el arte contemporáneo mexicano es de gran significación para la historia del arte nacional y mundial. A pesar de los procesos subalternos que dificultan la entrada del trabajo de figuras femeninas en espacios artísticos, muchas mexicanas fueron más allá del pensamiento de su época, rompieron barreras y crearon un arte con empoderamiento, pensado a nosotras, mujeres.

2 – EL SURREALISMO: DE FRANCIA HACIA MÉXICO

Entre los diversos movimientos artísticos que surgieron en Europa, en la primera mitad del siglo XX, el Surrealismo fue un movimiento artístico que tuvo su origen en Francia, en un período marcado por la posguerra y por una crisis de los valores de la cultura y sociedad europea. La corriente surgió de la necesidad de recuperar al hombre europeo y la parte del ser que la cultura de la razón le había quitado. Tenía como fundamento los estudios del psicoanálisis de Freud acerca de la mezcla de la realidad con los sueños, con lo irracional y con los deseos más profundos, y estaba vinculado a la irracionalidad del movimiento del Dadaísmo. El primer manifiesto surrealista fue publicado en 1924 por el poeta André Breton, formado en las teorías del psicoanálisis. Bretón

creía que la escritura o el dibujo automático servían como medio de acceso al inconsciente. Los artistas de la época, atraídos por los ideales del Surrealismo, pretendían explorar este ambiente del inconsciente a través del dibujo automático y de la expresión de los sueños (Newall, 2009).

El clima cultural vigente en Europa posguerra propició el surgimiento del movimiento surrealista, de modo que las representaciones artísticas exploraron lo irracional y modificaron las ideas convencionales de representar, como forma de exponer las cuestiones sociales y políticas de la época. Las características que consolidaron al Surrealismo en Europa estaban estrechamente enlazadas a una cultura intelectual, de personas que cargaban una larga tradición de literatura, de conocimientos poéticos, que resultaron en la poesía y en el arte con basamento surrealista. Los franceses saturados de la lógica, de la razón, añoraban a la magia, a la imaginación más allá de la realidad que los rodeaba. La especialista en el arte mexicano Ida Prampolini (1969) cita a respecto del movimiento:

El surrealismo, como hemos visto, surge en un momento de crisis de los valores de la cultura europea, con una actitud por un extremo subversiva, iconoclasta y crítica, por el otro, con la intención de salvar al hombre y recuperar aquella parte del ser que la cultura, por exceso de razón, le había mutilado, robado. Pero al revisar la producción pictórica surrealista (...) encontramos que, el fluir del subconsciente, las alucinaciones, los sueños, el automatismo, se impregnan de razón y como resultado de este contagio, el artista organiza conscientemente la trama de sus obras, aunque la búsqueda por comunicar lo irracional siga vigente (Prampolini, *op.cit.*, p. 96).

Los surrealistas creían que el arte debería ser una expresión que proviene directamente del inconsciente. Con eso, buscaban explorar los pensamientos del inconsciente por medio de la creación artística, por eso comunicar lo irracional en sus obras era lo más importante. Entre

muchos artistas que se adhirieron al movimiento surrealista en Europa, señalamos: Joan Miró, Salvador Dalí y Leonora Carrington.

Ya el movimiento artístico surrealista mexicano, llevado por los intelectuales mexicanos y europeos hasta México, surgió en el país, considerado por Bretón como el más surrealista del mundo, a partir de la década de 1940. El movimiento en México se dio de forma distinta al europeo, pues las producciones hechas por los pintores nacionales, si comparadas a europeas, pertenecían a olas diferentes, con rasgos específicos de la pintura nacional.

El surrealismo mexicano se caracteriza por la influencia de la atmósfera cultural de México, relacionada con el sentimiento nacionalista de los artistas. La fantasía siempre hizo parte de la realidad cultural de los mexicanos. La cultura prehispánica, indígena, que integra la sociedad, se refleja en su arte, así como los mitos y leyendas, “La llorona” y el “Día de muertos”, por ejemplo, tornan el surrealismo mexicano distinto del europeo. En este sentido, la doctora en Letras y analista del discurso Roberta Rosa Portugal comprende el movimiento surrealista como “un efecto de sentido elaborado por sujetos inscritos en una tela de sentidos que permitió tejer líneas entre lo real y lo mítico” (2021, p. 69, traducción nuestra). Siguiendo en esa línea de pensamiento, ella aún caracteriza el surrealismo mexicano por la identificación de los artistas con referencias mitológicas, presentes en las artes prehispánicas, y por límites tenues entre lo real y el inconsciente. Los mexicanos viven insertados en esta atmósfera mágica y mitológica por naturaleza.

El arte surrealista mexicano ha dejado un importante y duradero legado en la historia del arte nacional a partir de las representaciones de su pueblo y de su cultura llena de leyendas, mitos y magia, en que la muerte es celebrada con vida y la vida representa las costumbres y tradiciones dejadas por los muertos. Toda esa tradición ha sido y todavía es fuente de inspiración e innovación. La capacidad de unir lo fantástico con lo político, cultural y tradicional, tornó el movimiento en la atmósfera mexicana único, distinto de los demás. Los artistas no necesariamente precisaban hacer uso del irracional, del surreal, la cultura mexicana tiene por excelencia rasgos surrealistas. Ella representa por sí sola la fantasía, que por tradición hace parte de los mexicanos, de los latinoamericanos, como ya hablaba Gabriel García Márquez (1982).

3 – FRIDA KAHLO

Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón, Frida Kahlo, nacida en Coyoacán, México, el día 6 de julio de 1907, tres años antes del inicio de la Revolución Mexicana de 1910, la cual tenía mucha identificación por la causa revolucionaria, fue una mujer, artista plástica y poetisa, militante, defensora de la cultura y de la tradición mexicana, la tercera de las cuatro hijas de Matilde y Guillermo Kahlo. Fue una de las artistas mexicanas más influyentes y reconocidas del siglo XX a nivel nacional y mundial y es considerada símbolo entre la lucha feminista contemporánea.

A lo largo de su trayectoria, Frida Kahlo ha pasado por diversos episodios traumáticos que reflejaron intensamente en su arte y la transformaron en la persona que fue. En su infancia, ha sufrido con poliomielitis y consecuentemente tuvo su pie derecho atrofiado, hecho que la marcó profundamente debido a la apariencia. Desde muy joven, ya tenía opiniones fuertes, era involucrada en movimientos estudiantiles y militante de los derechos sociales de los mexicanos. A los 18 años sufrió un grave accidente de tránsito, en el cual fracturó varias partes del cuerpo y se quedó en cama y debilitada por varios meses. Los efectos de ese acontecimiento cambiaron significativamente su vida, de forma que sentía dolores en la columna y pierna, y tuvo que pasar por varias operaciones quirúrgicas a lo largo de su vida (Kettenmann, 2007). Fue justo cuando estaba pasando por todos los momentos posteriores al accidente que empezó a dedicar su tiempo a la actividad de la pintura, a principios como pasatiempo, y luego su lado pintora se ha manifestado.

Frida fue una mujer atemporal, pensaba a frente de su época, expresaba por medio de su arte autobiográfica (estilo de arte que representaba a ella misma, a su propia vida y a situaciones vividas) sus emociones, reflexiones sobre la vida y posiciones ideológicas. En sus obras, ella se pinta y es pintada. Pinta la realidad a su alrededor. Su obra presenta rasgos objetivos, de fácil entendimiento, relacionados al movimiento realista, así como rasgos subjetivos, en que la comprensión puede ser múltiple a la vez. Su producción representa temáticas importantes, sus ideologías se manifiestan por medio de las representaciones de asuntos como el feminismo, la política, la cultura tradicional mexicana y la militancia en causas sociales.

De acuerdo con Bartra (1994), la vida y obra de Frida Kahlo son inseparables, hacen parte de un todo, de una unidad. En su obra se encuentra presente mayoritariamente el tema de la feminidad. El cuerpo femenino tiene una gran representatividad en sus creaciones, por eso Frida exponía temas relacionados a episodios pasados de su vida, de su condición de mujer, adjunto a elementos fantásticos.

Para Raquel Tibol, historiadora del arte y biógrafa de Frida Kahlo, la pintora tiene una importante representatividad en el contexto histórico del arte femenino a nivel mundial, ya que representa la biología del cuerpo femenino de forma característica y única en sus creaciones:

En este contexto de mujeres productoras de arte Frida tiene una singularidad: trata la biología de la mujer – su psicología y la inmersión en la individualidad desde el punto de vista del sexo– la individualidad con el sufrimiento y con la fantasía. En ese sentido, no solo es única en México sino a nivel mundial en la historia del arte de las mujeres (Tibol *apud.* Portugal, 2021, p. 55).

La manera en que Frida presenta el cuerpo femenino de forma no sexualizada, lastimado y sufrido, nos muestra un estilo distinto del cual es común en el arte: la representación de desnudos femeninos de forma sensual. Ella presenta un arte más íntimo y en la perspectiva de nosotras mujeres, como presenta la obra “Henry Ford Hospital”, que muestra la escena de más uno de los abortos de Frida.

Figura 1: Henry Ford Hospital, 1932



Fuente: KETTENMANN, Andrea. Frida Kahlo. Dolor y pasión. México D.F: Taschen, 2007.

En este autorretrato, la figura de la artista ensangrentada se presenta de forma diminuta en una enorme cama de hospital, frente a un vasto desierto, pasando una sensación de soledad. Su rostro expresa tristeza y sufrimiento, está llorando. Los elementos que están a su alrededor, un útero, un feto, la orquídea violeta, una herramienta médica, un esqueleto de cuadril, un caracol, etc. todos esos elementos ligados al personaje por cordones de color rojo, como se fueran venas, expresan el sufrimiento de Frida frente a uno de sus varios abortos.

Otro rasgo característico del arte de Frida es la representación de la mexicanidad, la valoración de la cultura popular. A partir de la Revolución Mexicana de 1910, la valoración del pueblo tradicional mexicano se ha tornado más sobresaliente. Frida siempre tuvo una afección por la Revolución Mexicana y por los ideales defendidos en ella, por ello su obra también representó mucho de la cultura mexicana, a punto de tornarse emblema de la mexicanidad por utilizar sus famosos trajes

tehuanos, largos vestidos utilizados por mujeres indígenas del Istmo de Tehuantepec, una comunidad indígena regida por un sistema matriarcal, importante símbolo de orgullo e identidad de las mujeres zapotecas. Además, por representar la geografía del país, los fuertes colores, creencias, costumbres y tradiciones de los mexicanos.

Figura 2: Las dos Fridas, 1939.
Ciudad de México, Museo de Arte Moderno.



Fuente: KETTENMANN, Andrea. Frida Kahlo.
Dolor y pasión. México D.F: Taschen, 2007.

La obra *Las dos Fridas* representa la dualidad de raíces en la vida de Frida. Su sangre europea, heredada por su padre y su sangre mexicana de origen materno. La Frida europea, parte rechazada por la pintora, se presenta con trajes y estilo europeo, sangrando por haber cortado con una tijera la arteria principal que la unía a la otra Frida, la tradicional vestida con trajes tehuanos. La pintura expresa el mestizaje, debido a los conflictos raciales vividos por la pintora en su formación.

Otro punto importante en la vida y obra de Frida Kahlo es su

relación con el muralista Diego Rivera con quien estuvo casada durante muchos años. Él fue de gran importancia en la construcción artística y personal de Frida, fue uno de los primeros en apoyar e identificar a Frida como una artista auténtica y singular. Ser casada con el afamado muralista, integrante del movimiento comunista mexicano permitió que Frida fuera más visibilizada y sus obras tuvieran un alcance mayor. El convivio con él, que era involucrado en movimientos y causas sociales, en cuestiones públicas, permitió a Frida, que ya era una mujer auténtica, militante en causas estudiantiles y sociales, de ideología y opiniones propias y fuertes, adentrarse en el medio político y revolucionario, volviéndose años después una comunista. En su largo relacionamiento, los pintores compartieron la vida conyugal y profesional de forma que Frida ha aparecido en varias obras de Rivera, así como él también ha sido representado en telas de Kahlo.

La trayectoria de Frida ha sido llena de luchas y obstáculos. En sus autorretratos observamos los sentimientos, que trascienden la creación artística y nos muestran la imagen de lo que fue vivido y sentido por ella. La propia definición de arte con elementos de vida privada del universo femenino, de arte político, combativo y revolucionario.

4 – ROSA ROLANDA

Rosa Rolanda (1895-1970), nacida en California en los Estados Unidos como Rosemonde Cowan Ruelas, fue una mujer multifacética en el ámbito de las artes visuales. En su trayectoria artística ha sido bailarina, pintora, fotógrafa, coreógrafa y diseñadora de vestuario. Hija de padre estadounidense y madre de origen mexicano, Rolanda desarrolló un significativo trabajo en el arte y cultura mexicanos. Fue una norteamericana que se enamoró de México y de sus costumbres, pasando a vivir la mayor parte de su vida en el país y tornándose mexicana de corazón.

A través de la danza fue que Rosa Rolanda consiguió ingresar en el medio artístico estadounidense y obtuvo reconocimiento. En ese escenario, la artista conoció al caricaturista, ilustrador, pintor y antropólogo mexicano, Miguel Covarrubias, con quien más tarde se casó. En la década de 1930, se trasladó a vivir con su marido en la Ciudad de México, donde se unieron al grupo de artistas mexicanos, incluyendo los pintores Frida Kahlo y Diego Rivera, con quien compartieron el

sentimiento de amistad, la lealtad política a causas progresistas y un fuerte interés por el emblema cultural del país, el arte popular prehispánico y mexicano.

Rosa Rolanda, así como Frida Kahlo, se dedicó a otras actividades en su vida. En la pintura, trabajo al que daremos más énfasis, ella empezó de forma libre, sin tener la obligación de crear y las exigencias, como era con la danza. La Revista mexicana *Azteca 21* en un texto intitulado “Primera muestra individual de Rosa Rolanda, artista a la altura de María Izquierdo y Lola Álvarez Bravo” afirma que: “así que cuando se encuentra con Miguel Covarrubias y comienza a pintar y hacer fotografías, decide hacerlo de una manera muy libre y espontánea, sin las presiones de su vida en los escenarios” (2011, p. 02).

En su desarrollo como pintora, autorretratista y artista multicultural, Rosa Rolanda ha sido víctima de la subalternidad y consecuentemente, ha tenido poco reconocimiento de su trabajo como pintora. Tuvo su historia contada desde una posición secundaria, como esposa, asistente, ayudante de su marido y no como propia artista. Su trabajo en México, tras el matrimonio, fue visto desde una visión masculina y de poder, Rosa como Rosa Covarrubias, esposa del caricaturista y, también, sólo como bailarina y musa, aunque la danza no haya sido el único arte practicado por ella. Dar más visibilidad a sus creaciones es una tarea importante y necesaria, puesto que la artista tuvo su arte, en parte, olvidado del relato del arte mexicano durante mucho tiempo.

En el medio artístico, un ambiente guiado en gran parte por figuras masculinas, el relieve de mujeres artistas y de sus producciones es una tarea un tanto compleja, considerando la poca valoración que hay del arte femenino. Con relación a Rosa Rolanda que, por su vez, ya antes de conocer a su marido era una prestigiosa bailarina, después del matrimonio ha tenido su trayectoria minimizada al papel de esposa y aprendiz del caricaturista, pasando la visión de que solo pintaba por cuenta de las influencias masculinas pasadas por él, sin llevar en cuenta lo significativo trabajo creado como pintora, con su propio estilo, y artista que ha sido en toda su vida.

La crítica del arte Teresa del Conde analiza el trabajo de Rosa Rolanda, con base en la Exposición Rosa Rolanda en el museo Casa Estudio Diego Rivera, diciendo:

Ella vale más que nada debido a su largo vínculo con Miguel, El Chamaco Covarrubias, quien la insertó en un ámbito de élite, tanto en Estados Unidos como en México, donde conoció y trató a la crema y nata de una sociedad regida culturalmente por personas como Diego, Carlos Chávez, Adolfo Best Maugard, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, etcétera (Del Conde, 2011, n.p.).

Conde aún afirma que: “Rosa fue su mujer, fiel colaboradora y aprendiz [...] Como pintora y dibujante, Rosa es menor. Toma los recursos de su marido, los “maneja” más o menos y realiza autorretratos” (Del Conde, 2011, n.p.). En sus palabras vemos que la obra de Rosa es invalidada y comparada con la de un hombre, su marido. Ella aún es insertada en un espacio regido por figuras masculinas, dando a entender que, socialmente, el trabajo de los hombres es tratado de forma distinta, como unos genios, mientras que, al tratar del femenino, es más visto como una forma de pasatiempo de los demás quehaceres.

Con relación a su arte, Rosa Rolanda ha realizado un trabajo amplio y mayoritariamente relacionado a su vida personal como artista, los episodios de su pasado y la fantástica cultura mexicana. Así como en la obra de Frida Kahlo, la presencia de autorretratos es una característica muy presente en sus pinturas:

Rosa Rolanda también tuvo una amplia participación en distintos ámbitos artísticos, pero es a través de los autorretratos en donde logró contener la esencia de su ser, ya que en las danzas en las que participaban, por su carácter efímero, sólo quedan registros y no se concentraban en la esencia de la pintora (Guerra y Carty, 2022, p. 59).

Su historia con la danza, sus sentimientos más personales, ideologías políticas y la mexicanidad son temas centrales de su obra. La presencia femenina de mujeres y niñas, principalmente indígenas, es un rasgo característico muy frecuente en sus pinturas. Así como elementos

simbólicos como las flores, en especial la orquídea, y los ojos grandes y redondeados que la propia Rosa tenía, haciendo con que la representación de otras figuras la recordasen a través de la semejanza con sus ojos.

Figura 3: Rosa Rolanda, Autorretrato. 1945



Fuente:<https://awarewomenartists.com/en/artiste/rosa-rolanda-rose>

Otro tema sobresaliente en la obra de Rosa Rolanda se caracteriza por su fuerte relación con la cultura mexicana. Ella era una mujer enamorada de las artes y de las culturas del mundo, en su vida ha viajado por varios países a conocer la cultura. En su traslado a México pudo ver y apreciar la cultura mexicana, las raíces indígenas y precolombinas que en el siglo XX hicieron parte del arte moderno del país e integraron su estilo de pintura, como vemos en las obras 4 y 5, de fuerte carácter tradicional e indígena:

Figura 4: Niña de la muñeca, Rosa Rolanda. 1943
Rosa Rolanda, s.d



Figura 5: Tehuanas,



Fuente: <https://artsandculture.google.com/asset/girl-with-doll-rosa-rolanda/DQFWRoghvoilWQ?hl=es-419>
Témpera, Papel, 35,6 x 25,4 cm.

<https://www.arcadja.com/auctions/en/author-lots/kvcdwdir/>

Fuente: <https://www.arcadja.com/auctions/en/author-lots/kvcdwdir/>

La figura 4, la obra *Niña de la muñeca*, la pintora hace una mención a su amiga Frida Kahlo a través de la muñeca vestida de tehuana y con monocejás. La niña presenta los característicos ojos ovales, uno de los principales estilos de Rosa Rolanda. Ya en la figura 5, Rosa trae la

imagen de las tehuanas, mujeres con trajes indígenas muy característicos de México, con flores en las manos.

El arte de Rosa Rolanda y la significación que su trayectoria artística representa al arte mexicano, desarrollado por mujeres, no se puede dejar al margen del olvido. En nuestra posición de mujeres, intentar reescribir la historia, visibilizar a otras mujeres, reconocer nuestro propio valor y el valor de nuestro género es una tarea que se debe mejorar cada día. En este sentido, personajes como Rolanda merecen su reconocimiento y espacio en la historia del arte por el trabajo revolucionario que han realizado.

5 – AUTORRETRATOS DE KAHLO Y ROLANDA

Desde del renacimiento, periodo en que las formas de autorretratarse ganaron un mayor destaque, los artistas crean obras que representan a sus rostros, que, de hecho, se trata de lo más íntimo e individual de cada persona. A través de la cara, podemos percibir los sentimientos, emociones, intenciones y muchas otras características del/a autor/a. Al crear un autorretrato, un/a artista reflexiona acerca de sí mismo, de cómo puede recrear a su imagen, en esta construcción él/ella necesita analizarse lo más particular posible, mirando e imaginando a sí propio/a como protagonista de su arte. La profesora de Historia del Arte Simone Abreu (2011) discute a ese respecto:

A través del autorretrato el artista se representa, se exterioriza, él se dice presente en su mundo, que puede o no, dependiendo de su poética, coincidir o tener relación con el mundo real y concreto. El artista materializa su identidad en el autorretrato, revela lo que imagina ser, o que desea y pretende ser (Abreu, 2011, p. 2800, traducción nuestra).

El autorretrato pictórico posibilita al observador de la obra la oportunidad de comprender a su creador/a. También permite al artista reflejar aquello que quiere que sea visto, creando de forma involuntaria o hasta incluso intencional los temas y elementos representados. Los autorretratos representan un estilo de arte más íntimo y sujeto a la vida

del/ de la artista, a las relaciones sociales a su alrededor, por eso, el/la artista refleja sus ideologías personales y, consecuentemente, las de conformidad o inconformidad con la sociedad. En este sentido, buscamos por medio de los autorretratos analizar el arte femenino mexicano de mujeres que además de representar a sí mismas, traen en su arte el contexto histórico, político y cultural del país, desde una visión femenina.

En los trabajos de autorretratos creados por Frida Kahlo y Rosa Rolanda, vemos que la vida se mezcla con la obra. Ellas que fueron dos mujeres que, además de encapsuladas en la misma época, crearon estilos de arte que representan al universo femenino de forma distinta, salieron en búsqueda de la identidad femenina más allá de los estereotipos regidos por la sociedad a las mujeres.

El autorretrato *Lo que el agua me dio*, 1938, es una obra que recuerda a varias otras obras de Frida Kahlo e ilustra varios acontecimientos de su vida. La pintura es rica en elementos simbólicos, que señalan para el arte surrealista, a pesar de la artista en vida no haberse considerado surrealista, ya que creía que nada de lo que presentaba era fruto de sueños, sino de su propia realidad. Los numerosos elementos presentes tornan a la obra evocadora y definitiva.

Figura 6: Frida Kahlo. Lo que el agua me dio, 1938.



Fuente: KETTENMANN, Andrea. Frida Kahlo. Dolor y pasión. México D.F: Taschen, 2007.

En esta pintura, el rostro de Frida con sus particulares largas cejas no es representado en destaque, como sucede en la mayoría de sus obras autobiográficas. Sin embargo, la figura de sus pies tiene la función de sustituir a su rostro, de modo que expresa sus ideas y sentimientos por medio de uno más de sus autorretratos. Sus pies, con las uñas pintadas de rojo, muestran a Frida como la mujer que era, bien vestida y elegante. Su pie izquierdo es pintado de forma saludable, mientras que el derecho se presenta lastimado, herido, como era en verdad. La representación de su cuerpo con cicatrices o lastimado es un rasgo distintivo en su obra, manifiesta los sentimientos de dolor y sufrimiento de la artista, delante de todo lo que pasaba en vida.

La composición imagética de la obra es de gran importancia para comprender el surrealismo en Frida Kahlo. La pintura se crea a partir de una serie de otras pinturas menores, que se pueden ver y ser analizadas de forma independiente en un primer momento. Estos elementos están todos juntos en una bañera, en la cual la protagonista se encuentra sumergida por el agua, elemento que transmite la sensación de inestabilidad al mismo tiempo que permite la transparencia: todo lo que está abajo o sobre el agua es visible, asimismo, podríamos considerar que el agua cumple la función de espejo en la pintura, de modo que sus pies están reflejados.

Analizando uno de los elementos fundamentales de la obra, la bañera, que repasa la imagen de un mundo que parece primitivo, con raíces, plantas, flores, animales e insectos vivos y muertos, volcán en erupción, etc. crean el espacio de la pintura. Muchos de esos elementos, como citado anteriormente, aparecen en otras pinturas de Frida. *Lo que el agua me dio* surge como una perfecta síntesis de varias creaciones significativas. La bañera, posiblemente, puede representar a su vida, con sus deseos y recuerdos, a lo que Frida puede ver y sentir, como si fuera en un sueño real.

Por todos esos elementos, esa obra, según Abreu (2011) parece ser la síntesis de la búsqueda de la identidad de Frida Kahlo y que en ella aparecen referencias importantes para la artista. Delante de esto, algunas de las figuras que aparecen en la imagen señalan para la mexicanidad de la artista, como podemos ver en: la representación de sus padres, de sus raíces; el traje tehuano que aparece flotando en el agua, haciendo

referencia a su herencia indígena e la identidad cultural nacional; la flora, que representa plantas y flores específicas de la región, así como el volcán y las montañas, muy común en el espacio geográfico mexicano; la presencia de la calavera, elemento simbólico muy fuerte del país, que remite a la forma como la cultura mexicana entiende a la muerte; la existencia de un rascacielos en llamas, que posiblemente representa al negativo periodo vivido en los Estados Unidos, donde su crisis de identidad cultural fue más pulsante.

Así como muchas de las obras de Frida señalan para el universo femenino, en esa obra, la feminidad también se encuentra presente. La manifestación de la figura femenina en la composición imagética de la obra se da a partir de las dos posibles minífridas, una desnuda y muerta ahorcada por una soga que sale de la mano de un hombre con máscara prehispánica, retratando, posiblemente, una escena de feminicidio y la otra acostada sobre una mujer, también desnuda, probablemente retratando el tema de la bisexualidad vivida por la artista. A pesar de representar a mujeres desnudas, la obra no trata el cuerpo femenino por medio de la sexualización, sino con un sentimiento más subjetivo, en que el papel femenino puede ser entendido de diferentes formas.

Frida Kahlo, aunque nunca se consideró una pintora del movimiento surrealista, presenta aspectos que señalan para un estilo “surrealista”. La presencia de los múltiples elementos y temas: el agua y sus reflejos, la vida y la muerte, el dolor y la pasión, la familia, sus raíces, etc. La composición artística refleja su pasado, como si la propia estuviera en su bañera en un momento cotidiano, delante de toda la complejidad de su propia identidad, bajo a la inestabilidad de un elemento como el agua, que a cualquier momento se puede vaciar y salir todo por el desagüe, como la fragilidad de su existencia. Delante de eso, vemos que el estilo de arte de Frida se presenta de forma más emotiva, repasa sus sentimientos en cada imagen, dejando claro que su vida y obra no se separan.

Una pintura que dialoga con *Lo que el agua me dio*, por tener una secuencia de elementos distintos en la misma producción, es el Autorretrato 1952 de Rosa Rolanda. La pintura es autobiográfica y hace un homenaje de la artista a la danza. Así como en la pintura de Frida, la obra de Rolanda está llena de símbolos sobre lo que le ha tocado

vivir. Su autorretrato exhibe elementos que hacen referencia a la vida de la pintora, a su historia artística y personal, a sus sentimientos y posicionamientos políticos e ideológicos. *Autorretrato 1952* es una obra de memorias, considerada la más importante del trabajo pictórico de Rosa Rolanda y trae aspectos que simbolizan experiencias vividas por ella. Fue pintada luego cuando la artista se divorció de su marido, con eso, en la cara de la protagonista, el reflejo de angustia y tristeza están presentes. La obra muestra la figura de la pintora en primer plano, con una silueta que parece bailar en sintonía con el ambiente al fondo. La expresión seria y triste, con los grandes ojos, característicos de la pintora, llenos de lágrimas y sus manos en la cabeza, pasando la idea de desolación. La danza sin dudas fue muy importante en su trayectoria artística, la obra presenta un estilo de diseño que da la sensación de movimiento como de baile, todos los elementos moviéndose como si estuvieran bailando en una gran fiesta.

Figura 7: Rosa Rolanda, *Autorretrato*, 1952.



Fuente: Colección del Museo de Arte Moderno

La iconografía de la obra se construye a partir de la figura principal, la propia Rosa, vestida con una blusa verde, falda negra y un pañuelo rojo en el cuello representando, posiblemente, a la bandera mexicana. A su alrededor aparece una gran cantidad de bailarines sin rostros que parecen de barro en varias posiciones de baile, así como muchas calaveras y cráneos, recordando una fiesta de Día de muertos en la tradición mexicana. Los personajes la rodean y se desenvuelven dentro de un paisaje árido, el árbol central parece no tener vida, así como todos los elementos. A pesar de la sensación de alegría y movimiento de la obra, los seres y plantas presentes son como elementos animados, objetos y personajes que ganaron movimientos de bailarines.

El autorretrato tiene un aspecto surrealista, muchos de los elementos remiten al movimiento mexicano, ya que parecen pequeñas figuras que surgieron, probablemente, del imaginario social de la propia pintora, como, por ejemplo: el reloj bailando; las calaveras remitiendo a la cultura popular de la muerte en México, que comienza en el duelo y se convierte en una fiesta; bailarinas de barro y de diferentes colores; maniquíes; teléfonos de rueda; mariposas, un sol, un colibrí muerto, naturaleza hostil y sin vida. Toda la escena que puede haber sido inspirada en una danza ritual, por la cantidad de elementos que se relacionan a su alrededor, sin embargo, la pintura señala para un estilo de arte relacionado a la fantasía cultural mexicana. Con eso, la fusión de todos estos elementos permite la interpretación de la obra como surrealista.

En la pintura hay muchos elementos referentes a su estadía en México y a antes de llegar al país. La forma metafórica en la cual los expone transformándolos en una mención de carácter social sobre la patria que tanto ha amado, transforma la obra en un importante símbolo cultural. Rolanda se presenta vestida con trajes de color de la bandera, y todavía representa a su dorso envuelto en la bandera mexicana, reforzando su mención al país. Este autorretrato refleja su sentimiento de nacionalismo, trae de forma clara la paleta de colores del país (rojo, verde y marrón), en alusión al territorio mexicano.

En los respectivos autorretratos analizados, percibimos que Frida Kahlo y Rosa Rolanda poseen un estilo muy específico de representar a México, a la cultura heredada de los pueblos prehispánicos e indígenas. Frida, por haber nacido en el país, habla de México muchas veces por

medio de sus raíces, de sus padres, etc. Mientras Rosa, retrata, como radicada en México, lo que conoció y le pareció maravilloso, único del país. Ambas creaciones, además de conversar entre sí por los múltiples elementos culturales de México en la misma escena, se conectan en otro punto, las escalas de los elementos simbólicos con relación a la imagen central de las pintoras. En el caso de Frida, los elementos dan la idea cronológica, una línea del tiempo de varios hechos en su vida. Ya para Rolanda, ese tiempo es subjetivo y el punto de enlace es el baile y el movimiento, que va trazando su relación con México en toda la pintura. La vida de Frida y de Rosa se mezcla con las obras.

Por fin, en las dos obras, vemos que las pintoras presentan a su arte con rasgos femeninos y feministas, Frida, en este caso, a más que Rolanda. Sin embargo, la obra de Rolanda no deja de tener elementos importantes que señalan para este universo. Por otro lado, el punto que más nos llama la atención en esas creaciones es sin dudas el estilo surrealista, la manera como las artistas representan a sus trayectorias de vida, sus características y personalidades, de forma que parecen haber sido resultado de un sueño, de una fantasía, haciendo que “Lo que el agua me dio” y “Autorretrato 1952” sean obras singulares en el escenario del arte surrealista mexicano.

CONSIDERACIONES FINALES

Con el avance de las luchas sociales y con el empoderamiento femenino, la necesidad de dar visibilidad a trabajos de otras mujeres que hicieron su trayectoria a pesar de todos los prejuicios de una sociedad característicamente machista, se torna una tarea importante a desarrollar. El presente estudio trajo un análisis de autorretratos producidos por Frida Kahlo y Rosa Rolanda, mujeres representantes del arte femenino, de un espacio marcado por el no reconocimiento del trabajo producido por mujeres, tratado durante décadas como inferior, y abordó acerca del rol de la mujer en el contexto del arte mexicano. Al analizarlo en este escenario, percibimos que, a lo largo de la historia, la presencia de la mujer estaba marcada por la representación de su cuerpo, como musa y muchas veces desnuda. Por este motivo, estudiamos el arte femenino en su real valor, mostrando a las mujeres como grandes artistas, con la intención de ser reconocidas por sus identidades y talentos.

Las investigaciones nos permitieron ver que el arte no es una práctica aislada de la sociedad, por el contrario, se relaciona con los aspectos sociales y refleja sus ideologías. A través de la obra de Frida, que es uno de los símbolos más importantes de las luchas femeninas y feministas, fue posible conocer el trabajo de Rosa Rolanda y de otras mujeres, que tuvieron sus vidas y obras contadas desde una visión secundaria y subalterna. El trabajo mundialmente conocido de Frida abrió puertas para las mujeres.

En ese sentido, vale resaltar que aún hay mucho que hacer para dar visibilidad a la trayectoria de grandes mujeres artistas, que, debido al sistema patriarcal, no han logrado exponer a sus creaciones o no han tenido el espacio debido en el ámbito artístico a causa de su género. Dar visibilidad al oficio de nosotras mujeres, no solo del medio artístico, sino también en lo general, es una tarea fundamental.

REFERENCIAS

ABREU, Simone Rocha de. Autoretrato: Inventando a si mesmo. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro Nacional da ANPAP** (Cd-Rom), 2011. Disponible en: <https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtca/simone_rocha_de_abreu.pdf>. Acceso en: 24 mayo 2024.

BARTRA, Eli. **Frida Kahlo**: mujer, ideología, arte. Barcelona: Icaria Editorial, 1994.

COMISARENCO MIRKIN, Dina. **El autorretrato femenino en México**, Museo de Mujeres Artistas Mexicanas. Disponible en: <<https://museodemujeres.com/es/biblioteca/463-el-autorretrato-femenino-en-mexico>>. Acceso en: 24 mayo 2024.

DEL CONDE, Teresa. Exposición Rosa Rolanda. **Periódico La Jornada**. Ciudad de México, 2011. Disponible en: <<https://www.jornada.com.mx/2011/04/05/opinion/a08a1cul>>. Acceso en: 20 mayo 2024.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. La soledad de América Latina. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. **Educere**, vol. 18, núm. 59, enero-abril, 2014, pp. 167-170. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103020.pdf>>. Acceso: 29 oct. 2024.

GUERRA, Gabriela García. CARTY, Roberto L. R. La cosmovisión femenina en tres pinturas mexicanas. IN: **Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura**. México, 2022. Disponible en: <<https://ru.cuautitlan.unam.mx/handle/123456789/71>>. Acceso en: 29 oct. 2024.

KETTENMANN, Andrea. **Frida Kahlo**. Dolor y pasión. México D.F: Taschen, 2007.

PRAMPOLINI, Ida Rodríguez. **El surrealismo y el arte fantástico de México**. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1969.

Primera muestra individual de Rosa Rolanda, artista a la altura de María Izquierdo y Lola Álvarez **Redacción AZTECA 21**. México, 2011. Disponible en: <<https://azteca21.com/2011/02/18/primera-muestra-individual-de-rosa-rolandaesposa-de-migu-el-covarrubias-artista-a-la-altura-de-maria-izquierdo-y-lola-alvarez-bravo/>>. Acceso en: 19 abr. 2024.

PORTUGAL, Roberta Rosa. **Da paleta de Frida Kahlo a outras ressonâncias**: Um estudo discursivo sobre a reverberação da sua imagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, RS. 2021.

TIBOL, Raquel. **Frida Kahlo**: una vida abierta. México: UNAM, México, 2002.

WILLIAMS, Adriana; CORONEL RIVERA, Juan Rafael; DALLAL, Alberto. **Rosa Rolanda**: una orquídea tatuada y la danza en las manos. Primera edición, 2011. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, 2011.

SYMBOLIC VIOLENCE IN *MY STORY*, BY MARILYN MONROE: WOMEN AND AGENCY IN HOLLYWOOD

Gabrielly Leite Moura

(Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da UEPB)

Giovane Alves de Souza

(Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da UEPB)

INTRODUCTION

Literature's history is intrinsically tied to paradigms of gender inequality. Even with a brief look throughout its history, the favoring of the male perspective can be easily spotted when we reminisce about some of the most famous names of the written art such as William Blake, Percy B. Shelley, and William Shakespeare. Due to this overwhelmingly male gaze upon the feminine, women felt the need to enter and make their own contributions to the literary field, thus offering a less stereotypical view and characterization of themselves. This integration of women within the area was able to revoke its status as exclusively male, although not reaching a point of equality.

This legacy of disproportionate distribution of perspectives carried over to the birth of cinema at the end of the 19th century, with its artistic and systematic values being directly influenced, in regards to the way the industry system was set up to function. This type of functioning not only permitted, but also facilitated, the uneven power dynamic between genders. We are able to attest to this fact by looking at

some of the most famous female movie stars of Hollywood's Golden Age – such as Jean Harlow, Judy Garland, Rita Hayworth, Marilyn Monroe etc. – who had to lose or abdicate so much in order to be able to pursue their careers. Sadly, this cycle of mistreatment is not difficult to be identified due to its perpetuation through the symbolic channels of power that were systematically solidified as pillars of the industry.

In this light, the present work chose to focus solely on Marilyn Monroe, who unfortunately remains to be one of the clearest examples of the struggles one faces once within the system. Although not an exception – in actuality being part of a twisted pattern –, the unprecedented status her fame achieved was a direct influence to the tenfold amplification of these circumstances. After Monroe's passing, her once considerably limited agency faded into an almost complete disregard for her narrative. As a consequence of her ever so marketable image, Monroe became an ideal subject for literary works, however, many of such works manifested their purpose and quality by showing interest in her – and her persona – as a topic insofar as a recognizable name, not daring or wanting to uphold a more vast and genuine investigation into her inner world. When it comes to the market of her biographies specifically, we were able to see literature's tendency to prioritize male perspectives in the considerable number of books written– and, consequently, sold – about Monroe's life penned by men, offering her image majorly from a reductionist, dehumanizing point of view.

In this sense, the present work focuses on Marilyn Monroe's 1974 autobiography *My Story*, written with the help of novelist Ben Hecht, as a way to try and analyze her story as told by her, seeing as it speaks to many of the core points of being a woman in the film industry, from the perspective of someone who thoroughly lived it. To accomplish such an objective, we will use Pierre Bourdieu's theory of symbolic violence, which seeks to explain how this specific type of violence, that is exerted through imperceptible channels, influences the power dynamic of the genders. Therefore, the present work followed a qualitative line of research seeing as its core points – the broader viewing and deeper understanding of human behavior – are encompassed by such methodology, as it is concerned with “aspects of reality that cannot be quantified, focusing on the comprehension and explanation of

the dynamics of social relations” (Silveira e Córdova, 2009, p. 32). In addition, as a way to provide familiarity with our chosen subject by analyzing its aspects thoroughly, we followed an exploratory method of research alongside a bibliographical study that, according to Gil, relies “on already elaborated materials, constituted mainly of books and scientific articles” (2002, p. 44). Furthermore, we sought to establish a conversation between and to contribute to both fields of gender and literary studies, as well as to provide more insight about the person and persona of Marilyn Monroe.

1 – WOMEN AND AGENCY

To begin a conversation about the agency of women, we must first understand what agency means, what it encompasses and entails. The Merriam Webster dictionary defines agency „as the capacity, condition, or state of acting or of exerting power“ (Merriam Webster, n.d). Considering this definition, one of the biggest difficulties when seeking agency comes not from the capacity to exert power, but from the unavailable conditions to do so. The conditions for any degree of agency to exist are dictated by many sets of arbitrary rules, be they direct or subtle, making the distribution of power unequal and unjust. These rules are adapted according to each field to abide by their specifications, and, in this sense, so will the conditions for the existence of agency.

The minutiae of this arbitrariness responsible for imposing the hardships and shaping the goals of the agency pursuit will always differ – for example, its adaptability can be observed by comparing its behavior in the working field to that in the household. Considering the patriarchal organization of society itself, women are expected to face more hardships in general but once trying to succeed in a male-dominated field the challenges pose themselves with more regularity and increased difficulties, therefore, the need for agency is made even more necessary.

Bourdieu (1998) points out that the symbolic channels through which the subtleties of these organizations are made present are a key point of the masculine domination that is an effect of symbolic violence. In this sense, we are able to understand how the conditions for the exertion of agency are influenced by, both directly and indirectly, male-defined structures. The author further mentions that this type of

domination is a gentle one, becoming imperceptible even to its victims, thus offering an entryway door for us to understand how the idea that these structures do not receive sexist contributions is continuously projected.

This thought may be even more common surrounding the creative fields which, more commonly than we would like to admit, have the avant-garde façade serve as a type of smoke-curtain for the harmful characteristics that are the same as in any other male-dominated areas. That is to say that the artistic field is not exempt from societal rules and customs as it sometimes seems to be, and these circumstances do encompass the specifications – subdivisions, one may say – of the field.

1.1 – Women and symbolic violence

The dichotomy between genders that was found in society managed to stretch itself from workplaces to households, and although making itself clear at times, many of its aspects almost went by unnoticed, while some were able to hide themselves completely. Such power dynamics were so normalized that anything that dared to challenge it was deemed unnatural. The blind perpetuation of such force could also come, and often came, from the dominated themselves, for they would “apply categories constructed from the point of view of the dominant to the relations of domination, thus making them appear as natural” (Bourdieu, 1998, p. 35). This situation was prone to happen due to the navigation of oppression through symbolic channels that were often imperceptible. French sociologist Pierre Bourdieu named this occurrence “symbolic violence” on his 1998 book entitled *Masculine Domination* and explained:

The effect of symbolic domination (whether ethnic, gender, cultural or linguistic, etc.) is exerted not in the pure logic of knowing consciousnesses but through the schemes of perception, appreciation and action that are constitutive of habitus and which, below the level of the decisions of consciousness and the controls of the will, set up a cognitive relationship that is profoundly obscure to itself (Bourdieu, 1998, p. 37).

Thus, the author makes clear that the imperception of domination is not due to its lack of consequences or a limited extent of its exertion. The difficulty of its recognition through cognitive conscience is due to the arbitrariness of such oppression posing itself as natural and, therefore, nature itself. The intricate aspect when it comes to symbolic domination is that it is imposed by the dominated as much as by the dominant. People that are oppressed by such circumstances tend to reproduce and reinforce its patterns because of its subtleness.

According to the author, symbolic violence, and its characteristics cited above, are not exclusive to gender. The power relation established between dominated and dominant can occur in relation to race, culture, monetary power, and etc. However, many of the circumstances that are thrust upon the oppressed are similar, regardless of the group's specifications. This is due to the nature of the problem being the same; the subtlety of such violence and its imperceptiveness, both of which tend to alienate those who find themselves in the unfavorable position. On the other hand, when it comes to the circumstances that do differ from each other, the type of symbolic violence that is specific to women's conditions is called by Bourdieu (1998) "masculine domination". The thought process that guides such relations comes from very early notions of gender dynamics.

The principle of the inferiority and exclusion of women, which the mythico-ritual system ratifies and amplifies, to the point of making it the principle of division of the whole universe, is nothing other than the fundamental dissymmetry, that of subject and object, agent and instrument, which is set up between men and women in the domain of symbolic exchanges [...] (Bourdieu, 1998, p. 42).

This notion expressed by Bourdieu (1998) directly speaks with Simone de Beauvoir's theory of "The Other", laid out in her 1949 book entitled *The Second Sex*. Beauvoir (1949) explains that men seeing themselves as subjects and women as objects, thus reinforcing the already existing dissymmetry, is the principle that guides the concept of The

Other. Beauvoir (1949) writes that “insofar as woman is considered the absolute Other, that is [...] as the inessential, it is precisely impossible to regard her as another subject” (Beauvoir, 1949, p. 105).

Not only is men’s unaltering place in the position of the subject clearly observable throughout History, but women’s constant exclusion from such roles is a direct consequence of this conscious sidelining. The lack of participation that women had in the literary field – on and off the page –, and in the cinematic industry – on and off the screen – is a problem that influenced and is influenced by society itself. The cyclical movement of inspiration and imitation that connects art and life permits patriarchy’s power structures to assume a position of omnipotence and omnipresence. This was reinforced, and continues to be, by the fact that women “never constituted a separate group that posited itself for-itself before a male group; they have never had a direct or autonomous relationship with men” (Beauvoir, 1949, p. 105).

Thus, even though Bourdieu (1998) does not address concepts of gender in detail – focusing mainly on power relations – we can see how his theory converses eloquently with Beauvoir’s (1949), for the effects of masculine domination, identified as a specific type of symbolic violence, are directly linked with the concepts of gender that have for long been upheld by society. Therefore, for masculine domination to exist, the concepts of masculine and feminine had to have been established before they could be studied and their relations with them. With this understanding, we can further comprehend not only the basis of power dynamics as laid out by Bourdieu (1998), but specifically and specially how they behave when it comes to men and women.

While going into detail about his theory, Bourdieu (1998) also suggests a possible way to break away from the oppressive imposed molds. Arguing that for the beginning of such change to happen, there has to be a shift in people’s perceptions, from the dominated to the dominant, of others and of themselves. Only through a critical observation and judgment of their positions will individuals start to recognize symbolic violence through their cognitive consciousness, and from this recognition they will be able to acquire agency.

Because the foundation of symbolic violence lies not

in mystified consciousnesses that only need to be enlightened but in dispositions attuned to the structure of domination of which they are the product, the relation of complicity that the victims of symbolic domination grant to the dominant can only be broken through a radical transformation of the social conditions of production of the dispositions that lead the dominated to take the point of view of the dominant on the dominant and on themselves (Bourdieu, 1998, pp. 41-42).

In this sense, it is of extreme importance to have knowledge of such power structures as well as their means of operation. By contrasting characteristics of specific time periods to observe its differences and similarities, we can have a clearer perspective of the extent of these systems. This is one of the reasons why bringing to light such characteristics and contrasting their behavior when functioning in different societies, as well as the ways in which they are able to seamlessly adapt, carries such relevance to each and every individual, especially those who are on the search for their agency.

2 – SYMBOLIC VIOLENCE IN *MY STORY*, BY MARILYN MONROE

My Story is a 1974 autobiography of Marilyn Monroe, written with the help of her friend and novelist Ben Hecht. The book is the only biography, among the overwhelmingly amount of them on the market, that has Monroe's contribution and overall involvement. The book follows young Norma Jeane from her early childhood as an orphan, through her years in pursuit of her Hollywoodian dream, and the ups and downs of a career that helped to define an entire decade. However, the narrative presented on the pages does not cover the entirety of her life, for the story stops at the height of her career. In this sense, we will focus mainly on her period within the Hollywoodian industry. Though in our research we seek to provide space for Monroe's own voice, it is important to note the paradox at play, for our intent to perceive her as a complex subject could only happen by approaching her – and most of

what she entailed, for one cannot imply to know her all – as an object of study.

To begin our conversation, we focus our lenses to one of the first problems mentioned by Monroe when talking about the beginning of her career and how it carried over even after she acquired symbolic and monetary power. Whenever she confronted male behaviors that subjugated femininity, men's first response was anger or displeasure. In the sense, Bourdieu (1998) mentions that even when it comes to well-intentioned men, masculine domination can still find its way in, especially due to its operation through the symbolic channels of the unconscious. This is one of the reasons why such violence was able to secure its presence before and after Monroe's ascension to fame. She herself mentions the differences between the "wolves" she encountered along the way. There were the pronounced wolves who made their intentions clear from the beginning – these whom she preferred because she dealt with them more continuously and knew their advances –, and there were the discreet wolves that managed to intimidate her more often, not because she was necessarily afraid of them, but because she could not tell at first glance what their intentions were.

The wolves were a part of Monroe's life prior to and subsequent of her entering in the cinematic industry but, once part of it, even from the very beginning where she would still be looking for jobs and relied on the casting system, the wolves had their own distinctions within Hollywood's structure. The big wolves were inside the studio gates, the big bosses who made the wheel turn. The little ones were outside the gates, they were "talent agents without offices, press agents without clients, contact men without contacts, and managers" and their offices usually came in the form of "drugstores and cheap cafés" where they would be "ready to put you over if you enrolled under their banner" and "their banner was usually a bed sheet" (Monroe, 2007, pp. 46-48). It is not surprising, today or at the time, to know that the casting couch system³⁴ was a big part of Hollywood's Golden Age and that the

34 The casting couch system refers to the exchanges in which "sexual favours are demanded by an employer or someone in a position of power, from an employee in order to advance their career" (Pemberton, 2018).

power play that ran such operation also relied on masculine domination. Monroe says:

I met them all. Phoniness and failure were all over them. Some were vicious and crooked. But they were as near to the movies as you could get. So you sat with them, listening to their lies and schemes. And you saw Hollywood with their eyes – an overcrowded brothel, a merry-go-round with beds for horses (Monroe, 2007, p. 48).

The main difference between the ordinary men that exerted their dominance in the streets of Los Angeles and the wolves who exerted theirs inside and outside the studios is that the first group relies on a societal license, one that upholds their behavior, in the sense that there was no consequence towards them. The studio bosses have, along with the societal license, the structural one. If the industry itself not only does not reprimand the use of masculine domination, at times, in fact, rewarding it, one deeply believes such behavior is natural for it was based on imbalanced prospects with which the pillars of the industry were built and fortified. The smoothing of the consequences of the masculine domination in Hollywood helps its perpetuation, especially once, according to Bourdieu (1998), the main necessity for one to notice the subtle presence of this symbolic dichotomy is a critical observation of naturalized practices.

The critical view upon such arbitrariness is of extreme necessity, otherwise the perception of its functioning can, and probably will, be used to further perpetuate it. In fact, it was common for men outside the industry to deceive people, majorly women, in need or in want for jobs through the casting couch system. Due to the somewhat vast knowledge of the little wolves in cafés and restaurants among the aspirants to Hollywood, anyone with a good amount of persuasion could fool the artists in the making. This is not to imply ignorance on the part of the deceived, it is to highlight their eagerness to be someone, so much so that they could be overly trusting regarding the opportunities that arrived. Monroe herself describes the time where she found

herself in a dire situation as an outcome of one of these elaborate ruses. She was set up for an audition with a man named Mr. Sylvester, who supposedly worked at a big studio. She was given a script and asked to meet him in his office where the audition would take place. While reading the monologue from her script, Monroe kept being asked to raise her dress higher and higher; and she recalls:

Still reciting from the script I pulled my dress up and uncovered my thighs. And suddenly Mr. Sylvester was on the couch. For a moment I was too sick at heart to move. I saw Mr. Sylvester plain. The whole thing was a fake. He didn't work for Goldwyn. It wasn't his office. He had pulled the audition gag in order to get me alone on a couch. I sat with my dress up and the treasured script in my hand while Mr. Sylvester started pawing me. Then I moved. I socked him in the eye, jumped up, kicked him, and banged my heel down on his toes – and ran out of the building. For some time afterward Mr. Sylvester's words haunted me as if I had heard the true voice of Hollywood – “Higher, higher, higher” (Monroe, 2007, p. 52).

Monroe's telling of her sexual harassment is an insight to how prejudicial the conception that job opportunities for women, especially in Hollywood but not limited to it, should demand something other than their qualifications. This idea that, when discussed by Bourdieu (1998), carries with it an apparent call for submissiveness from the woman's part that, in a twisted way, can be assessed by their decision to comply or to go against sexual advances. Such advances, more often than not, come from the pleasure taken in fetishizing women, in removing them from the role of subject and pushing them to the one of object. From the theory of literary paternity discussed by Gilbert and Gubar (2000) to the theory of *The Other* explained by Beauvoir (1949), this constant need to place women in an inanimate role comes from the satisfaction of defining others, particularly when it gives you the force to impose yourself and your beliefs on the other person. It offers means to secure your source of power.

In the cinematic industry and on the silver screen itself such satisfaction not only also existed but made itself more pronounced given that this particular form of art relies mostly on the visual aid. In 1975, film critic Laura Mulvey published her essay *Visual Pleasure and Narrative Cinema* that offered more insight on the objectification of women, now to the pleasure of an entire audience. Mulvey (1988) originated the term and theory of the Male Gaze, a masculine look responsible for depriving women of subjectivity once subjected to such gaze. Mulvey's (1988) theory is, particularly nowadays with the increase of women in the field of film studies and criticism, exceptionally used to name a problem that – to borrow the words of Betty Friedan (1963) – for long had no name. Posteriorly, Bourdieu (1998) himself would come to express similar ideas although referring to society at large and not as a specification of the silver screen and the cinematic industry.

Everything in the genesis of the female habitus and in the social conditions of its actualization combines to make the female experience of the body the limiting case of the universal experience of the body-for-others, constantly exposed to the objectification performed by the gaze and the discourse of others (Bourdieu, 1998, p. 63).

The male gaze not only affected but also can be clearly seen throughout Monroe's entire career. Even before she was Marilyn Monroe the sex goddess and bombshell, she was already brought into the industry based on the prospects of sex. Sex itself was not, and remains to not be, the problem; Monroe herself thought so, to such a degree that she wrote "People have curious attitudes about nudity, just as they have about sex. Nudity and sex are the most commonplace things in the world. Yet people often act as if they were things that existed only on Mars" (Monroe, 2007, p. 60). The issue relied on the purpose of the use of nudity and sex, for they were not used in an empowering or liberating manner as it came to be after the sexual revolution.³⁵ The sole purpose

35 This revolution consisted of a profound change in mentalities, values, knowledge, and behavior toward a more optimistic and positive conception of sexuality, based

of their use was to gain pleasure from seeing women as they had written them and directed them, not as they actually were.

Monroe recalls one audition from one of her earlier roles where the part asked for someone who could walk lusciously and nothing more. The sensuality and sexuality of the character through the male gaze did not add anything of value, or even interest, to the part because the only reason why she was on the scene and on the screen was to arouse the men around her, including and especially older ones. This was made clear to her in the process of the audition as well, as she writes how she was explained of what the role demanded from the actress and asked to show if she had what it would take:

This role calls for a young lady who can walk by me in such a manner as to arouse my elderly libido and cause smoke to issue from my ears.” Harpo honked a horn at the end of his cane and grinned at me. I walked the way Groucho wanted. “Exceedingly well done,” he beamed. Harpo’s horn honked three times, and he struck his fingers in his mouth and blew a piercing whistle. “Walk again,” said Mr. Cowan. I walked up and down in front of the three men. They stood grinning. “It’s Mae West, Theda Bara, and Bo Peep all rolled into one,” said Groucho. “We shoot the scene tomorrow morning. Come early (Monroe, 2007, pp. 99-100).

Interestingly, such confessions prove the point that even when given opportunities, the variety of women’s picks is very limited and, sometimes, non-existent. As the female writers before them, women within the film industry faced a similar paradox of choices when having to decide if a twisted presence was better than no presence at all. Bourdieu (1998) himself addresses the conditions of the agency of women on the

on the acknowledgment of sexual pleasure as a source of fulfillment. This long-term process was founded on the cultural and scientific transformations initiated in the 1950s, before social and political movements established sexual matters as political questions that called for a liberating program (Giami, 2020).

cinematic field when discussing the workplace imbalance that symbolic violence and masculine domination help to maintain:

Thus, in the television studio, women are almost always confined to minor roles, variations on the role of ,hostess‘ traditionally assigned to the ,weaker sex‘; even when they are not flanked by a man, for whom they serve as a foil, and who often plays on all the ambiguities implied in the ,couple‘ relationship, through jokes and more or less subtle allusions, they have difficulty in imposing themselves and what they have to say, and are relegated to a conventional role of ,host‘ or ,presenter‘ (Bourdieu, 1998, pp. 58-59).

It is, however, not surprising the fact that the male gaze is not exclusive to the motion pictures themselves, encompassing all aspects of the industry. Behind the scenes with women confined to minor roles of production, if they got any role at all. Taking into account the statistics published³⁶ by The Times in 2020, which showed women’s participation decrease in roles that did not concern acting, especially after the big studios concentrated much of the power of production between themselves. This structure was responsible for accentuating the gender dichotomy in Hollywood and further unbalancing the already existing power relations.

These conditions did not make, or helped to make, things easier or equal, but they did make obstinate women, even if partly because it was the only choice they had besides giving up. This translates into the work actresses had to put to stay relevant and maintain their place even when already established. Works like *Sunset Boulevard* (1950) directed by Billy Wilder and *All About Eve* (1950), directed by Joseph L.

36 After the establishment of the studio system, the numbers regarding women’s participation in the industry were below than the ones achieved in the 20s. “In 1922 about 22 percent of screenwriters were women, a peak that has never been surpassed, about 10 percent of producers were women and 3 percent directors” (Malvern, 2020). As put by Malvern (2020), at the time of the publication of the article, these statistics had not yet been surpassed.

Mankiewicz, explored themes that criticized Hollywood and the theater themselves. Anything from big scandals – like Ingrid Bergman's and Elizabeth Taylor's affairs – to aging – an exceedingly small percentage of women had long-lasting careers as Katherine Hepburn or Olivia De Havilland did – could bring about the end of an actress' journey. With Monroe it was not much different, and she was aware of it.

Since her debut on the silver screen, Monroe was not satisfied with the confinement of the roles she was given. Actively trying to prove she was capable of being put in a wide range of genres, she pursued numerous classes of many different subjects – from dramatic to dancing and singing lessons – as a way to have the preparation that other people with opportunities had. She writes “I knew how third rate I was. I could actually feel my lack of talent, as if it were cheap clothes I was wearing inside. But, my god, how I wanted to learn! To change, to improve! I didn't want anything else. Not men, not money, not love, but the ability to act” (Monroe, 2007, p. 64).

And that she acquired. Along with her friend and acting coach Natasha Lytess, Monroe created “Marilyn”, not the name, but the image. And people loved it. The baby voice, the overlined lips, the platinum blonde hair, and the “jiggly” walk. What could attest more for her ability to act than people's belief that the persona she had created was herself? However, in spite of the popular assumption, for the most part of her career Monroe did not resent “Marilyn”, after all it was her effort and cultivation that ensured its success. She writes “I used to say to myself, what the devil have you got to be proud about, Marilyn Monroe? And I'd answer, ‘Everything, everything’” (Monroe, 2007, p. 65). What she did resent from the very beginning were the limitations thrust upon “Marilyn”.

These limitations often came in the form of constant typecastings³⁷ that worked alongside the male gaze and the masculine domination that reduced her to the position of object. This role of the muse reserved for many of the “beauty queens” of the Golden Age was inherited directly from the patriarchal stereotypes that also inflicted the literary

37 “(T)o always give an actor the same type of character to play, usually because he or she is physically suited to that type of part” (Cambridge Dictionary, n.d.).

field, long before the birth of cinema. In her case, the specific trope³⁸ she was constricted to was the one of the dumb blonde – a character marked by her unintelligence, naivete and sexualized physical beauty. In 1953 Monroe released three movies – *Niagara*, *How to Marry a Millionaire* and *Gentlemen Prefer Blondes* – that showcased “Marilyn” and projected her into stardom. Although being early roles, the latter two movies, while projecting “Marilyn”, the persona and the dumb blonde stereotype, made it easier for the public and the industry to conflate them as synonyms, and as their helping hand they had extremely popular scenes that to this day are still in the public imagination.

The juggernaut of iconic scenes – the flying white dress – came in the 1955 box office smash *The Seven Year Itch* with her role as “the girl”. Although the movie’s screenplay, written by Billy Wilder, contained meta commentary on the public’s perception of Marilyn Monroe, the takeaway of moviegoers was much more restricted to one particular moment – the subway grate scene – thus almost negating the efforts to portray her as a complex and multifaceted person. This can be understood through Mulvey’s (1988) notions of cinema revolving around visual pleasure, for as no matter the ideas showcased in the script, what really stands out in this type of media are the visuals – and what the visuals of Monroe’s roles communicated was that she was an object to be ogled without substance underneath the appearances. Mulvey (1988) adds that this type of exhibition further shows that “(t)he presence of woman is an indispensable element of spectacle in normal narrative film, yet her visual presence tends to work against the development of the story line, to freeze the flow of action in moments of erotic contemplation” (Mulvey, 1988, p. 62).

Monroe’s frustration in relation to her tendency to serve as this erotic contemplation grew even larger with a comment made by her friend, actor and writer, Anton Chekhov, when responding to her inquiry about the way she was seen by others when on the screen. After her friend’s long rant about her sexualization, especially by the studio, Monroe answered why she now felt particularly bothered by the

38 “(S)omething such as an idea, phrase, or image that is often used in a particular artist’s work, in a particular type of art, in the media, etc” (Cambridge Dictionary, n.d.).

situation clarifying: “‘Because I want to be artist,’ I answered, ‘not an erotic freak. I don’t want to be sold to the public as a celluloid aphrodisical. Look at me and start shaking. It was all right for the first few years. But now it’s different’” (Monroe, 2007, pp. 173-174).

The lack of understanding Chekhov expresses in his questioning of why Monroe does not want this perception from the public if it is making her money and bringing her fame goes to show that in the eyes of society the objectification of women should not concern one so much if the consequences are mainly symbolic. When Bourdieu (1998) writes that women are “socially inclined to treat themselves as aesthetic objects” (p. 99-100), he means that the unquestioning compliance of women is expected by a society that is accustomed to limit and subjugate them. If women accepted the terms imposed on them, it would give a symbolic license for the continuation of their treatment and help ensure the established functioning that has been in place for so long by posing no challenges to it. Thus, due to Monroe’s discomfort with her position, she started to go against the diminishing offers of the studio, and before her next big box office, she opened her production company with friend Milton Greene – *Marilyn Monroe Productions* – as to now be not only the image on the screen, but the producer behind it.

This fact made her decision to star in Billy Wilder’s 1959 groundbreaking film *Some Like It Hot* even more interesting because the part of singer Sugar Kane did not stray far from the ones that defined her before. Although having released two more movies in between *The Seven Year Itch* and *Some Like It Hot*, both with respectable box offices, they did not reach the level of cultural relevance that the latter did. What this communicates is that even if the audience found itself somewhat open to Monroe’s migrations to other genres or other types of characters, the one they were consistently in love with was “Marilyn”; even if 1959’s “Marilyn” was not exactly the same as 1955’s, not only because the use of her persona did not render all her characters alike, but also due to Monroe’s integration in the Actors Studio in New York and adoption of Lee Strasberg’s method acting.

Nevertheless, just as their idea that “Marilyn” was all in one, frozen in time, what she brought to her parts was essentially conceived as the same. In fairness, this disseminated conception was cultivated over the

years through the male gaze that wrote, filmed, and directed her. As a consequence, it led to the perception of her as this inhuman figure that was a channel for sex and seduction. In the eyes of the public, her perceived lack of humanity came from an immaterial quality that made it almost unthinkable that she would want to be, or could be, treated as an actual person. This is illustrated by Monroe's recalling of a friend's answer to a questioning she made about her on screen appearance where he said:

I understand your problem with your studio now, Marilyn, and I even understand your studio. You are a young woman who gives off sex vibrations – no matter what you are doing or thinking. The whole world has already responded to those vibrations. They come off the movie screens when you are on them. And your studio bosses are only interested in your sex vibrations. They care nothing about you as an actress. You can make them a fortune by merely vibrating in front of the camera. I see now why they refuse to regard you as an actress. You are more valuable to them as a sex stimulant. And all they want of you is to make money out of you by photographing your erotic vibrations. I can understand the reasons and plans (Monroe, 2007, p. 173).

Along with the dissatisfaction and overall problems this perception of her brought, the popular idea that Marilyn the persona and the person were interchangeable made the treatment she received in the workplace find its way into her personal life and relationships. Before Monroe became worldwide famous, she was already subjected to symbolic violence in her relationships due to her beauty. She writes many instances detailing one of her partner's comments about his viewing of her; "Most of his talk to me was a form of criticism. He criticized my mind. He kept pointing out how little I knew and how unaware of life I was" (Monroe, 2007, p. 94) she states. It is not difficult to suppose that his opinions were made through the conception that intellectualism

and femininity do not belong together, especially taking into account that Monroe had always been beautiful and liked what were, and are, deemed feminine topics such as clothes, shoes, makeup, etc.

This invalidation of female experiences and thoughts is a symptom of the culture of masculine domination that represents women as vessels that receive their personal traits from men, in the same vein as the assumption that competent and bright female writers were, in some degree, males. Thus, if women have experiences, it is because she acquired it through men, not through living. It is, though, an intrinsically symbolic perception that can, and most generally will, go by unnoticed and will, probably, be further normalized, to such an extent that Monroe found herself agreeing with everything her partner was saying.

It goes to show that symbolic violence is so invasive and oppressive that even in personal relationships, where one would expect to be understood and loved, it creates the space for hurtful judgements corroborated by long disseminated dichotomies regarding gender and morals. This breach found by such violence was also present in Monroe's second marriage to baseball player Joe DiMaggio. The actress mentions two instances that played a huge part in their marriage; her publicity and her clothes. Monroe describes:

"I wonder if I can take all your crazy publicity," Joe said.

"You don't have to be part of it," I argued.

"I am," he said. "And it bothers me."

"It's part of my career," I said.

"When you were a baseball idol you didn't duck photographers."

"Yes, I did," he answered.

"I can't," I said.

"Don't I know it," Joe nodded.

"Do you want me to hide in a basement?" I asked.

"We'll see how it works out," he said.

There were a number of things to "work out." One was the low neckline of my dresses and suits. I gave in on this one. I wear no more low-cut dresses. Instead

they have a sort of collar. The neckline is an inch under my chin (Monroe, 2007, pp. 175-176).

DiMaggio's annoyance with Monroe's publicity is, in the least, paradoxical, given the fact that not only did he meet her after she was famous but chose to pursue the relationship knowingly. One can only assume DiMaggio had hopes to make Monroe give up or tone down her career and aspirations after accepting to be with him. The same line of thought can be used by his discomfort regarding the way she dressed for, again, it was widely known she used form-fitting clothes, especially when doing publicity or walking red carpets. DiMaggio's idea that he could change Monroe to a more fitting image of the conservative morals he lived by is telling of the social conviction that women can be changed, traditionally for the better, once they find the right man. The fact that DiMaggio would make such demands and expected her to instantly comply is a clear example of symbolic violence, more specifically of masculine domination, for his reasoning behind these demands came from the sole assumption that only because of his position of dominance as a man, he would not find any barriers or push backs – and, to some extent, he was right, as we can tell by her agreeing to some of his requests.

Monroe's acceptance of things her partners said or asked is also a clear example of the effects of the cultural imposition of patriarchal morals and ideals. The symbolic violence thrust upon her had already made its way into her unconscious so as to refrain from a critical interpretation that could produce a different stance. Bourdieu explains that "(a)ll the conditions for the full exercise of male domination are thus combined. The precedence universally accorded to men is affirmed in the objectivity of the social structures and the productive or reproductive activities [...]" (1998, p. 33). Thus, reaffirming his own clarifications that symbolic violence can be, and most traditionally is, perpetuated by both parts in their respective designated roles. Both DiMaggio and Monroe were exerting symbolic violence in their own carefully cultivated societal place.

After writing about her marriage to DiMaggio, Monroe spends a few pages telling about her trip to Korea to entertain the United States'

military troops that were in the war. She describes the experience as one of the most fulfilling things she has ever done, and her reception was overwhelmingly welcoming. Unfortunately, Milton Greene writes “This is where Marilyn’s manuscript ended when she gave it to me” (Monroe, 2007, p. 185). Thus, here also ends our analysis. Sadly, in the posterior years of her life Monroe did not put into words more of her own story, and *My Story* became her only written record of her life. As a consequence of the premature end of the book, our analysis was not able to include many important and distinguished moments of her journey in great detail or at all. However, the events we were able to analyze attest to the presence and prevalence of symbolic violence in Monroe’s life and career, as well as its adaptability when it comes to different settings and circumstances.

FINAL CONSIDERATIONS

Symbolic violence has proved itself to be a constant of human condition, a result of the patriarchal structure at the root of the very core of society, living and growing with the help of power structures and gender dichotomies so as to perpetuate itself through its own victims. The presence of such violence in *My Story* and in *Marilyn Monroe’s life* and career are not only clearly observable but its consequences were particularly dire. Although not being a condition exclusive to Monroe, her status made the projection of this violence reach striking levels. Her experiences as a woman and an actress may have seemed too distant for people, on a broader level, to associate with, but her dealing with these circumstances goes to show that, paradoxical as it may seem, prejudice does not discriminate.

That may be easy to forget for, nowadays, sixty years after her passing, with her image being used in a variety of products and advertisements, there has been an increasing tendency to distance her further and further from humanity, which also disregards the impact she had on the functioning of the industry itself. Her forwarding attitude regarding sex, her rebellion against the studio, the opening of her production company, and many other political stances she was a part of or ahead on seem to get lost on the sea of sensationalism. Monroe and many other actresses of the Golden Age paved the way for the

reckoning Hollywood has been recently facing with the #MeToo movement and representation related issues. However, many of them, if not their majority, are not remembered in such a manner.

Monroe was a symbol for an entire decade, and during that time what she most wanted was to be seen in all her complexity. The current rendition of her overall person into a perpetual symbol and an inanimate object are too consequences of a culture that fails to see the value in people, most commonly celebrities, beyond their art or alongside it. This sentiment is also encouraged by the many works, in various media outlets, made about her – most of which have superficial views or are completely dehumanizing.

Therefore, it was of extreme importance for this research to work with Monroe's words themselves. Unfortunately, she did not gift us with a longer narrative or posterior ones, which in her particular case, would have made an enormous difference – especially considering the number of stories about her that were, and continue to be, penned by men. There is an overwhelming difference that lies in an autobiography and biographies penned by men with an eye for objectifying and a desire for capitalizing off of their perceptions of reality.

Fortunately, in the short lifespan of thirty-six years she left a legacy that, against the challenges of time, still holds its ground and showcases why they had such cultural impact. Monroe's perseverance, strength and resilience would be enough to make her an example. Her charisma, beauty, and talent would be enough to perceive her as a role model. But all that she was and cannot be encompassed by words is what makes her timeless. Through this research, with its paradoxical or contradictory parts as they are, we hoped to, by treating her words as a case study, somehow give more insight on at least a fraction of what Marilyn Monroe was to make the audience broaden their perception of herself and her persona.

REFERENCES

AGENCY Definition & Meaning. **Merriam-Webster**, (n.d). Available in. Accessed on September 6, 2022.

BEAUVOIR, S. **The Second Sex**. Translation: Constance Borde; Sheila Malovany-Chevallier. First Edition. New York: Vintage Books, 2011.

BOURDIEU, P. **Masculine Domination**. Translation: Richard Nice. Cambridge: Polity Press, 2001.

CURRY, J. R.; CHOATE, L.H. **The Oversexualization of Young Adolescent Girls**: Implications for Middle Grade Educators. *Middle School Journal*, 2010. Available in:. Accessed November 22, 2022.

GIAMI, A. **Sexual liberation and sexual revolutions**. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe, June 23, 2020. Available in:. Accessed November 15, 2022.

MALVERN, J. **Golden age of Hollywood left women on cutting room floor**. *The Times*, April 02, 2020. Available in:. Accessed October 16, 2022.

MONROE, M.; HECHT, B. **My Story**. United States: Taylor Trade Publishing, 2007.

MULVEY, L. Visual Pleasure and Narrative Cinema. **Feminism and Film Theory**. Ed. Constance Penley. New York: Routledge, 1988, p. 57–68.

PEMBERTON, B. **What is the casting couch and which Hollywood actresses have told their stories about it?**. *THE SUN*, January, 2018. Available in:. Accessed November 13, 2022.

SWIFT, J.; GOULD, H. **Not An Object**: On Sexualization and Exploitation of Women and Girls. UNICEF, January 11, 2021. Available in:. Accessed November 22, 2022.

TROPE. In *Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus*. **Cambridge University Press**, (n.d.). Available in:. Accessed November 15, 2022.

TYPECAST. In Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus. **Cambridge University Press**, (n.d.). Available in:. Accessed November 15, 2022.

PAGU E ZAZIE NO METRÔ: DUAS MULHERES EM TRÂNSITO

Daniel Rodas Ramalho

(Mestrando em Literatura e Interculturalidade pelo PPGLI-UEPB)

Maria Simone Marinho Nogueira

(Doutora em Filosofia e Professora do Departamento de Filosofia e do PPGLI-UEPB)

I

Transitoriedade. Diz o dicionário: qualidade do que é transitório, momentâneo ou temporário. *Trânsito*: ato ou efeito de transitar, de mover-se (Cunha, 2010, p. 644). Transitoriedade é, portanto, o ato de estar em movimento. Mas que tipo de movimento? Apenas ir de um ponto a outro no espaço? Ou seria a transitoriedade uma qualidade, algo “nômade”, uma capacidade ou predisposição a movimentar-se, sem necessariamente atribuir a si caminhos definidos?

Deleuze e Guattari, no quinto volume dos *Mil Platôs*, nos falam do nômade como aquele que “não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha” (1997, p. 72). O nômade é aquele que, não se importando de fato com “para onde vai”, concentra-se, sobretudo, na jornada, ou ainda nas linhas de fuga que se desenham e nas relações que delas se constituem. O indivíduo de pensamento nômade seria, portanto, aquele que se “desterritorializa”; que não se fixa, propriamente, à terra, a um lugar definido, mas que se reterritorializa apenas em seu movimento absoluto através da ideia de que não há algo que propriamente nos defina, que nos diga “como as coisas deveriam ser”.

Pensar o nômade e o transitório, em nossos tempos de velocidade sedentária – onde há uma velocidade de informação, mas um sedentarismo nas relações³⁹ –, é um ato algo subversivo, revolucionário. Isso porque, como nos dizem Deleuze e Guattari (1997), o nomadismo se constitui através das relações, da multiplicidade, dos contatos entre os seres. Numa sociedade em que as relações diretas se tornam cada vez mais escassas, substituídas por “contatos” puramente virtuais, o transitório não é aquele que apenas se move “com velocidade” – talvez, aqui, fugindo um pouco do nômade de Deleuze –, mas aquele ou aquilo que não se permite ter contornos, definições, identidades pré-existentes, “caixinhas” e rótulos sociais ou existenciais.

Ou seja, Deleuze (1997) define o seu nômade justamente como aquele que é dotado não apenas de movimento, mas de “velocidade”, entendendo velocidade como “o caráter absoluto de um corpo cujas partes irredutíveis (átomos) ocupam ou preenchem um espaço liso, à maneira de um turbilhão” (*op. cit.*, 1997, p. 44). Mas, por mais que a definição de velocidade em Deleuze seja interessante, o contexto do mundo contemporâneo talvez nos faça repensar a própria ideia de velocidade como algo essencialmente “positivo”, visto que o “veloz” se tornou também a qualidade daquilo que, igualmente, “à maneira de um turbilhão”, se espalha e corrói tudo, inclusive os processos civilizatórios e democráticos (a exemplo das *fake news*). Com isso, preferimos pensar nosso transitório não propriamente como algo “veloz”, mas como algo que se move, sem definições.

Estar em trânsito, portanto, é estar em movimento tendo consciência do movimento; é não ter uma identidade fixa, um nome ou local fixo, mas fazer do próprio movimento uma qualidade de vida, uma (in)determinação do ser. Longe de ser alguém “perdido”, o indivíduo transitório é aquele que se move por uma busca, por um desejo de encontrar algo ou alguém – embora não saiba necessariamente o quê.

39 Não nos cabe, aqui, aprofundar realmente a questão, mas podemos enxergar, na contemporaneidade, um certo “sedentarismo” relacional que se revela não na falta do ato “se mover”, mas na precariedade de um movimento genuíno, o que acaba por se sedimentar em relações artificializadas e “plastificadas”, desprovidas de uma “troca” realmente construtiva – troca essa que, de fato, constitui o verdadeiro nomadismo.

É esse sentido do transitório, da busca indefinida por um algo ou alguém – assim como da complexa multiplicidade de seres que existem em um único ser –, que encontramos na obra *Pagu no metrô* (2022), de Adriana Armony. Através do que seria, a princípio, uma pesquisa sobre a figura histórica Pagu – Patrícia Galvão, escritora modernista, militante comunista e presa política –, a autora vai aos poucos, na consciência da transitoriedade de Pagu e da sua própria transitoriedade, identificando e “desterritorializando”⁴⁰ a si mesma e ao seu “objeto” de pesquisa. Com isso, o que vemos na escrita de Armony é um processo de trânsito, que se constitui não apenas como metáfora, mas como realização, como o próprio ato da busca por Pagu – uma Pagu sem contornos, sem definições.

Dirigindo-se a Paris para encontrar informações sobre o período em que Pagu viveu na cidade, Armony se depara com uma figura que se revela multifacetada, indefinida; como se seu caráter de transitoriedade acabasse por gerar duas imagens múltiplas, porém complementares: uma Pagu histórica, “real”, que viveu em Paris e morreu há décadas; e uma Pagu simbólica, uma figura sem contornos, um “símbolo” da transitoriedade e da multiplicidade, da rebeldia das mulheres “nômades”. Essa Pagu simbólica, originada e atravessada pela histórica, constitui-se, na narrativa da autora, como um “eu” coletivo, sem distinções “exatas”, mas multiplicada em inúmeras vozes – como um coro de mulheres rebeldes, “desterritorializadas”, no qual a própria Armony se insere e com o qual aos poucos se confunde.

Por meio de uma prosa poética, marcada por forte subjetividade, Armony descreve sua busca por Pagu através dos (des)caminhos da Paris moderna. Atravessando a cidade de metrô – palavra que, conforme nos diz a autora, tem raiz em “útero” –, Armony reconstrói a trajetória de Patrícia Galvão através de seus múltiplos nomes, apelidos, datas

40 Vez ou outra nos reportaremos a certos conceitos e nomenclaturas propostas por Deleuze e Guattari, mas frisamos que não é nosso objetivo nos aferrarmos aos conceitos dos autores num sentido “estrito”. Utilizaremos o seu pensamento apenas como um “norte”, mas não necessariamente como um guia, no sentido de que não nos obrigaremos a aplicar os conceitos dos autores da forma exata que eles os definiram, mas optaremos, conscientemente, por “alargá-los” às necessidades de nossa discussão – sem, entretanto, descaracterizá-los.

de nascimento, lugares. A Pagu que Armony busca encontrar é uma mulher nômade, marcada pelo signo da mudança, da multiplicidade. Nela, a própria autora se funde em identificação e memória, construindo uma narrativa que borra as fronteiras entre o ensaio e o romance, em um tom cujo o investigativo e o confessional comparecem.

Dentro desse movimento, é interessante a simbologia do “útero”. Se pensarmos o título escolhido por Armony, substituindo-o pelo seu significado etimológico, temos “Pagu no útero”. Útero que remete ao feminino. E, do feminino, às suas experiências: a perda da virgindade, o primeiro aborto, a dificuldade de escolher uma vida nômade num mundo machista. Todos esses pontos atravessam a Pagu de Armony – assim como a Pagu que Armony identifica em si mesma. Nesse ponto, há um espelhamento: vemos Pagu e Armony como uma voz narrativa que se funde, mas que também se enxerga; que vê através de Pagu – a Pagu histórica – o reflexo de uma outra Pagu, a Pagu simbólica; a mulher de múltiplas faces. Com isso, a Pagu no útero parece ser a Pagu que há em Armony, a Pagu que ela traz dentro de si: aquela que é gestada pelas suas palavras.

O simbolismo do metrô ainda remete a outra personagem, Zazie, a menina atrevida do romance *Zazie no metrô* (2009), de Raymond Queneau – inspiração do título da obra de Armony (2022). Em *Zazie*, Armony encontra outro eco de Pagu: o da menina inventiva, que faz de tudo para realizar os próprios desejos, tal como a Patrícia que, ainda adolescente, entrou sem nenhum pudor nos portões do modernismo, da antropofagia e da política, fascinando e causando furor em todos os lugares por onde passava. Nesse sentido, podemos dizer que *Zazie* é uma Pagu – uma menina ousada, uma sonhadora que não fica apenas no sonho, mas corre atrás dele na realidade.

II

A linguagem de Armony é fortemente lírica. A Paris pintada em sua prosa é repleta de contrastes, tensões e movimentos. Movimentos que se mesclam a Pagu – a histórica e a simbólica. Aquela cuja vida a autora tenta buscar sem se atrelar a definições; consciente da própria natureza fugidia da sua – e das muitas – Pagus.

Uma característica interessante da investigação da autora, além da já

citada mescla com a subjetividade, é o modo como ela transparece – ou parece transparecer – o próprio processo de construção do livro, definindo e redefinindo o título constantemente, ao mesmo tempo em que vai inserindo suas descobertas sobre a “mulher enigma” Pagu. Nesse movimento, Armony se corrige, altera passagens, reflete sobre a própria escrita:

Não sei de onde tirei esse “ri e chora”. Talvez imagine que Patrícia escreveu o livro no mesmo estado de exaltação de quando se converteu ao comunismo. E o que dizer da palavra ‘catre’? A verdade é que sempre quis usá-la, como num romance russo (Armony, 2022, p. 26).

Ao permitir à leitora e ao leitor uma visão “interna” do seu processo criativo, Armony reflete, na sua própria escrita, a transitoriedade da Pagu que procura. Assim como sua heroína, a autora não parece ter um “plano definido” – ou ao menos a “autora-personagem” parece não possuir –, construindo a narrativa no decorrer da própria descoberta como se a pesquisa fosse feita no calor do momento, sem um plano ou rota específica, numa atitude claramente nômade.

Partindo no rastro da Pagu histórica, Armony descreve a “conversão” de Patrícia Galvão ao comunismo, após o encontro com um “estivador analfabeto” no porto de Santos. Tal conversão, nas palavras da própria Pagu, citada por Armony, tem algo de místico: “depois tudo focalizado num só quadro, que foi o altar da minha conversão, de meu batismo. A silhueta negra, a camisa vermelha. O céu de fogo, o mar de fogo. O preto Herculano encostado na amurada do cais. Quando me estendeu a mão, foi para me entregar a fé” (Idem, p. 27). Armony compara a transformação política de Pagu ao êxtase de Santa Teresa de Ávila: uma transformação corporal, um “fogo” que renova, porém que a faz despertar não para o divino, mas para a realidade da miséria à sua volta – e o desejo de transformá-la.

A lembrança da “conversão” política da “autora-personagem(?) ao êxtase de Santa Teresa de Ávila não deixa de ser interessante, no sentido de percebermos alguns sinais corporais, fenômenos que parecem

ocorrer com muito mais frequência nas mulheres místicas do que nos místicos, como já mostramos no nosso texto (Nogueira, 2021, pp. 69-92). Também a ideia da relação da mística feminina com o mundo à sua volta, ou seja, as mulheres místicas, como Teresa de Ávila, por exemplo, estavam muito atentas ao que ocorria em seus entornos e, não à toa, Teresa foi também uma reformista em tempos difíceis, em que “o mundo que ela percebia ardia em fogo” (Pedrosa-Pádua, 2014, p. 41). Acrescentemos, a isso, as palavras de Sílvia Schwartz, quando aborda outra mística medieval, Marguerite Porete, e afirma que talvez devamos entender o discurso e o comportamento dela como políticos, “já que sua voz foi literalmente emudecida por sua condenação e morte na fogueira inquisitorial” (Schwartz, 2010, p. 115). Neste sentido, a nossa comparação da mística com a política, por mais que possa parecer estranha para alguns, para nós faz todo o sentido. Mas voltemos ao nosso objeto de pesquisa.

De forma envolvente e algo “romanesca”, derivada de sua habilidade como romancista, Armony descreve as aventuras políticas de Pagu: suas múltiplas prisões – 23 ao todo – e a forma como resistia à prisão “às mordidas”. Uma mulher-onça, uma comunista antropofágica. Essa faceta política, sempre atravessada pela desconfiança do Partido por sua origem “burguesa”, fez de Pagu – a Pagu histórica – uma figura desejosa de provar o seu “apego à causa”, o que demonstra na escrita de *Parque Industrial*, seu primeiro romance.

Junto às descrições da Pagu histórica, Armony se pergunta se sua busca por Pagu não é uma busca por si mesma, por sua Pagu subjetiva: “o que procuro em Paris, em Pagu? O amor, o ideal? Os meus muitos nomes?” (Armony, 2022, p. 33). Assim como a Pagu histórica era múltipla, Armony – ou a Armony literária – também quer ser múltipla. Isso porque a Armony que nos fala não é, necessariamente, a autora, mas uma voz narrativa; voz essa que funde o subjetivo ao investigativo, num tom cada vez mais literário e fictício. Com isso, o texto adquire uma dimensão híbrida não apenas na forma, mas também na voz: há a voz da Pagu histórica, nos recortes de cartas e citações literárias; a da Pagu simbólica, subjetiva, que transparece nos desejos da Armony literária; a própria Armony literária, a voz que narra a sua busca por Pagu – e por trás de todas, a Armony autora, aquela que está, em maior ou menor grau, imbuída na construção das outras.

Sendo assim, o texto de Armony é marcado por uma polifonia feminina, uma multiplicidade de “eus-mulheres” que transitam nômades pelo espaço híbrido da narrativa, desafiando as noções de identidade – da mesma forma que Pagu as desafiou. Desse modo, temos aqui uma coerência entre quem ou aquilo que se busca, Pagu, e o modo como ela é representada na obra, interagindo com as vozes da própria autora. A partir desse jogo de vozes, *Pagu no metrô* se mostra uma obra de ruptura, de contestação das fronteiras, espaços e identidades. Uma obra que, assumindo a metáfora etimológica do metrô, submerge nas profundezas da terra e dispara veloz na busca por um nomadismo uterino, por uma transitoriedade de eus que se traduz na construção de um feminino indefinido, múltiplo e intersubjetivo.

No decorrer da narrativa, esse recurso de interpelação se faz mais evidente nos aspectos romanescos da obra, em situações que parecem mais uma crônica autobiográfica do que uma narrativa ensaística. Um exemplo desse recurso é o modo como Armony interrompe a pesquisa sobre Pagu para nos falar de seu caso (fictício?) com um francês, Pierre, culminando na primeira noite do casal, a qual coincide com um fato histórico recente: o incêndio da Catedral de Notre-Dame, em 15 de abril de 2019. Essa fusão entre o fato histórico e o fato narrativo, além de proporcionar uma possível ancoragem de verossimilhança – talvez na tentativa de destacar à leitora/ao leitor alguma “objetividade” –, acaba na verdade por reforçar o tom subjetivo da narrativa, uma vez que a autora parece se desviar de Pagu para focar em si própria. Esse desvio, porém, não se dá por incoerência, mas para destacar o que, implicitamente, se desenha para quem lê desde o início: a transitoriedade “pagu-niana” da autora e de sua personagem.

III

A fusão entre o fato histórico, narrado num tom de “cronista”, e o fato pesquisado, a vida de Pagu, encontra ainda eco nas descrições dos conflitos então recentes entre os *gilets jaunes* (coletes amarelos) e a polícia, conflitos nos quais Armony enxerga um paralelo com as lutas de Pagu na década 30. Esse paralelo história ficcional/ficção histórica demarca ainda mais o hibridismo da obra, ao mesmo tempo em que revela uma transitoriedade dos gêneros escritos, mais uma vez se somando à

natureza transitória da Pagu histórica – e da simbólica.

A busca por Pagu ainda se materializa em outras personagens que vão surgindo no decorrer da obra: a dermatologista Patrícia, homônima da heroína de Armony e que a acompanha nas manifestações; e uma menina que encontra no metrô, cujo “cabelo castanho desgrenhado”, emoldurando um “rosto redondo de olhos moles, rasgados” (Armony, 2022, p. 42) a faz lembrar claramente de Pagu. Nessas duas personagens, vemos novamente ecos da Pagu simbólica: a menina rebelde, a pesquisadora independente. A manifestante empedernida.

No decorrer da obra, encontramos mais traços dessa multiplicidade, com a inserção de personagens femininas que se entrecruzam na pesquisa histórica de Armony, a exemplo de Violette Nozière, uma moça francesa, contemporânea de Pagu, condenada por tentar assassinar os pais. Numa inversão de papéis que mescla a “heroína” e a “vilã”, Armony descreve a personagem sem grandes juízos de valor, fundindo-a, por fim, a si mesma e a Pagu: “desço as escadas do meu *studio* como Violette, como Pagu, o coração saltando como um pássaro. As mesmas escadas estreitas, as mesmas paredes descascadas, a mesma ânsia de viver. Vou ao seu encontro” (Idem, p. 74). É um jogo que novamente aponta para o aspecto transitório do feminino – representado pela Pagu simbólica – no qual as definições patriarcais se borram, explicitando a mulher como um ser dotado de características diversas, contraditórias e moralmente fronteiriças. Com isso, a Pagu descrita por Armony é uma figura que não se limita aos papéis de “santa” ou “pecadora”, mas cria suas próprias categorias e personas, assumindo-as de forma transitória. Nas palavras de Armony, Pagu traz em si “mil e uma mulheres dentro dela, suas contradições, sua complexa e humana beleza” (Idem, p. 93).

No final do livro, Armony finalmente “encontra” Pagu no metrô, numa passagem em que ficção e realidade novamente se fundem, exaltando o hibridismo e a mescla entre a narradora, a autora, a personagem e as múltiplas “protagonistas”:

Na plataforma do metrô République, duas mulheres se encaram. Uma tem mais de 100 anos, a outra praticamente a metade disso. A centenária tem também 52 anos, e ao mesmo tempo 24. A pesquisadora tem

também 24 anos, caminha para os 52 e em um piscar de olhos ultrapassará os 100 (Armony, 2022, p. 130).

Esse “espelhamento” da Pagu histórico-simbólica, na qual seus múltiplos aspectos “se encaram” justamente no metrô – o espaço do “útero”, a metáfora do transitório –, revela que Pagu já não é apenas uma figura histórica, fixada em um espaço-tempo definido, mas uma memória que age no presente, que se materializa em si mesma e nas outras mulheres. Há, portanto, uma postura nômade de “mescla”, na qual se confundem temporalidades e materialidades, transcendendo as lutas do passado na concretude do presente:

- Já falei mil vezes que meu nome não é Pagu.
- Patrícia.
- Também não.
- Então qual?
- Adivinha.
- Patsy? Mara Lobo? Solange Sohl? Zazá? Zazie? (Idem, p. 131)

Aqui, a Pagu simbólico-histórica desafia Armony a descobrir seu “verdadeiro nome”. Ela afirma que não é Pagu – um apelido equivocadíssimo, dado por um homem, o poeta Raul Bopp. Armony então chuta os seus muitos “codinomes”, adotados ao longo de sua vida clandestina: Patsy, Mara Lobo, Solange Sohl. E ainda Zazá – apelido de infância de Pagu – e, por fim, Zazie.

Aqui, temos novamente a menina de Raymond Queneau, protagonista de *Zazie no metrô* (2009), cuja personalidade intensa e transitória, algo ao mesmo tempo “comum” e “incomum” para uma criança, só pode ser compreendida em uma fusão paguniana pautada na multiplicidade, no encontro com o “outro” e com o mundo que a cerca.

Aliás, falemos de forma mais detida sobre *Zazie no metrô*.

IV

O romance de Queneau, publicado originalmente em 1959, conta a história de Zazie, uma menina provinciana que é levada pela mãe a Paris para passar um fim de semana com o tio – enquanto a mãe aproveita

as “férias” com o amante. Dotada de uma personalidade extrovertida, desafiadora e criativa, Zazie tem como principal ambição viajar no metrô de Paris, desejo que podemos facilmente interpretar como o desdobramento de um sentimento maior de nomadismo e ânsia por novas possibilidades.

A partir dessa premissa, o romance se inicia já em “trânsito”: a primeira cena se passa em um trem na Gare d’Austerlitz, onde a personagem Gabriel – tio de Zazie – se digladiava com um desconhecido por causa do seu suposto “mau cheiro”. Há, nesta cena, uma curiosa relação entre o movimento do trem repleto de pessoas e a qualidade sensorial do olfato, aflorado tanto pelo “perfume Barbuze” do tio Gabriel, quanto pelo mau cheiro generalizado no interior do meio de transporte. Após a altercação, Gabriel se encontra pela primeira vez com Zazie, justamente na estação de trem. A cena que se segue demonstra a insatisfação de Zazie diante da impossibilidade de viajar de metrô, devido à greve:

[...] – Pois é, não. Hoje, sem chance. Greve.

– Greve?

– Pois é, greve. O metrô, esse meio de transporte iminentemente parisiense, adormeceu debaixo da terra, pois os funcionários de alicates perfurantes interromperam todo o trabalho.

– Mas que canalhas! – grita Zazie. – Safados. Fazer isso comigo.

– Não foi só com você que fizeram isso – disse Gabriel, perfeitamente objetivo.

– Não tô nem aí. Mesmo assim, é comigo que isso tá acontecendo, eu, que tava tão feliz, tão contente e tudo de ir vagãobundar no metrô. Com mil diabos! Puta merda [...] (Queneau, 2009, p. 05).

É interessante que, em contraste com Pagu, Zazie se oponha à greve, o que poderia indicar uma insipiente atitude “reacionária” da menina, em contraposição à perspectiva revolucionária de Pagu. Entretanto, a indignação de Zazie não é por motivos políticos: é pessoal. Ela se considera particularmente atingida não pela greve em si, mas pela sensação de imobilidade, pela impossibilidade de “vagãobundar” no metrô, de conhecer um universo transitório que lhe era, até então,

desconhecido. Há, aqui, um sentimento de perspicácia infantil – não raras vezes demonstrada no decorrer do romance – no qual a personagem deixa transbordar seu desejo nômade de infixidez, de anseio pela descoberta. É o mesmo sentimento que, em certo grau, motiva Pagu (a Pagu histórica) que, cansada do imobilismo do mundo burguês e patriarcal no qual estava inserida, decidiu abandonar todo horizonte de conformismo e lançar-se na transitoriedade de identidades, lugares e pessoas.

No romance de Queneau, tal transitoriedade interpessoal – que transcende a ideia de uma identidade “fixa”, ao mesmo tempo em que favorece as relações – se traduz na própria forma da obra: trata-se de um romance construído predominantemente através de diálogos, nos quais Zazie desponta como a provocadora de ideias, como aquela que ora é a “ponte” entre os discursos, incitando-os, ora é a catalizadora de pequenas transformações ao seu redor – transformações que acabam por se fazer presentes nela mesma.⁴¹

Outro aspecto da personagem – e reveladora de uma personalidade “paguniana” em Zazie – é o seu linguajar ao mesmo tempo ríspido e sincero:

[...] – Oi, garotinha – ele disse para Zazie, sem olhar para ela, arrumando com cuidado a publicação debaixo da bunda.

– Que lata-velha, o táxi dele – disse Zazie.

– Sobe – disse Gabriel –, e deixa de ser metida.

– Metida o caralho – disse Zazie.

– A sua sobrinha é estranha – diz Charles, que gira a manivela e põe o motor para funcionar. [...] (Queneau, 2009, p. 08).

No seu primeiro encontro com Charles – o amigo do tio Gabriel, cuja presença é relevante no recorrer do enredo –, Zazie demonstra toda a sua “malcriação” ao criticar a aparência do táxi da personagem. Note-se, porém, que a reação de Zazie se dá após Charles falar com

41 Em *Zazie no metrô* (2009), mais do que um meio de expressão, o diálogo é o recurso pelo qual as próprias subjetividades se constroem, uma vez que é através dele que as personagens se “apresentam” ao leitor, conforme evidente na linguagem desembaraçada da protagonista.

ela sem nem sequer olhá-la, o que a menina possivelmente interpreta como uma atitude displicente, por parte de um adulto que não respeita ou simplesmente não se interessa por crianças. Com isso, a reação verbalmente violenta de Zazie não é gratuita, mas se constitui como uma forma de afirmação da sua presença no mundo, ao mesmo tempo em que contesta o lugar de invisibilidade que a “sociedade adulta” impõe às crianças. Com isso, a personagem é taxada de “metida” e “estranha” – características comumente atribuídas a mulheres de personalidade forte, que contestam as posições sociais que lhes são impostas, simbolizadas aqui pelo lugar apertado no táxi, alvo direto da reclamação de Zazie. O rótulo de “estranha” dado por Charles é, portanto, uma marcação do modo como o “olhar masculino” busca tolher, ainda que inconscientemente, a personalidade da menina “rebelde”, que logo será uma mulher revolucionária – tal como Pagu.

Sendo assim, a hostilidade reativa de Zazie, mais do que um exemplo de “teimosia” tipicamente infantil, é também uma forma insipiente de contestação, de ruptura; ruptura essa movida pelo desejo de transformação e transitoriedade metaforizados na imagem do metrô:

– O metrô! – brada Gabriel. – O metrô!!! Mas olha ele ali!!!

E, com o dedo, aponta alguma coisa no ar.

Zazie franze a sobrancelha. Desconfia.

– O metrô? – ela repete – o metrô – ela acrescenta, com desprezo – o metrô fica debaixo da terra. Puxa vida.

– Esse daí – diz Gabriel – é o de superfície.

– Então não é metrô.

[...]

– Zazie – declara Gabriel [...] – se você quiser ver os Invalides e o verdadeiro túmulo do verdadeiro Napoleão, eu te levo.

– Napoleão o caralho – replica Zazie – ele não me interessa nem um pouco, esse bocó, com aquele chapéu em forma de xoxota.

– Quê que te interessa, então?

[...]

– O metrô (Queneau, 2009, pp. 09-10).

Sendo uma menina do interior, que não conhece a cidade grande,

Zazie quer a todo custo ver o metrô. Mas o metrô representa para Zazie mais do que uma simples curiosidade: ele é o símbolo da ruptura com a imobilidade do campo, com o imobilismo da vida “comum” e da normalidade socialmente imposta. Mais que isso: é também o contraponto à “superficialidade” cotidiana e suas frivolidades ilusórias – simbolizadas pela figura mítica de Napoleão, um déspota heroificado pelos franceses –, representando a “profundidade”, a investigação interior na descoberta de um “si-mesmo”,⁴² de uma identidade. Identidade essa que é paradoxalmente móvel, pois tal como o metrô, apesar de “profunda”, não tem “raiz” ou centro específico, mas se move rizomaticamente em todas as direções. É essa a identidade que Zazie busca e que, ao longo do romance, constrói através das relações que estabelece com as demais personagens.

Com isso, a construção de uma “identidade móvel” em Zazie não se dá por meio de uma simples afirmação individual – como às vezes parece transparecer nos diálogos –, mas sim do contato com o Outro, através das relações ambivalentes e contraditórias que trava com as pessoas e o mundo que a cerca. Desse modo, Zazie se constitui – ou começa a se constituir – enquanto pessoa a partir do momento em que se põe em trânsito, em que se move pelos meandros da cidade em companhia de diversas personagens (tio Gabriel, Charles, Turandot, Truscaillon, o “sátiro” etc.), que a fazem vivenciar as alegrias, perigos e contradições da vida.

Outro aspecto essencial no entendimento da “transitoriedade” de Zazie na construção de sua “identidade móvel” é a mobilidade espacial. A narrativa assume como centro a cidade de Paris; suas ruas, prédios, praças, pontos turísticos e, claro, suas estações de trem. Retomando o imaginário da Paris cosmopolita do início do século XX, ao mesmo

42 Caso quiséssemos adentrar profundamente em uma análise psicológica junguiana – o que não é exatamente o objetivo deste ensaio –, poderíamos enxergar no movimento de descoberta transitória de Zazie uma busca pelo “self”, um processo de individuação, de constituição plena do indivíduo; que se inicia na infância da personagem através do contato com o mundo e com as pessoas – e que chegaria, na idade adulta, a um “estado Pagu” de consciência: a mulher individualizada, livre e consciente de si (entendendo aqui a Pagu simbólica como um “arquetipo” dessa mulher).

tempo em que não abre mão de expor algumas de suas contradições – o “fedor” dos trens na primeira cena do romance é, sem dúvida, a ruptura de uma ideia de “glamour” – Queneau coloca Zazie e as demais personagens em uma movimentação espacial frenética, onde cada espaço materializa algum tipo de transformação, embate ou descoberta.

É o que vemos, por exemplo, na já mencionada cena inicial do “quase combate” entre o tio Gabriel e outro passageiro do trem: há ali um desafio que nos põe diante dos aspectos mais subjetivos da personagem, especialmente a sua predileção por confrontos e sua personalidade ao mesmo tempo afável e bélica. O espaço dessa cena é um trem lotado, mau cheiroso e barulhento, o que nos permite vislumbrar um breve sentimento de claustrofobia.

Já na primeira aparição de Zazie, na cena seguinte, o espaço é a estação de trem – igualmente cacofônica e lotada, porém mais aberta que o cenário claustrofóbico inicial. Essa mudança espacial produz também a ambivalência no caráter do tio Gabriel, que ao se ver em um espaço mais aberto, e diante de Zazie, assume rapidamente uma postura mais “amena” do que a expressividade conflituosa do espaço anterior. Sendo assim, surge aí uma alternância entre o “espaço fechado” como o ambiente do confronto e o “espaço aberto” como o ambiente da amabilidade; alternância essa que se faz bastante presente no decorrer do romance.

É o que vemos, por exemplo, na cena do táxi, em que Zazie, ao se ver fechada dentro do carro, trava um confronto verbal com Charles, e na cena da briga no restaurante, já próxima do final da obra, em que tio Gabriel novamente se envolve em uma hostilidade. Já nos espaços abertos, como nas cenas em que Zazie se vê sozinha pelas ruas da cidade, há um aspecto maior de “descoberta” e de novidade, ainda que tais descobertas não deixem de estar impregnadas de perigos – a exemplo do encontro acidental de Zazie com o “sátiro”, possivelmente um pedófilo.

Essa construção espacial, portanto, confere à obra uma mobilidade constante que leva Zazie – assim como as demais personagens – a uma necessidade premente de desconstrução e reconstrução da própria identidade, uma vez que as dificuldades e descobertas que o espaço da cidade grande lhe proporciona exige uma multiplicidade de reações e atitudes que a fazem “fechar” e “abrir” sua visão de mundo, quase como

se fosse uma “câmera” da personalidade.

Através dessa natureza transitória, Zazie é colocada em um ambiente de forças que a faz agir ora de forma impetuosa – como acaba agindo na maior parte do tempo – ora de forma levemente ponderada, o que leva a personagem a construir uma cadeia de reações que exige dela um certo amadurecimento, uma certa compreensão das relações que a realidade estabelece com ela. Dessa forma, o nomadismo espacial de Zazie acaba por moldar sua própria identidade rizomática, adaptada às condições que a vida lhe exige, mas em um tipo de adaptação que, bem ao estilo paguniano, está longe de ser “submissa” às imposições sociais.

Sendo assim, a adaptabilidade transitória de Zazie não se resume a uma postura de “máscaras” sociais – ou, em termos psicológicos, a uma adoção de “personas”⁴³ –, mas a uma afirmação de espontaneidade: tudo em Zazie é natural, sincero; suas ações, palavras e vivências possuem o ímpeto de uma menina inteligente e ardilosa, mas também uma certa “pureza” de infância que a permite vivenciar a realidade sem a adoção de superficialidades limitantes.

Tal característica espontânea é reforçada, ao longo de toda a obra, pela própria linguagem coloquial adotada por Queneau, repleta de gírias e expressões dialéticas próprias do ambiente popular, mas nem um pouco forçadas, o que confere um “frescor” e uma agilidade narrativa cativantes – qualidades que acabam por se refletir na natureza nômade e espontânea da própria Zazie.

O resultado de tal processo espaço-temporal – considerando que a narrativa atrela a agilidade da mudança de espaço com a movimentação do tempo durante um final de semana – é a transformação ou o amadurecimento da personagem Zazie, atravessada pelos processos contínuos que se insinuaram ao longo de sua jornada pelas ruas de Paris. Essa transformação fica explícita nas últimas frases do livro, precisamente no

43 Pensamos aqui o termo “personas” em proximidade ao conceito de Jung (2016), no qual são definidas as “máscaras” sociais que os indivíduos assumem como forma de sobrevivência ao meio social. Ainda que as ações de Zazie pudessem, dentro do contexto, assumir tais “máscaras”, fica nítido na obra que a personalidade da menina rejeita essas caracterizações, mantendo-se fiel à sua “espontaneidade”, mas sem deixar de afetar e ser afetada pelo mundo que a cerca, o que acaba por gerar suas próprias transformações.

diálogo final entre Zazie e sua mãe:

- E então, você se divertiu bastante?
- Médio.
- Viu o metrô?
- Não.
- Então, o que você fez?
- Envelheci (Queneau, 2009, p. 171).

Zazie não conseguiu, afinal, realizar seu desejo de ver o metrô – mas reconhece que os processos vivenciados naquele curto espaço de tempo se mostraram intensos o suficiente para fazê-la “envelhecer” mais do que em sua cidade de origem. É nesse aspecto, portanto, que se reforça sua transitoriedade: estando em “movimento” intenso, em contato com diversos corpos, vozes e lugares, Zazie transforma e é transformada pelo meio, assimilando e desregulando, construindo e desconstruindo sua própria visão de mundo e a daqueles que a cercam. Com isso, a menina se põe na atitude do nômade “desenraizado”, da figura rizomática cujas raízes se estendem a todos os espaços e pessoas, de modo a afetar-se e se deixar afetar pela vida em todas as suas nuances.

V

Vemos, portanto, que a alusão a Zazie em *Pagu no metrô* não aparece por acaso. A Zazie de Queneau não surge em Armony apenas pela referência ao título, mas pela semelhança de atitudes, de “auras”, se poderia dizer, entre a Zazie de Queneau e a Pagu histórica – ou entre a Pagu de Queneau e a Pagu “real”. Afinal, quem é a jovem Zazie se não uma Pagu? Uma menina nômade, que quer ser ainda mais nômade – através do seu desejo de viajar de metrô. Desejo que não é uma simples “fantasia”, mas a caracterização de um impulso de descoberta, o início de um processo de busca por si mesma – e que acaba por se materializar, de certa forma, ao final da obra, com o início de um confronto com a vida adulta. Sendo assim, as aventuras da menina de Queneau não são distintas das da própria Pagu: ela atravessa bairros, “mundos”, em busca do que quer – sem que, afinal, saiba de fato o que busca; sem que tenha, portanto, um destino, uma definição. Zazie é uma menina

nômade, uma Pagu em formação, cuja transitoriedade começa a se formar na consciência da jornada – e sobretudo, na consciência de que a jornada não tem fim.

Sendo assim, ao trazer Zazie logo após Zazá – a Pagu criança “histórica” – Armony reforça a semelhança entre essas personagens que figuram a multiplicidade transitória do feminino, a natureza múltipla, nômade e desprovida de contornos da mulher que desde sempre busca construir o próprio destino.

REFERÊNCIAS

ARMONY, Adriana. **Pagu no metrô**. São Paulo: Editora Nós, 2022.
CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4º ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

JUNG, Carl. **O homem e seus símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. Mística feminina medieval: um ensaio de categorização. **Perspectiva filosófica**, vol. 48, n. 2, 2021, pp. 69-92.

PEDROSA-PÁDUA, Lúcia. A liberdade da experiência no encontro com Deus. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, edição 460, 16 de dezembro de 2014, pp. 40-45.

SCHWARTZ, Silvia. Marguerite Porete: Mística, Apofatismo e Tradição de Resistência. **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, vol. 6, nº 2, Set., 2010, pp.109-126.

QUENEAU, Raymond. **Zazie no metrô**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FRAGMENTOS DA SOLIDÃO NA EXPERIÊNCIA DO PROTAGONISTA EM *MEMÓRIAS DE MINHAS PUTAS TRISTES*

José Dantas da Silva Júnior
(Doutor em Letras e Coordenador Adjunto do Curso
Letras Espanhol da UEPB)

Inácia Maria Oliveira do Nascimento Soares
(Graduanda em Letras Espanhol pela UEPB)

INTRODUÇÃO

A solidão é uma das sensações que estão sempre entrelaçadas às histórias de personagens literários ao longo dos séculos, pois, desde os períodos mais remotos, a literatura se amparou nas variedades culturais e nas vivências sociais de diversos personagens que se construíram com as problemáticas identitárias de cada época. Em meio aos temas literários, surgem as relações amorosas que foram motivadoras ou que estiveram de algum modo dentro dos enredos das obras artísticas. Ao mesmo tempo, temas transversais ao amor aparecem nessas relações afetivas, como é o caso do sentimento da solidão.

Neste âmbito temático, o fenômeno amoroso e a solidão estão estreitamente vinculados. De todo modo, o amor tem inúmeros significados ao longo dos séculos, por exemplo, desde as cantigas de amor da época Medieval e a construção de um objeto amoroso impossível de ser conquistado, bem como em outros clássicos literários ocidentais que surgiram ao longo dos séculos.

Essa quebra de expectativas de relações duradouras é o espaço que cabe às suas variáveis, isto é, a solidão em diálogo com outros conceitos

que permeiam este universo, ou seja, o ciúme, o vício (na esfera psicológica), a ideia de dependência e o narcisismo. E, assim como o amor – pois amor e solidão nesta pesquisa são eixos temáticos que estão vinculados –, a solidão também perpassa outras temáticas, isto é, também carrega alguns conceitos, como, por exemplo, o prazer de ficar só.

Conforme Georges Minois, ao realizar um detalhado estudo sobre a solidão, a cultura do século XVIII não era favorável à solidão e que esta reflexão chega até os dias atuais:

[...] a solidão voluntária é uma espécie de traição: o solitário que deserta a cidade terrena para preparar sua salvação individual, tanto quanto o solitário por gosto, por temperamento, que não compartilha nem suas ideias nem sua vida, é um ser suspeito de misantropia, pecado imperdoável na época da filantropia (2019, p. 269).

Com base no fragmento, o prazer de ficar só ou de escolher viver sozinho representou um afrontamento às instituições de poder da época do século das luzes, pois a visão otimista de progresso humano permeava o contexto histórico da época.

Justificamos o desenvolvimento deste texto pela constatação de que, até o momento, há poucos estudos que abordam a solidão na literatura hispano-americana a partir da obra de Gabriel García Márquez, especialmente no que diz respeito ao protagonista de *Memórias de Minhas Putas Tristes*. Além disso, este texto é fruto do projeto PIBIC/UEPB 2023-2024, intitulado por *Miragens da Solidão: uma análise do protagonista em “Memórias de Minhas Putas Tristes”, de Gabriel García Márquez*. Assim, a pesquisa é resultado das investigações realizadas no âmbito desse projeto.

Ampliando o nosso campo de visão, é possível dizer que a literatura latino-americana é constituída sob diversos estilos que correspondem aos processos históricos, sociais e culturais, vivenciados ao longo dos séculos, especialmente na transição entre os séculos XIX e XX. Essa passagem foi marcada por profundas rupturas econômicas e políticas,

dialogando inclusive com a dinâmica dos países não latinos. No artigo *Literatura e história na América Latina: representações de gênero* (2006), escrito por Cecil Jeanine Albert Zinani, a professora e pesquisadora reforça que essas transformações ocorreram em quase toda a civilização ocidental e, sobre isso, ela diz:

[...] na América Latina, eles aconteceram de forma mais acentuada, visto que os últimos tempos foram marcados por uma multiplicidade de experimentos oligárquicos, tais como: ditaduras, tentativas liberais, experiências populistas, movimentos populares [...] (2006, p. 254).

Nesta perspectiva, entender a América Latina, considerando a referida época, é compreender que todo o seu território literário é marcado por produções simbólicas que carregam este viés de pensamento e de expressão artística.

Para tanto, esta pesquisa surge da necessidade de se pensar a solidão hispano-americana presente na obra *Memórias de minhas putas tristes* (2010), de Gabriel García Márquez, com o propósito de ampliar o estudo quanto à obra analisada. Partimos do levantamento bibliográfico das referências elegidas e prosseguimos com o fichamento destas. Tais referências, afins à pesquisa, condizem com os conceitos sobre o amor e solidão fundamentado por Barthes (1990), Gikovate (1998), Minois (2019) e Platão (2012). Em seguida, sistematizamos os fichamentos visando à sua utilização na análise do *corpus*. Esta sistematização gerou os seguintes resultados: elaboração de um artigo acadêmico (publicado na revista *Discursividades*), apresentação na Semana de Letras da UEPB e da UFCG, mesa-redonda do GELLE e debates em grupos de estudo.

Além disso, o presente estudo se encaixa no método de abordagem dedutiva interpretativa, visto que partimos de algumas conceituações sobre a solidão e o amor, pois, apesar de centralizarmos a solidão como tema, na obra, o amor é um norte analítico que está relacionado.

Diante disso, este artigo traz como contribuição científica o caráter inovador e relevante para a obra do escritor, pois, o projeto de PIBIC e hoje artigo, contribuiu ainda mais aos trabalhos relacionados às solidões

na literatura hispa-americana no *corpus* selecionado. Bem como, enfatiza a relevância de estudar a solidão e o amor *Eros* na obra literária, desmistificando a temática solidão e amor como algo banalizado ou de assunto enfadonho, apresentando as diversas complexidades que estão presentes nos relacionamentos elencados na obra literária aqui elegida, sobretudo, a solidão amorosa.

1 – GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ E SUA REPRESENTATIVIDADE LITERÁRIA

Gabriel García Márquez foi um dos escritores mais influentes do século XX, cuja obra deixou uma marca não apenas na literatura, mas também na política e no jornalismo. Com um estilo inconfundível e uma visão crítica da realidade latino-americana, Márquez conquistou renome internacional. Entre seus livros mais célebres, destaca-se *Cem anos de solidão*, considerado um marco do realismo mágico e um dos romances mais lidos e admirados em todo o mundo.

O autor menciona possíveis influências em sua escrita, conforme registrado por Josemar Gonçalves Castor em *A Vida e a Obra de Gabriel García Márquez* (2011), baseando-se em trechos de *O Cheiro da Goiaba: Conversas com Plínio Apuleyo* (1996). Ele relata que a presença de Juana de Freitas, uma venezuelana exilada em Aracataca, contribuiu involuntariamente para sua vocação como contador de histórias. Segundo Castor, “a senhora Freitas não apenas desempenhou um papel valioso no nascimento de Gabito, mas, mais tarde, seria ela quem narraria a ele e seus amigos uma série de contos clássicos” (2011, p. 3).

Além dos romances que consagraram Gabriel García Márquez como um dos maiores escritores da América Latina, e que culminaram com a sua premiação no Nobel de Literatura em 1982, sua obra abrange uma vasta gama de gêneros. Contos, crônicas, ensaios, reportagens, peças teatrais e roteiros cinematográficos atestam sua versatilidade e dedicação à escrita em suas diversas formas. Um aspecto interessante de seu processo criativo é o uso de imagens como ponto de partida para suas narrativas, como ele mesmo descreveu em um relato sobre a criação literária. No livro *Os Funerais da Mamãe Grande*, Márquez conta: “sempre começo com uma imagem. *La siesta del martes*, que considero meu melhor conto, surgiu da visão de uma mulher e uma criança vestidas de

preto, caminhando sob o sol escaldante em uma cidade deserta” (Márquez *apud* Castor, 2011, p. 3).

Castor (2011) também destaca o caráter autobiográfico presente em algumas obras de Gabriel García Márquez, evidenciando detalhes de sua própria família e experiências pessoais. O autor frequentemente revela que muitos de seus personagens, romances e contos têm origem nessas vivências familiares, algo que muitos leitores talvez não percebam ao primeiro contato com suas obras. Ao explorar a biografia de García Márquez e reler *Memórias de Minhas Putas Tristes*, torna-se possível identificar paralelos entre a vida do escritor e a narrativa. Tanto o autor quanto o protagonista da obra foram cronistas em jornais e tinham familiaridade com bordéis, lugares que frequentaram ao longo de suas vidas. No romance, o enredo gira em torno de um personagem que, desde a juventude até a velhice, mantém um vínculo constante com esses ambientes, refletindo, de certa forma, aspectos da própria trajetória de Márquez.

Conforme relata Castor (2011), Gabriel García Márquez, incentivado por seu pai, iniciou sua vida profissional cobrando dívidas de remédios para o dono de um bordel. Nesse ambiente, descobriu que seu irmão, Luís Enrique, era frequentador assíduo, o que o levou a também frequentar o local. Essas experiências, segundo Castor, podem ter influenciado o autor a incorporar a figura das prostitutas em várias de suas obras. Embora a abordagem autobiográfica não seja o foco principal desta pesquisa, é relevante que o leitor considere como essas vivências podem ampliar o campo de análise e interpretação literária, oferecendo novas perspectivas para o estudo crítico das obras de Gabriel García Márquez.

A publicação de *Cem Anos de Solidão*, em 1967, marcou uma profunda transformação na vida pública de Gabriel García Márquez, levando-o a mudar-se para a Espanha e, posteriormente, a lançar uma série de novas obras. Embora nos interesse também conhecer a biografia do autor, devido à extensão deste texto, optamos por fazer apenas uma breve contextualização de alguns aspectos da obra de Gabriel García Márquez. Nosso foco principal é destacar os estudos que dialogam com suas obras e que interagem com as críticas desenvolvidas por alguns pesquisadores.

Muitas das pesquisas que abordam a arte literária de García Márquez seguem uma orientação analítica baseada na sociologia da literatura. Um dos principais teóricos que adotam essa perspectiva é Ángel Rama, amplamente reconhecido como herdeiro dessa abordagem. Essa vertente crítica ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente nas academias ocidentais. Rama, inclusive, ministrou um curso em 1972 sobre a obra de García Márquez, e seu trabalho é fundamental para a compreensão da narrativa do autor. Em seu ensaio intitulado *A Narrativa de Gabriel García Márquez: Edificação de uma Arte Popular*, Rama analisa três textos do autor colombiano, oferecendo uma interpretação que enriquece a compreensão da sociologia da literatura aplicada às suas obras.

O método crítico de Ángel Rama aborda dois pontos centrais: a obra literária como parte integrante da cultura e a literatura latino-americana em diálogo com outras áreas culturais. Nesse contexto, Rama identifica diferentes fases da produção de García Márquez, discutindo as características e questões que permeiam sua escrita (Colorado, 2012). Para Rama, a obra literária está profundamente conectada à sociedade e à cultura, mantendo vínculos intrínsecos com o criador que está inserido em um contexto histórico, social, econômico, político e cultural específico.

Ao longo deste tópico, exploramos alguns aspectos da obra de Gabriel García Márquez, destacando sua produção e a influência que ela exerce sobre o cenário literário e cultural latino-americano. A análise de estudiosos como Ángel Rama, que situam a literatura de Márquez em diálogo com a sociologia e a cultura popular, revela como suas narrativas estão intimamente conectadas à realidade social em que foram criadas. Além disso, embora tenhamos feito uma breve contextualização da biografia do autor, é importante reconhecer o impacto que suas experiências pessoais, como a convivência em bordéis e o trabalho como cronista, têm em sua obra, especialmente em temas recorrentes como a presença de prostitutas e a vida nos subúrbios da sociedade.

Essa perspectiva biográfica enriquece a análise crítica de suas obras, estabelecendo um vínculo entre o autor e suas narrativas. Assim, a trajetória de García Márquez não apenas informa, mas também enriquece

nossa compreensão sobre seus textos.

No próximo tópico analisaremos *Memórias de Minhas Putas Tristes*, refletindo sobre sua narrativa e os elementos críticos que ela evoca, oferecendo uma análise da solidão, do amor e da velhice presentes na obra.

2 – SOLIDÃO, AMOR E VELHICE EM *MEMÓRIAS DE MINHAS PUTAS TRISTES*

A obra *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel García Márquez, narra a história de um homem de 90 anos que se apaixona por uma jovem chamada Delgadina. Ele se vê como um senhor anacrônico e sem perspectiva de mudança, preso às práticas que frequentava desde sua adolescência e vida adulta, ou seja, frequentando prostíbulos até a velhice.

Em um dos momentos do texto, o senhor, aos 90 anos, confessa: “hoje sei que não foi uma alucinação, e sim um milagre a mais do primeiro amor da minha vida aos noventa anos” (Márquez, 2010, p. 69). Na citação, podemos observar um dos temas centrais da obra que é a redescoberta do amor e do desejo em uma fase tardia da vida. Esse momento é carregado de uma profunda reflexão sobre a transformação da percepção de si mesmo e das emoções, especialmente o amor, que, para o protagonista, surge de maneira inesperada na velhice.

Morando sozinho em uma casa com um gato e sua empregada doméstica Damiana, esse senhor é retratado como uma pessoa solitária, apesar de viver em uma sociedade em constante transformação tecnológica. Na transição do século XIX para o XX, o mundo estava testemunhando a ascensão da indústria, o desenvolvimento contínuo da imprensa e muitas outras inovações.

Escritor do jornal *El diario de la paz*, esse senhor escreve de sua casa, já aposentado: “[...] hoje, aposentado, mas não vencido, gozo do privilégio sacro de escrever em casa, com o telefone fora do gancho para que ninguém me perturbe, e sem censor que espreite o que escrevo por cima de meu ombro” (Márquez, 2010, p. 39). Assim, a obra retrata um homem que revisita suas memórias de vida, as quais contribuem para o surgimento e intensificação de sua solidão, particularmente em função do amor por Delgadina.

Como mencionado antes, a transição dos séculos, com as

transformações sociais, também modificou as relações humanas e de trabalho. Nesta mesma perspectiva, as constantes modificações também intensificam a solidão neste senhor, aposentado e só. É no amor a perspectiva de sair deste vazio.

Ao falarmos sobre solidão, historicamente, sobretudo enfatizado por Minois (2019), a temática repercute, em distintos momentos históricos, como algo positivo e também como negativo na configuração da ideia de sociedade, interferindo na individualidade das pessoas e seus conflitos existenciais.

Ao discorrer sobre a solidão no século XX, Minois (2019, p. 409) aponta como principal diferença a de que a solidão vivida nos tempos passados seria uma solidão do “deserto, do isolamento físico”, ou seja, uma solidão em que se as pessoas escolhessem viverem sozinhas poderiam ser acusadas de ir contra um sistema de imposição cultural que era a favor da constituição de família, sob dogmas religiosos e que para comprovar deveria ser publicamente em algum templo religioso. Seria, então, a prova de seguir o “progresso” humano de viver sob a aprovação do olhar do outro. A nova solidão, conforme Minois (2019), é a solidão em que os sujeitos estão inseridos em uma multidão, em várias vozes e eixos diferentes, mas que estão amparados por uma silenciosa e camuflada solitude que se acentua.

O solitário, sobretudo, o velho solitário, vive um trágico destino que é um celibatário involuntário, como postula Minois (2019), pois ao longo de sua vida ativa cultivou a sociabilidade e é podado no período da velhice. Por várias razões, principalmente biológicas, podemos observar socialmente como “ser” velho representa um caminho de privações e de constante isolamento. Assim sendo, ao pensarmos sobre a obra de Gabriel García Márquez, a velhice aparece como um dos temas centrais que são tratados nas pesquisas sobre o livro *Memórias de minhas putas tristes* ao abordar a constante subjetividade e inconsciência do narrador protagonista.

Podemos observar essa discussão em Gabriel García Márquez, na obra *Memórias de minhas putas tristes*, quando o protagonista, um senhor de idade, decide viver só e morrer sozinho: “[...] propus morrer só, na mesma cama em que nasci e num dia que desejo longínquo e sem dor” (Márquez, 2010, p. 9). Na citação, é possível refletir sobre o

papel da solidão e do desejo de independência emocional na velhice. Ao afirmar que propôs morrer sozinho, o protagonista reforça seu compromisso com a solidão, uma escolha deliberada que se alinha com sua trajetória de vida marcada pela ausência de laços emocionais.

Essa decisão de viver e morrer sozinho também revela a recusa do protagonista em se submeter à vulnerabilidade que as relações humanas podem trazer, especialmente na velhice, quando a dependência emocional e física tende a aumentar. Ele busca preservar sua autonomia até o último momento, expressando o desejo de morrer de maneira controlada — “num dia que desejo longínquo e sem dor”. Essa frase revela tanto o medo da dor física quanto o desejo de evitar o sofrimento emocional que o envolvimento com os outros poderia gerar.

Em um contexto mais amplo, a solidão do protagonista pode ser vista como uma forma de resistência ao envelhecimento e à morte, na medida em que ele tenta controlar o destino de sua própria vida e morte. Ao mesmo tempo, essa solidão é ambivalente, pois, ao longo da obra, ele desenvolve sentimentos contraditórios em relação ao amor e à necessidade de conexão humana, o que desafia sua ideia inicial de viver e morrer sozinho.

Este senhor solitário nunca deitou com uma mulher sem pagar, como podemos visualizar na citação que segue:

Nunca me deitei com mulher alguma sem pagar, e as poucas que não eram do ofício convenci pela razão ou pela força que recebessem o dinheiro nem que fosse para jogar no lixo. Lá pelos meus vinte anos comecei a fazer um registro com o nome, a idade, o lugar, e um breve recordatório das circunstâncias e do estilo. Até os cinquenta anos eram quinhentas e catorze mulheres com as quais eu havia estado pelo menos uma vez. Interrompi a lista quando o corpo já não dava mais para tantas e podia continuar as contas sem precisar de papel (Márquez, 2010, p. 16).

De acordo com o trecho, a personagem principal passou toda a vida em busca de relações sexuais com

várias mulheres, sem qualquer interesse em desenvolver um relacionamento afetivo ou apaixonado. Dois aspectos se destacam nessa dinâmica sexual descrita: primeiro, o caráter profissional das mulheres envolvidas, que dependem da prostituição para sobreviver; e, segundo, a atitude mercantil e capitalista do protagonista que investe seu dinheiro em sexo. Além disso, fica evidente que o protagonista demonstra atitudes machistas, já que, independentemente do prazer que as mulheres possam sentir, ele as força a aceitar o pagamento que lhes é oferecido.

No entanto, é importante notar que esse senhor não compreende o amor, pois nunca experimentou o sentimento amoroso. Sua vida, marcada pela ausência de laços afetivos e pela relação superficial com o prazer, limita sua capacidade de entender o que é o amor em sua plenitude. Segundo Barthes (1990), em *Fragments de um Discurso Amoroso*, o amor não pode ser compreendido de maneira racional ou teórica, mas apenas vivenciado. O autor sugere que o amor é uma experiência inefável, que escapa às tentativas de explicação lógica ou intelectual. Em outras palavras, o amor é, essencialmente, uma experiência interior e existencial que só pode ser compreendida por aqueles que a vivenciam diretamente.

Essa perspectiva de Barthes (1990) nos leva a refletir sobre o protagonista, cuja solidão e isolamento emocional o impedem de acessar essa dimensão do amor. Sua relação com o amor é, portanto, teórica e distanciada, e ele só começa a se aproximar desse sentimento quando, já em idade avançada, desenvolve uma afeição inesperada por uma jovem. Esse despertar tardio sugere que o amor não se limita à juventude ou ao desejo físico, mas pode surgir em qualquer fase da vida, desde que haja abertura emocional para acolhê-lo. No caso do protagonista, essa descoberta do amor é conflituosa, pois desafia suas escolhas de vida marcadas pela autossuficiência e pelo desejo de morrer sozinho. Isso ressalta a complexidade da experiência amorosa que é tanto transformadora quanto desconcertante, especialmente para aqueles que, como ele, nunca a vivenciaram antes.

Ao longo da narrativa, o protagonista desenvolve uma paixão obsessiva pela jovem Delgadina, tornando-se cada vez mais dependente dela. Ele a observa de longe, sem jamais estabelecer um contato direto ou qualquer tipo de relacionamento com ela, o que gera uma sensação de repulsa. Além disso, a jovem enfrenta duras condições de vida, trabalhando em uma fábrica de botões para ajudar em casa — uma realidade que, embora comum na época retratada, ainda ressoa com as desigualdades sociais e a prostituição presentes na sociedade do século XXI.

O processo de conquista amorosa se desenvolve ao longo de diversos encontros, evoluindo para um sentimento de compromisso e apego. Esse vínculo, por sua vez, desperta no narrador sensações de abandono, traição e uma solidão que é profundamente intensificada por outros conflitos existenciais. Além disso, toda a relação, especialmente na noite de seu aniversário, é envolta em um clima de mistério e perigo, já que a casa de Rosa Cabarcas havia se transformado em um local marcado por tragédias, como o taxista adverte ao levá-lo ao encontro amoroso: “tome cuidado, senhor, que a casa de Rosa Cabarcas já não é nem sombra do que foi” (Márquez, 2010, p. 26).

O senhor já havia frequentado aquele prostíbulo várias vezes, mas retornou apenas após muitos anos, justamente no dia de seu aniversário. Tomado pelo desejo por Delgadina, a jovem que o fascinava, ele não se preocupa com questões de vida ou morte; para ele, aquele momento representava um de seus maiores investimentos, além de coincidir com uma data especial, seu aniversário:

A menina estava no quarto desde as dez, me disse; era bela, limpa e bem-educada, mas estava morrendo de medo, porque uma amiga dela que escapou com um estivador de Gaya em duas horas tinha sangrado sem fim [...] Pobrezinha, além de tudo tem de trabalhar o dia inteiro pregando botões numa fábrica (Márquez, 2010, p. 29).

O medo da jovem de 14 anos é rapidamente percebido pelo protagonista, um temor que já havia sido mencionado por Rosa Cabarcas, da mesma forma que seus atributos físicos. Rosa Cabarcas, uma figura central na narrativa, desempenha um papel crucial ao longo de toda a trama, aparecendo frequentemente em diálogos com o protagonista e influenciando os eventos que se desenrolam. Outro ponto a destacar são as descrições feitas pelo protagonista sobre Rosa Cabarcas: “mas a solidão tinha diminuído seu corpo, havia acanelado sua pele e aveludado sua voz com tanto engenho que parecia uma menina velha” (Idem, p. 27).

A amizade e parceria entre o protagonista e Rosa Cabarcas se estendia por muitos anos, mas era Rosa quem mais lucrava com essa relação, muito mais do que qualquer amante do narrador. Zygmunt Bauman, em *Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos* (2004), explora a ideia de que, na sociedade moderna, as relações humanas são tratadas como mercadorias, onde o sexo se torna um ato mercadológico. Homens e mulheres, segundo Bauman, agem como se fossem investidores em uma bolsa de valores, em que as interações são vistas como transações de curto prazo. Dentro dessa lógica, o protagonista da obra se torna uma espécie de “acionista” dos relacionamentos, alinhando-se à visão de Bauman que compara as relações passageiras à dinâmica do mercado capitalista: “é assim também com outro tipo de ações, os relacionamentos” (2004, p. 29).

De acordo com Gikovate, ao examinarmos a paixão obsessiva do senhor por Delgadina, podemos relacioná-la com a definição que o autor oferece sobre dependência emocional e vício. Para Gikovate, o amor é o nosso maior vício, gerando uma dependência em relação ao outro ou ao objeto amado. Essa dependência se intensifica porque, segundo o autor, desde o momento em que nascemos somos sujeitos solitários que necessitam de amparo, e tendemos a substituir o apoio da mãe por outros objetos. Assim, o senhor encontra em Delgadina um suporte emocional e se torna dependente dela, o que, paradoxalmente, acentua

ainda mais sua solidão.

Gikovate também afirma que as relações amorosas podem ser comparadas à dependência química, na qual as pessoas precisam das drogas para se sentirem bem. Da mesma forma, muitos indivíduos desenvolvem uma dependência psicológica do outro, o que gera um sentimento de solidão. Nesse contexto, o amor implica uma dependência psicológica, levando-nos a nos viciar em algo que nos proporciona prazer e alívio.

No relacionamento entre o senhor e Delgadina, a dependência emocional se intensifica após um assassinato na casa de Rosa Cabarcas, quando ele perde completamente o contato com sua amada. Esse desespero se torna uma forma de vício, conforme discute Gikovate, revelando o estado de enlouquecimento do protagonista em sua busca por Delgadina. A obsessão que ele sente para encontrá-la reforça ainda mais essa dependência. Vejamos a citação a seguir: “sem nenhum indício de Delgadina, me lancei numa busca alucinada e às vezes ridícula que me deixou ofegante” (Márquez, 2010, p. 92).

Com base na citação, podemos observar a intensidade da obsessão do protagonista por Delgadina, refletindo sua profunda dependência emocional. A expressão “busca alucinada” sugere não apenas uma busca física, mas também uma jornada interna marcada pela desorientação e pela urgência desesperada. A autoconsciência dolorosa sobre a futilidade de sua busca, destacando o quão desesperada e insensata se tornou sua situação. Essa ânsia desmedida para reencontrar Delgadina revela um estado de vulnerabilidade e fragilidade, sugerindo que, sem ela, sua vida parece não ter sentido. A descrição de estar ofegante também simboliza não apenas o esforço físico, mas um cansaço emocional, evidenciando como essa busca exacerba sua solidão e desespero. A citação encapsula a luta interna do protagonista, preso entre a paixão e a dor, sublinhando os temas centrais da solidão e da busca por conexão na narrativa.

Em outra citação, podemos observar ainda mais essa exaustiva busca por Delgadina, evidenciando a total dependência do protagonista:

“quando minha esperança acabou me refugiei na paz dos boleros. Foi como uma beberagem peçonhenta: cada palavra era ela” (Márquez, 2010, p. 92). Nesse trecho, a profunda solidão e o desespero do protagonista emergem em uma atmosfera nostálgica e melancólica, sugerindo que a música se torna um refúgio emocional. No entanto, ao descrever essa paz proporcionada pela música, ele também reconhece a ambivalência desse consolo, evidenciando que, embora os boleros ofereçam alívio temporário, eles estão carregados de dor e lembranças de Delgadina, intensificando seu sofrimento em vez de mitigá-lo.

Embora a música ofereça um certo alívio, ela também traz consigo um veneno emocional — uma lembrança constante de Delgadina que intensifica sua dor. Cada palavra dos boleros, associada à imagem da jovem, transforma-se em um lembrete de sua perda e da impossibilidade de alcançar a felicidade que uma vez conheceu.

Essa dualidade destaca a fragilidade da esperança e como, diante da ausência de Delgadina, o protagonista se vê cercado por sentimentos de nostalgia e amargura. O refúgio na música não é apenas um escape, mas também uma armadilha que mantém viva a presença da amada em sua mente, perpetuando seu sofrimento.

No livro *Memórias de minhas putas tristes*, o gato que o velho recebe como presente de aniversário de seus colegas de trabalho desempenha um papel simbólico importante na trama. Ele reflete o estado emocional do protagonista, evidenciando seu isolamento e solidão. A presença do gato, sem dúvida, ajuda a iluminar o tema da solidão e da busca por conexão, funcionando quase como um espelho da própria condição do velho.

Quantos anos tem?, perguntou. Não sei, respondi, acabo de ganhar de presente. Estou perguntando porque dá para ver que é muito velho, uns dez anos, talvez. Quis perguntar como é que sabia, e muitas outras coisas, mas a despeito de suas boas maneiras e de sua fala floreada não me sentia com estômago para falar com ele. Acho que é um gato abandonado que passou por poucas e boas, falou. Observe-o, não o acostume ao senhor, mas, ao contrário, o senhor

que se acostume a ele, e deixe-o em paz, até ganhar sua confiança. Fechou a tampa da cesta e me perguntou: O senhor trabalha em quê? Sou jornalista. Desde quando? Faz um século, respondi. Não duvido, disse ele (Márquez, 2010, p. 60).

A orientação do cuidador do gato, “observe-o, não o acostume ao senhor, mas o contrário”, sugere uma metáfora sobre a necessidade de adaptação do protagonista às suas próprias condições de vida. A relação entre o velho e o gato reflete o processo de aprender a lidar com a solidão e a vulnerabilidade, e o gato funciona como um espelho emocional do narrador, representando a busca por confiança e conexão, algo que o velho, em sua velhice, ainda está tentando alcançar. A recomendação para “deixar o gato em paz” indica que, assim como com o gato, o protagonista deve permitir que as relações e as emoções se desenvolvam naturalmente, sem forçar ou controlar.

O diálogo, ao final, reforça a passagem do tempo, tanto para o gato quanto para o protagonista, ambos vivendo há décadas, sendo que o homem responde com ironia ao dizer que trabalha há um século. Isso ressalta o peso da passagem do tempo sobre o narrador e como ele se vê como uma figura fora de época. Esse aspecto contribui para a construção da imagem de um homem que não só envelheceu fisicamente, mas também emocionalmente, distanciando-se da sociedade e do mundo ao seu redor.

Nesta citação, logo nos primeiros momentos do romance, podemos estabelecer uma conexão com os temas de solidão e velhice que o protagonista tanto questiona:

Meu único problema era o gato. Estava inapetente e irritadiço e fazia dois dias que não levantava a cabeça em seu canto habitual, e me lançou uma garra de fera ferida quando quis colocá-lo em sua cesta de vime para que Damiana o levasse ao veterinário. Mal consegui dominá-lo, e ela acabou levando o bicho se remexendo inteiro dentro de um saco de estopa. Logo depois me telefonou do depósito municipal para dizer

que não havia outro remédio a não ser sacrificá-lo, e que precisavam da minha autorização. Por quê? Porque já está muito velho, disse Damiana. Pensei com raiva que também podiam muito bem me assar vivo num forno de gatos. Senti-me inerte entre dois fogos: não havia aprendido a gostar do gato, mas tampouco tinha coração para ordenar que o matassem só porque estava velho (Márquez, 2010, pp. 87-88).

A simbologia do gato e sua relação com o estado emocional do protagonista é representada em um mal-estar. O mal-estar e a fragilidade do gato, que está “inapetente e irritadiço” e que necessita ser sacrificado, refletem o próprio conflito interno do narrador, que lida com o peso da velhice e da solidão. A resistência do protagonista em autorizar o sacrifício do gato — mesmo sem ter desenvolvido um verdadeiro afeto por ele — mostra seu desconforto e medo diante da inevitabilidade da morte e do envelhecimento.

A raiva que o protagonista sente ao pensar que, por estar velho, ele próprio poderia ser “assado vivo num forno de gatos”. é um indicativo de sua percepção da crueldade com que a sociedade trata a velhice. O gato, assim como ele, é visto como algo descartável, sem mais utilidade, e essa percepção provoca uma resposta emocional. O narrador, ao ver-se inerte entre dois fogos — o de não gostar do gato e o de não ter coração para condená-lo à morte — reflete seu próprio dilema existencial: como encarar sua própria decadência física e emocional sem se sentir derrotado ou descartável.

Esse momento da narrativa ressalta a forma como o envelhecimento é tratado como uma fase de exclusão e obsolescência. Assim como o gato, que já não tem mais energia ou saúde, o protagonista se sente irrelevante e sem propósito em uma sociedade que valoriza a juventude e a produtividade. A hesitação em sacrificar o gato, mesmo sem apego real, simboliza sua própria resistência em aceitar o fim de sua própria jornada, ainda que esteja envolto em sentimentos de solidão e angústia. A luta contra essa morte simbólica se expressa, aqui, em sua tentativa de manter o gato vivo, talvez como um último esforço para preservar o pouco que ainda restava de controle sobre sua própria vida.

No *Banquete* de Platão, durante os discursos dos intelectuais presentes, cada um expressa suas ideias e convicções sobre o Amor. Entre os discursos mais esperados estava o de Sócrates, que argumenta que o amor é, essencialmente, um desejo por aquilo que não possuímos. Esse conceito é notoriamente refletido no personagem do velho, que deseja ardentemente a juventude de Delgadina, nome que ele próprio dá à jovem.

Aos 90 anos, aquele senhor vivencia um sentimento novo e intenso, que se opõe ao seu anterior estado de narcisismo e autossatisfação. Agora, ele busca experimentar esse amor, mesmo diante das limitações impostas pela idade.

A questão de se é possível amar aos noventa anos e se o amor possui uma validade temporal é complexa e instigante. Muitas vezes, deixamos de nos autoavaliar e de nos conhecer, permitindo que a sociedade dite o que devemos sentir e a quem devemos amar. No caso do senhor, ele se amou e viveu para si mesmo ao longo da vida, sem perceber que sua empregada, vítima de abuso sexual e psicológico, havia se apaixonado por ele. Esse amor nunca foi correspondido; ele a tratou como um objeto, aumentando seu salário como se estivesse pagando por seus serviços, desconsiderando-a completamente.

A cena em que o senhor se mostra grosso com Damiana é um exemplo claro da desvalorização da figura feminina, retratada de maneira chocante e superficial. Durante esse episódio, ele a trata com desprezo e desdém, evidenciando a dinâmica de poder desigual que permeia sua relação. O tratamento ríspido e insensível que ele dispensa a Damiana revela não apenas a sua falta de empatia, mas também a forma como ele a vê como um mero objeto de sua disposição, desconsiderando suas emoções e dignidade.

A partir dos temas da solidão e do amor, somos levados a refletir sobre a complexidade do ser humano. Desde o nascimento até a morte, somos essencialmente solitários, e nossa necessidade de conexão com os outros é fundamental para viver em sociedade. Precisamos respeitar, amar e ser amados, ou buscar um objeto amoroso para nos sentirmos completos.

Assim, concluímos este campo analítico ressaltando que a solidão da personagem principal se origina de memórias pré-existentes relacionadas às suas experiências amorosas. No entanto, essa solidão se intensifica com o início de sua relação com Delgadina. O amor sublimado o conduz a um desfecho solitário, pois ele a ama involuntariamente no vazio. Os encontros passados não conseguem satisfazer seu desejo; portanto, ele acaba amando o vazio, falando consigo mesmo na tentativa de se convencer, escrevendo crônicas amorosas e se isolando em um sistema de amores que existem apenas em sua imaginação, configurando um paradoxo.

CONCLUSÃO

A análise da obra *Memórias de minhas putas tristes* revela como a solidão do protagonista está profundamente enraizada em suas memórias e em sua visão distorcida do amor. A narrativa de Gabriel García Márquez não apenas ilustra a solidão do homem de 90 anos, mas também a forma como ele busca preencher esse vazio emocional com o amor por Delgadina, uma jovem que simboliza o desejo de recuperar a juventude e o vigor perdidos. No entanto, esse amor é desprovido de autenticidade e conexão real, refletindo uma busca incessante por algo que nunca poderá realmente satisfazê-lo.

A relação com Delgadina, marcada pela obsessão e pela distância, intensifica a solidão do protagonista, mostrando que a busca por algo idealizado pode, paradoxalmente, acentuar a sensação de isolamento. O amor que ele nutre por ela não se traduz em um relacionamento genuíno; ao contrário, é uma projeção de suas próprias inseguranças e anseios, o que torna sua solidão ainda mais aguda. A narrativa ressalta a ironia de sua situação: quanto mais ele se esforça para encontrar um significado na vida por meio de Delgadina, mais ele se afunda em sua própria alienação.

Além disso, a obra de Márquez convida à reflexão sobre a solidão em um sentido mais amplo, explorando como as relações humanas podem se tornar superficiais em uma sociedade em constante transformação. O protagonista, em sua busca por amor e conexão, revela a fragilidade das interações humanas, especialmente na velhice, onde a solidão muitas vezes se torna um fardo inevitável. Assim, *Memórias de minhas putas*

tristes não é apenas uma meditação sobre a solidão do protagonista, mas também um comentário profundo sobre a condição humana, destacando a complexidade das relações interpessoais e a dor que muitas vezes acompanha a busca por amor e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

COLORADO, Paula Andrea Marín. La narrativa de Gabriel García Márquez vista por Ángel Rama y la recepción de su crítica en Colombia. *In: Estudios de Literatura Colombiana. Colombia: Revista UdeA*, 2012, pp. 109-128.

GIKOVATE, Flávio. **Ensaaios sobre o amor e a solidão**. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

ANGELA CRISTINA BARROS DEFENSOR

Estudante do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: angeladefensor@gmail.com

ALESSANDRO GIORDANO

Doutor pelo PPGLI/UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE) da UEPB cadastrado na CAPES/CNPq desde 2012. Atualmente, é coordenador do Curso de Letras Espanhol - UEPB - *Campus I*. E-mail: alessandro@servidor.uepb.edu.br

CAMILA RODRIGUES CAMELO

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2017. Pós Graduada em *Saúde Pública: Política, Planejamento e Gestão* – Unopar; Pós graduada: *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – UEPB. Trabalha na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/CG.

DANIEL GUEDES SOARES

Graduado em Letras. Mestrando em Formação de Professores pela UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/UEPB/CNPq). E-mail: dannielldgs@gmail.com

DANIEL RODAS RAMALHO

Mestrando em Literatura e Interculturalidade pelo PPGLI-UEPB. Membro dos grupos de estudo *Benditas Escritas Transgressoras* e *Artes Cênicas, Letras e Espiritualidades*. Bolsista CAPES (Cota: 2023-2025).

Graduado em Letras-Português
pela UEPB. E-mail: drodas917@gmail.com

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES

Doutorado e Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), lotada no Departamento de Educação (*Campus I*). E-mail: fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br

GABRIELLY LEITE MOURA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela mesma instituição. E-mail: gabriellylmoura@gmail.com

GERSONILSON HONORATO DA SILVA JUNIOR

Servidor técnico administrativo da UEPB atuando no NUPEHL 1. Graduado e especialista em História (UEPB), mestrando em História pelo PPGH-UFCG; bacharel em Direito (UEPB). Editor da Revista científica *Tarairiu* (Qualis b2). E-mail: gersonilsonjunior@gmail.com

GIOVANE ALVES DE SOUZA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba. Mestre (2021), Especialista (2022) e Graduado (2018) pela mesma instituição. E-mail: giovaneuepb1@gmail.com

GRAZIELLE TAMARA DA SILVA GABRIEL

Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: graaziellegaabriel@gmail.com

GILMARA DE MELO FERREIRA

Licenciada, Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Docente da Universidade Estadual da Paraíba e da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail:

gilmaraferreira79@gmail.com

INÁCIA MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO SOARES

Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba, com experiência como docente em um curso de extensão intitulado *Projeto Laboratório de Línguas Estrangeiras para Educação Básica: Espanhol I a Vº*. Atualmente, é aluna bolsista do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica).

JOÃO MIGUEL DE MORAES

Doutorando em Filosofia pelo PPGFil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Servidor da UEPB, atuando na Biblioteca Central. E-mail: joao.miguel.moraes@servidor.uepb.edu.br

JOSANDRA ARAÚJO BARRETO

Professora da UEPB lotada no CEDUC, Departamento de Geografia. Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

JOSÉ DANTAS DA SILVA JÚNIOR

Doutor em Letras pelo PPGL/CAMEAM/UERN. Atualmente, é professor do quadro efetivo do curso de Língua Espanhola na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, onde também atua como líder no Grupo de Estudos em *Literaturas de Língua Espanhola* (GELLE/UEPB) e como Coordenador Adjunto do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, da Faculdade de Linguística, Letras e Artes - FALLA. E-mail: jose.junior@servidor.uepb.edu.br

MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA

Doutor em Linguística (UFPB). Docente efetivo do DLA/UEPB. Coordenador do Curso Letras/Português Campus I. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/UEPB/CNPq). E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br

MARIA SIMONE MARINHO NOGUEIRA

Professora Associada do Departamento de Filosofia e Professora

Permanente do PPGLI-UEPB. Coordenadora do Grupo de Estudo *Benditas Escritas Transgressoras*.

Doutora em Filosofia pela Universidade de Coimbra. E-mail: mar.simonem@gmail.com

MOISÉS DE ARAÚJO SILVA

Professor da UEPB lotado no CCSA, Departamento de Jornalismo.

Doutor em Linguística pela UFPB. E-mail: adpesquisa@hotmail.com

RAYSSA BARBOZA DANTAS

Licenciada em Sociologia pela Universidade Estadual da Paraíba.

THAYS KEYLLA DE ALBUQUERQUE

Profesora Doutora da *Faculdade de Linguística, Letras e Artes* (FALLA),

Curso de Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: thays.albuquerque@servidor.uepb.edu.br

VICTOR PEREIRA GOMES

Possui Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2023). Possui Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016). Possui Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil (2011). É integrante do Núcleo de Pesquisa em *Filosofia, Interdisciplinaridade e IA* - UEPB/CNPq. Atua como professor substituto do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba – *Campus I*.

E-mail: victorpereiragomes@servidor.uepb.edu.br

OS ORGANIZADORES

ALLYSON PEREIRA DE ALMEIDA

Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRN. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de Filosofia da UEPB. Editor Chefe da Revista Instante (UEPB, *Qualis A3*). Membro e pesquisador do GEPIFKI (UFU, CNPq).

E-mail: allyson.almeida@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2028442877452320>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3971-5084>



IOLANDA BARBOSA DA SILVA

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPB. Docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora da Residência Pedagógica em Sociologia. Membro pesquisador do grupo “Trabalho, Políticas e Desenvolvimento Regional” (UEPB, CNPq).

E-mail: iolabarbsilva@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554014721430430>



Sobre o livro

Projeto gráfico, diagramação e capa Erick Ferreira Cabral
Normalização e revisão linguística Elizete Amaral de Medeiros
Foto de Capa Paizinha Lemos

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm
Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

A presente coletânea resulta de uma iniciativa do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba na qual são divulgadas as produções científicas de professores, estudantes e técnicos do Centro de Educação (CEDUC) e da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA). Organizamos o segundo volume de textos no intuito de apresentar, a cada leitor, os resultados obtidos das pesquisas realizadas por integrantes do CEDUC e da FALLA, agradecendo desde já a cada um pela sua contribuição. Desejamos a todos uma excelente leitura e esperamos que as discussões aqui realizadas suscitem, em cada um, a admiração e o espanto, instrumentos essenciais para a leitura, produção, escrita e pesquisas científicas.