

REVISTA
perspectiva

Publicação da URI - Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana Troczinski Storti (IFRS Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil
Dr^a. Angela Marx (Instituto Brasileiro de Controle do Câncer),
São Paulo, SP, Brasil

Dr. Arnaldo Nogaro (URI Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil

Dr. Cláudio Dariva (UNIT Aracaju/SE), Aracaju, SE, Brasil

Dr^a. Elcemina Lúcia Balvedi Pagliosa (URI Erechim/RS),
Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Elisabete Maria Zanin (URI Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI Erechim/RS - Colégio Franciscano

São José, Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Giana Lisa Zanardo Sartori (URI Erechim/RS),

Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Helena Confortin (URI Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil

Dr. Jaime José Zitzkoski (UFRGS - Porto Alegre/RS),

Porto Alegre, RS, Brasil

Dr. João Hilton Sayeg Siqueira (PUC-SP - São Paulo/SP),

São Paulo, SP, Brasil

Dr. José Vladimir de Oliveira (UFSC/Florianópolis/SC),

Florianópolis, SC, Brasil

Dr^a. Joseline Molozzi (UEPB/Campina Grande/PB),

Campina Grande, PB, Brasil

Dr^a. Luciana Dornelles Venquiuruto (URI Erechim/RS),

Erechim, RS, Brasil

Dr. Luiz Ubiratan Hepp (UFMS/Três Lagoas/MS), Três Lagoas, MS,
Brasil

Dr. Marcelo de Carvalho Borba (UNESP – Rio Claro/SP),

Rio Claro, SP, Brasil

Dr^a. Maria Inês Ghilardi Lucena (PUCCamp/Campinas/SP),

Campinas, SP, Brasil

Dr^a. Miriam Salette Wilk Wisniewski (URI Erechim/RS),

Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Nilce Fátima Scheffler (UFFS/Chapecó/SC), Chapecó, SC, Brasil

Dr^a. Regina Khorasch (PUCRS – Porto Alegre/RS),

Porto Alegre, RS, Brasil

Dr^a. Sibebe Berenice Castellã Pergher (UFRN - Natal/RN),

Natal, RN, Brasil

Dr^a. Solange Medina Ketzner (PUC/RS Porto Alegre/RS),

Porto Alegre, RS, Brasil

EDITOR

Dr^a. Rozane Maria Restello (URI Erechim/RS), Erechim, RS, Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Darcy Rudimar Varela

REVISÃO

Elcemina Lúcia Balvedi Pagliosa

Paulo Antonio Molossi

SECRETARIA

Tatiana Fossato

DISTRIBUIÇÃO

Biblioteca Central - URI Erechim

ASSINATURAS E ENVIO DE ARTIGOS

URI Erechim

Revista Perspectiva

Av. Sete de Setembro, 1621 | 99709-910 Erechim - RS

Fone: (54) 3520-9000

E-mail: revistaperspectiva@uricer.edu.br

<http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva>

Periodicidade: trimestral

Assinatura Anual: R\$ 70,00

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| Idanir Ecco | |
| REPERCUSSÕES TRANGERACIONAIS NO RELACIONAMENTO CONJUGAL: UM ESTUDO DE CASO | 7 |
| Fátima Isabel Ronchese - Angélica Paula Neumann | |
| A EVOLUÇÃO DA INTERNET E A INFLUÊNCIA NA ESCRITA | 21 |
| Jocélia Nunes Antunes - Jucelia Freitas da Silva | |
| CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM ANGÚSTIA EXISTENCIAL E FINITUDE HUMANA | 31 |
| Arnaldo Nogaro - Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler | |
| O BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ERECHIM - RS | 45 |
| Maiara Maria Perka - Denise Aparecida Martins Sponchiado | |
| O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NOS PCNS E NO ENFOQUE COMUNICATIVO | 57 |
| Matheus Silva dos Santos - Aline Maria Araújo da Silva - Daniele Silva da Cunha Almeida | |
| O FEMININO NO CONTO “LINDALINDA”, DE IRENE LISBOA | 69 |
| Nara Dalagnôl Borcioni | |
| O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO TECNOLÓGICO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA | 81 |
| Genaina Freitas da Silva Fonseca | |
| OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ | 95 |
| Carla Cristina Zurutuza | |
| RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA LEITORA E COMPREENSÃO TEXTUAL | 107 |
| Alneci do Rego Monteiro Morales - Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros | |
| RESENHA | |
| GATTO, John Taylor, Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória. Tradução Leonardo Araujo. Campinas, SP: Kirion, 2019. 119 | |
| Felipe Biasus | |
| Política Editorial | 123 |

PERSPECTIVA / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. – V.1, n.1, 1975 – Erechim/RS: EdiFAPES, v. 46, n. 176, Dezembro 2022.

Trimestral
Suspensa no ano de 1988.
ISSN 0101-2908

1. Linguística, Letras e Artes. 2. Ciências Humanas. I. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim

CDU: 81

37

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra M. Milbrath CRB 10/1278

Revista Indexada em: GeoDados, site: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

Latindex: <http://www.latindex.unam.mx/>

Disponível também on-line: ISSN 2178-5937

Site: <http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva>



EDIFAPES

Livraria e Editora

Av. Sete de Setembro, 1621 - CEP 99709-910 - Erechim - RS

Fone: (54) 3520-9000

edifapes@uricer.edu.br / www.uricer.edu.br

APRESENTAÇÃO

É com a sensação de regozijo e com sentido de gratidão que apresento o número 176/Dezembro - 2022 da Revista Perspectiva, com a temática Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas. O sentimento de alegria reside no fato de poder anunciar uma publicação que contém distintos resultados e discussões construídas a partir de diferentes enunciados relacionados à temática central deste periódico. Obviamente, é também muito gratificante, por ressaltar a importância da produção coletiva na Universidade que, indubitavelmente, poderá servir de base e de motivação para a construção de novos projetos, de Pesquisa e de Extensão.

A produção aqui veiculada está revestida do profundo espírito científico e acadêmico, comprovado pela seriedade e pelo comprometimento dos autores para com suas elaborações. São seis artigos e uma resenha que, a partir do quais, poderemos, além de tecer comentários, desenvolver e aprofundar reflexões.

O artigo “A compreensão de filhos adultos sobre as influências transgeracionais na sua relação amorosa”, das autoras, Fátima Isabel Ronchese e Angélica Paula Neumann, registra um trabalho que investigou, por meio de um estudo de caso único, a compreensão dos filhos adultos sobre as influências transgeracionais na sua relação amorosa. O estudo ilustra processos transgeracionais em um casal que apresenta sofrimento conjugal e traz sugestões de novas investigações sobre o tema.

O avanço tecnológico e seu impacto na vida das pessoas é tema da segunda elaboração cujo o título é “A evolução da internet e a influência na escrita” de autoria de Jocélia Nunes Antunes e de Jucelia Freitas da Silva que objetivaram realizar uma revisão bibliográfica a fim de observar as ideias de alguns teóricos acerca dos aspectos da escrita usada na internet, bem como sua influência na escrita formal.

Arnaldo Nogaro e Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler são os autores do artigo “Currículo Escolar do Ensino Médio: Interfaces com Angústia Existencial e Finitude Humana”, resultado de pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, cujo objetivo foi problematizar e refletir a respeito das interfaces do currículo escolar de Ensino Médio com a angústia existencial e finitude humanas. Afirmam que há pouco espaço e margem para abordar questões que não estejam diretamente relacionadas ao traçado pelas políticas curriculares, como os temas de natureza emocional, existenciais ou de sofrimento psíquico dos estudantes.

O quarto texto, “O brincar heurístico com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em uma escola municipal de Erechim – RS”, das autoras Maiara Maria Perka e Denise Aparecida Martins Sponchiado, apresenta um pesquisa realizada no Município de Erechim - RS em uma escola de Educação Infantil, a qual abrangeu turmas de Maternal I e Maternal II. O objetivo foi analisar as contribuições trazidas acerca do brincar heurístico com crianças bem pequenas. Afirmam que o brincar heurístico não apresenta fórmula sobre como deverá ser brincado. Sua intenção é fazer com que as crianças explorem do seu jeito, realizando as suas descobertas, sem intervenção do adulto.

Matheus Silva dos Santos, Aline Maria Araújo da Silva e Daniele Silva da Cunha Almeida, no artigo “O Ensino de Língua Espanhola no Brasil - algumas considerações nos PCNS e no enfoque comunicativo”, objetivam apresentar os conteúdos que envolvem o currículo escolar na disciplina de Língua Espanhola das escolas de Ensino Médio e a sua transversalidade, conforme proposto nos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) e no currículo do estado do Acre, bem como as considerações de outros autores que retratam a perspectiva sócio-comunicativa no ensino da língua espanhola.

O sexto e artigo “O feminino no conto ‘Lindalinda’, de Irene Lisboa”, da autora Nara Dalagnõl Borcioni, analisa o conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa, observando como ocorre a construção da personagem feminina. Consta que a escritora construiu uma personagem que, ao se envolver com o masculino, passa pelo processo de transformação - de menina à mulher.

O artigo “O ensino da arte no contexto tecnológico: abordagens metodológicas antes e durante a pandemia”, da autora Genaina Freitas da Silva Fonseca, analisa a sistematização das aulas de Arte antes e durante a pandemia, explorando o desafio do professor diante dos novos paradigmas metodológicos, as dificuldades em ministrar aulas criativas no ensino remoto e a contribuição das ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizado.

O penúltimo texto que tem como título “Os serviços da educação especial para a inclusão dos alunos com surdez”, da acadêmica Carla Cristina Zurutuza, tem seu foco na educação especial considerando a inclusão dos alunos com surdez e atesta que o atendimento educacional especializado ao aluno com surdez é relevante e se destaca na educação inclusiva, por promover, tanto no âmbito escolar quanto social o referido aluno com surdez, bem como, pessoas com necessidades especiais.

O nono e último artigo desta publicação, que tem como título “Relação entre fluência leitora e compreensão textual”, das autoras Alneci do Rego Monteiro Morales e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, traz uma análise reflexiva sobre a relação entre a fluência leitora e a compreensão textual e também analisa de que forma a fluência leitora pode contribuir para a compreensão textual.

Encerra a coletânea de produções desta publicação, um texto resenha da obra de GATTO, John Taylor, **Emburrecimento programado**: o currículo oculto da escolarização obrigatória, elaborado por Felipe Biasus, em que, além de informar as credenciais ao autor, apresenta as ideias centrais, registra sua apreciação em relação ao conteúdo e à atualidade da obra e indica para quem é fundamental a realização da leitura da obra em questão.

Anseio intensamente que, no diálogo reflexivo com as publicações anunciadas, possamos ampliar nossa capacidade de pensamento, nossa faculdade de entender e nossa potencialidade de ação.

Idanir Ecco

Mestre em Educação – UPF/RS e

Professor da URI Erechim/RS.

idanir@uricer.edu.br

REPERCUSSÕES TRANSGERACIONAIS NO RELACIONAMENTO CONJUGAL: UM ESTUDO DE CASO

Adult children's' comprehension about transgenerational influences
on their love relationship

Fátima Isabel Ronchese¹; Angélica Paula Neumann²

¹ Psicóloga, Especialista em Psicoterapia sistêmica individual, conjugal e familiar. Trabalho desenvolvido junto ao curso de Psicologia da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Erechim/RS. *E-mail*: fatii.ronchese@gmail.com

² Psicóloga, Doutora em Psicologia. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Erechim/RS. *E-mail*: aneumann@uricer.edu.br

Data do recebimento: 21/06/2022 - Data do aceite: 26/09/2022

RESUMO: Este estudo investigou, por meio de um estudo de caso único, a compreensão de um casal sobre as influências transgeracionais na sua relação conjugal. O caso foi formado por um casal heterossexual, com 24 e 26 anos de idade. Realizou-se a construção conjunta do genograma familiar, seguido de entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados foram analisados à luz da teoria sistêmica. O casal identificou elementos específicos de transmissão intergeracional em suas histórias, como similaridades com seus progenitores em comportamentos ou características de personalidade, ou atitudes parentais que não desejavam repetir. As repercussões na dinâmica relacional e nos comportamentos interdependentes não foram nomeadas ou percebidas de forma clara pelos participantes. A falta de diferenciação da família de origem se mostrou um componente importante na estruturação do relacionamento conjugal deste casal. O estudo ilustra processos transgeracionais em um casal que apresenta sofrimento conjugal e traz sugestões de novas investigações sobre o tema.

Palavras-chave: Conjugalidade. Transgeracionalidade. Diferenciação de self.

ABSTRACT: This study investigated the way in which a couple understood the transgenerational influences on their love relationship. The method used

was a single case study. The case was formed by a heterosexual couple, with 24 and 26 years old. The family's genogram was designed conjointly, followed by semi-structured individual interviews. Data was analyzed in the light of systemic theory. The couple identified specific elements of intergenerational transmission in their histories, such as similarities with their parents in behaviors or personality characteristics, as well as parental attitudes that they did not wish to repeat. The influences on relational dynamics and in interdependent behaviors were not clearly perceived by the participants. Lack of self-differentiation from the family of origin was an important component in the structure of the marital relationship. This study illustrates transgenerational processes in a distressed couple and draws suggestions for new studies.

Keywords: Conjugalidade. Transgenerational influences. self-differentiation.

Introdução

Estudar a conjugalidade envolve compreender uma diversidade de elementos que circunscrevem as relações. Dentre eles, os aspectos transmitidos transgeracionalmente têm um peso importante na escolha, construção e consolidação dos vínculos entre os pares. Os processos transmitidos de uma geração para outra são conceituados pela literatura como transgeracionalidade, tratando-se de padrões relacionais que são transmitidos para as gerações seguintes, ainda que as pessoas envolvidas não percebam (CAMICIA; SILVA; SCHMIDT, 2016). Tais processos asseguram a identidade familiar e explicam o significado das peculiaridades e transações que se fazem presentes nas novas gerações (FALCKE; WAGNER, 2005).

Os processos transgeracionais têm sido largamente estudados pela literatura sistêmica e psicanalítica destinada à compreensão da conjugalidade. Ao revisar os teóricos sistêmicos clássicos, Falcke; Wagner (2005) identificaram como principais elementos transgeracionais as lealdades, os valores, as crenças, os mitos, os segredos, os rituais e os

legados, aspectos caracterizados, de modo geral, como forças invisíveis que interferem nas vivências relacionais. Anton (2016), a partir de um olhar psicanalítico, aponta que o papel ocupado na família, as experiências vivenciadas e a posição na fratria são alguns elementos transgeracionais que tendem a influenciar no modo como as pessoas manifestam a afetividade nos seus relacionamentos. Além destes, a autora pontua que o interdito dos papéis, as funções designadas e aquelas proibidas, que ambos os cônjuges ocuparam ou permanecem a ocupar em sua família de origem, possibilitam o surgimento de anseios, temores e fantasias inconscientes, que tendem a reapresentar-se em sua trajetória relacional.

Tais elementos, em conjunto, contribuem para a formação de um modelo de conjugalidade vivenciado pelo sujeito em seu núcleo familiar. Segundo essa perspectiva, a escolha do cônjuge estaria ligada aos modelos parentais, de modo que a busca pela característica desejada no parceiro é influenciada e transmitida pelas famílias de origem, envolvendo os valores e as expectativas depositadas em cada novo relacionamento. A busca pelo par, assim, pode ocorrer em virtude da busca por alguém que represente uma vivência similar

àquela experienciada na família de origem ou pela busca daquilo que se opõe ao relacionamento dos pais. Mesmo que isso ocorra, porém, estes continuam sendo uma fonte de referência para essas escolhas (SILVA; MENEZES; LOPES, 2010).

Quissini e Coelho (2014), ao investigar a percepção de adultos divorciados sobre a influência das famílias de origem na escolha do companheiro(a), encontraram que o processo de escolha conjugal foi permeado pela busca por semelhanças com os genitores no que diz respeito aos cuidados oferecidos pelos pais e no modo como eles se relacionavam. Os autores identificaram a tentativa de repetir no relacionamento amoroso os valores e comportamentos que eram considerados satisfatórios na relação parental, ou de tentar estabelecer o contrário quando não consideravam seus modelos aprazíveis. O estudo permitiu verificar o reconhecimento, pelos participantes, de semelhanças entre o seu relacionamento conjugal e as relações de pais e sogros, bem como de influências diretas das famílias de origem em determinadas fases da vida conjugal.

Outras investigações, porém, demonstram que nem todas as pessoas reconhecem a influência do relacionamento parental na sua construção conjugal. Ao investigar como jovens adultos elaboram as suas percepções sobre a conjugalidade dos pais, Féres-Carneiro, Magalhães e Ziviani (2006) encontraram que os filhos que rechaçavam a ideia de que a conjugalidade dos pais influencia no lugar que o parceiro(a) ocupa em sua vida eram aqueles que avaliavam a relação conjugal parental como muito insatisfatória.

Em outro estudo, estes autores identificaram que a avaliação favorável do relacionamento dos pais não necessariamente se relaciona com melhores habilidades relacionais (ZIVIANI et al., 2014). Os autores investigaram a relação entre a percepção

sobre a conjugalidade dos pais e as habilidades conjugais e encontraram que, quanto mais os jovens percebiam o relacionamento dos pais como satisfatórios, menores eram suas habilidades para expressar sentimentos e pensamentos ao cônjuge, tanto aqueles negativos, como agressão e descontentamento, quanto os positivos, como afeto, elogios e opiniões, aspectos que tendem a levar a uma rotina conjugal pouco conflituosa, mas, ao mesmo tempo, afetivamente restrita. Em contrapartida, os filhos que percebiam com ambivalência a relação dos pais eram aqueles que possuíam melhores habilidades para expressar sentimentos e pensamentos ao cônjuge, havendo espaço no relacionamento para a vivência de emoções contraditórias e maior tolerância para a ocorrência de erros e falhas. Segundo os autores, a idealização da relação dos pais pode criar um mito de conjugalidade que não necessariamente corresponde com a experiência real da vida a dois, tornando-se um obstáculo para a busca de ajustes necessários nas relações afetivas.

Assim, quando os padrões familiares reforçam a manutenção de modelos rígidos e disfuncionais, repetidos através das gerações em prol das lealdades transgeracionais, podem ser geradores de sofrimento (SILVA NETO; STREY et al., 2011). Estudos com casais chineses, cuja cultura reforça a proximidade nos laços familiares, demonstram que a triangulação do filho adulto em sua família de origem impacta negativamente na qualidade conjugal deste filho (HU; SZE; CHEN et al., 2015; YUAN, 2019). Outra pesquisa, com casais italianos que estavam em fase de transição do namoro para o casamento, encontrou que, quanto maior a intrusividade dos pais, mais frágil era a incorporação do relacionamento amoroso no autoconceito dos jovens, aspecto denominado de identidade conjugal. Segundo os autores, a intrusividade parental impede que o indivíduo forme um senso claro de *self*, o que interfere, como

consequência, na formação da sua identidade conjugal (MANZI; PARISE; IAFRATE; SEDIKIDES; VIGNOLES, 2015). Holman e Busby (2012) corroboram esses dados e acrescentam que os eventos e processos da família de origem são transmitidos para os relacionamentos íntimos da geração seguinte por meio da diferenciação de *self*.

Numa perspectiva transgeracional, o processo de diferenciação de cada parceiro(a) face às famílias de origem é extremamente importante. A diferenciação de *self* foi definida por Bowen (1979) como o grau em que os filhos se diferenciam emocionalmente de seus pais e adquirem autonomia emocional. Segundo o autor, esta autonomia é avaliada por meio da posição adotada por cada indivíduo frente ao intelecto e às emoções. Os indivíduos diferenciados são mais adaptáveis ao estresse, possuindo maior equilíbrio entre pensamentos e sentimentos. Devido a isso, posicionam-se em diferentes assuntos de acordo com suas crenças e agem a favor daquilo que acreditam. São capazes de passar por fortes emoções sem se desestabilizar e possuem a capacidade de resistir aos impulsos. Por sua vez, as pessoas indiferenciadas possuem maior emotividade, são vulneráveis às tensões do seu ambiente e apresentam maior dificuldade para se adaptar às exigências da vida. Sua vida é movida por respostas reativas aos comportamentos dos que as cercam, apresentando menor capacidade reflexiva em relação aos eventos que acontecem (BOWEN, 1979).

Segundo a teoria boweniana, as famílias são constituídas por uma massa indiferenciada do ego familiar, tendo presente o sentimento de pertencimento e fusão entre os membros como sua característica principal. Como resultado dessa força, em geral, as pessoas possuem menos autonomia do que imaginam possuir e são mais vinculadas e reativas aos outros do que gostariam (NI-

CHOLS; SCHWARTZ, 2007). A diferenciação de *self*, assim, envolve a capacidade de pertencer sem se fundir. Quando alcançado o equilíbrio entre pertencimento, fusão e diferenciação, os membros do grupo familiar passam a apresentar funcionamento mais adaptativo (FIORINI; MULLER; BOLZE, 2018). Apesar do termo diferenciação de *self* remeter ao processo individual de cada membro da família, a teoria boweniana se trata de uma teoria multigeracional que compreende a interdependência e a maneira como as pessoas interagem umas com as outras (OTTO; RIBEIRO, 2020).

No que tange à conjugalidade, quanto maior o nível de diferenciação dos membros do casal com suas famílias de origem, melhores níveis de ajustamento conjugal tendem a ocorrer (FERREIRA; NARCISO et al., 2014; KIM et al., 2015; LAMPIS, 2016; LAMPIS; CATAUDELLA; BUSONERA et al., 2017; LOHAN; GUPTA, 2016; PELEG, 2008; RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ; SKOWRON; GREGORIO et al., 2016) e mais livre tende a ser a escolha conjugal (ANDOLFI, 1996). Por sua vez, quanto menor o nível de diferenciação, menos livre será a escolha, pois esta partirá de uma ação compensatória de preenchimento de vazios das relações primárias. Isso faz com que surjam tensões recorrentes e que a relação de intimidade passe a ser constantemente invadida por demandas advindas de outro nível geracional (ANDOLFI, 1996).

Apesar disso, é necessário considerar que a herança transgeracional não possui um caráter determinista. A vivência da conjugalidade, nessa perspectiva, é demarcada pela maneira como os filhos se apropriam da experiência conjugal de seus pais (ZIVIANI et al., 2014; SCHULZ; COLOSSI, 2020). Esta apropriação da herança familiar, por sua vez, depende das condições de diferenciação promovidas pela família ao longo do desenvolvimento, as quais são mediadas pelas relações entre

os pais e os filhos e pelo reconhecimento da alteridade e do enfrentamento das próprias demandas na relação conjugal parental, possibilitando aos filhos a construção de um projeto de vida mais autônomo (FÉRES-CARNEIRO et al., 2006). A resignificação das vivências familiares, assim, oferece às pessoas a possibilidade de reescreverem a sua história conjugal, congregando suas experiências atuais e construindo novos modelos de relacionamento (ROSADO; BARBOSA; WAGNER, 2016).

Em virtude da importância dos aspectos transgeracionais na escolha e na dinâmica conjugal, o objetivo deste estudo foi investigar as influências transgeracionais na relação conjugal, com base no aporte teórico sistêmico. Considera-se que o aprofundamento do tema por meio de um estudo de caso com um casal permite conhecer de que maneira os cônjuges apreendem e reconhecem a sua história transgeracional, fornecendo subsídios teórico-práticos para profissionais e estudantes de Psicologia voltados à clínica de casal.

Método

Participantes e delineamento

Trata-se de um estudo de caso com delineamento qualitativo, descritivo e exploratório, e corte transversal. Participou um casal heterossexual que coabitava há pouco mais de dois anos, com idades de 24 e 26 anos e residentes em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Os participantes foram identificados como Amanda e Anderson. Os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos indivíduos. Informações potencialmente identificáveis também foram alteradas com a mesma finalidade. A amostra foi formada por conveniência.

Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com cada membro do casal, além de construção conjunta do genograma familiar do casal. A construção do genograma teve como objetivo representar graficamente as relações estabelecidas transgeracionalmente. A entrevista semiestruturada foi formada por 19 questões abertas e teve como objetivo compreender como essas relações se mantêm no cotidiano de cada participante. Investigaram, também, como os participantes observam o relacionamento dos seus pais e o seu próprio relacionamento amoroso.

Procedimentos

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, realizou-se contato telefônico com pessoas indicadas pela rede de contatos das pesquisadoras, a fim de efetuar o convite para participar da pesquisa. Agendou-se data, hora e local para a coleta dos dados, que foi realizada na casa dos participantes e iniciou após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra. No que diz respeito ao genograma, no momento da coleta de dados foi desenhado em uma folha de ofício e, posteriormente, redesenhado de forma digital. A coleta de dados teve duração aproximada de 1h40min, incluindo a construção do genograma e a realização das duas entrevistas.

Para a análise dos dados, utilizou-se a metodologia de estudo de casos proposta por Yin (2001). Os dados foram analisados baseando-se em proposições teóricas, de modo que os resultados encontrados foram comparados com os conceitos descritos pela literatura a fim de ampliar, consolidar ou construir novas formas de entendimento. Optou-se por esta estratégia analítica por se tratar de um tema que possui subsídios teóricos adequados na literatura.

Resultados e Discussão

Anderson e Amanda se conhecem há cinco anos, residem juntos há pouco mais de dois anos e não tem filhos, porém, vivenciaram um aborto espontâneo cinco meses antes da entrevista, de uma gestação que havia sido planejada. Anderson tem 24 anos, é mecânico e está cursando o ensino médio no sistema de ensino a distância (EJA). Seus pais são divorciados desde que Anderson tinha sete anos. No momento da separação, os pais mantinham uma relação estreita e conflituosa, a qual hoje é avaliada pelo filho como amigável.

Ambos os pais se encontram em novos relacionamentos amorosos, sem filhos biológicos. A relação do pai com a nova companheira foi descrita como conflituosa. Anderson relata um rompimento entre ele e sua madrasta e um relacionamento muito próximo com seu pai. Já a mãe de Anderson possui um relacionamento amigável com seu novo companheiro. Ele relata um relacionamento muito estreito entre mãe e filho e um relacionamento amigável com seu padrasto.

Os avós paternos de Anderson estão casados e mantêm um relacionamento próximo e conflituoso. Seu avô materno é falecido há aproximadamente 20 anos e, desde então, sua avó materna não teve outro envolvimento afetivo. O relacionamento com seu falecido esposo era próximo e ao mesmo tempo, conflituoso, isso devido ao uso de álcool. Anderson considera que o relacionamento de sua mãe com seus pais é amigável e o relacionamento de seu pai com os pais, muito estreito.

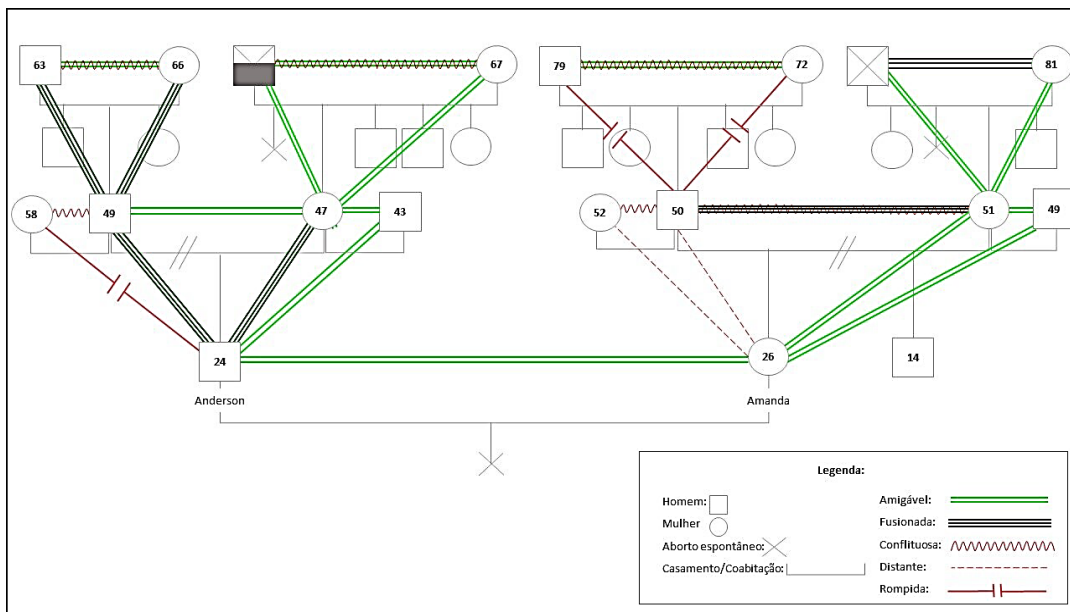
Amanda tem 26 anos, é recém-formada em jornalismo e trabalha nesta área. Os pais estão separados desde seus 11 anos. Apresentam relacionamento muito estreito e conflituoso, desde o casamento até os dias

atuais. Seu pai está em uma nova união e vive uma relação conflituosa com a esposa. Sua mãe também se encontra em outra união, caracterizada como amigável. Atualmente, Amanda mantém relacionamento distante com o pai e amigável com a mãe.

O avô materno de Amanda é falecido há cinco anos. Durante o casamento, mantinham um relacionamento muito estreito. A mãe de Amanda apresentava um relacionamento amigável com seus pais. Os avós paternos de Amanda permanecem juntos com relacionamento próximo e conflituoso, no entanto, o pai de Amanda apresenta rompimento no relacionamento com seus pais. Todas essas relações podem ser visualizadas no Genograma familiar do casal (Figura 1).

No que diz respeito à maneira como percebem o relacionamento dos pais, Anderson relata que seus pais possuíam um relacionamento carinhoso e que não discutiam quando estavam casados. Houve discussões durante a separação e, depois, os pais passaram a se relacionar de uma forma cordial. Ele refere que traz, da conjugalidade de seus pais, a importância de um entender o outro mais abertamente, comportamento que não viu no relacionamento dos progenitores: *“aprendi com eles (pais) que em um casamento cada um deve ceder um pouco pra ter uma relação melhor; não é somente como um quer... E também que não é só o casal, tem o individual de cada um”*. Amanda relata que suas lembranças da conjugalidade dos pais são negativas, com momentos de agressão física e verbal entre eles. Essas lembranças são consideradas *“traumáticas”*, nas palavras dela. Refere que, a partir da percepção do relacionamento dos pais, buscou ressignificar seu modo de se relacionar. Diz agir de modo diferente dos pais, fazendo o uso de diálogo e escuta do parceiro nos momentos em que surgem conflitos conjugais: *“o que eu aprendi na verdade é como não ser um casal, porque*

Figura 1 - Genograma familiar



o meu pai tinha diversas namoradas, a minha mãe sempre histérica...”.

Segundo Amanda, o desejo em comum de desenvolver um relacionamento diferente tanto dos pais, quanto dos sogros, foi um fator que favoreceu a união do casal. Assim como percebido em outros estudos com casais jovens (SCHULZ; COLOSSI, 2020), ela refere que as experiências vividas nas famílias de origem eram temas de conversas entre eles desde o início do relacionamento, servindo de base para pensar no tipo de relacionamento que desejavam. Esta busca pelo oposto é corroborada pela literatura e confirma a influência dos modelos parentais como parâmetros na estruturação da nova união (FALCKE; WAGNER, 2005; QUISINI; COELHO, 2014; SILVA et al., 2010).

Quando perguntados sobre as similaridades entre as famílias de origem e o casal atual, Anderson relata não reconhecer nenhuma. Amanda, por sua vez, nomeia semelhanças de personalidade que repercutem no relacionamento. Ela pontua que Anderson “é bem

parecido com a mãe dele, tem a personalidade dela, gosta muito de ajudar as pessoas, às vezes deixa as vontades dele de lado pra suprir a dos outros”. Ao falar de si mesma, refere que “A minha mãe, como eu falei, ela ‘explode’ muito rápido e eu herdei essa genialidade dela”.

Observa-se que os aspectos de transmissão intergeracional nomeados e reconhecidos pelo casal como tal são limitados a alguns comportamentos e características de personalidade bastante específicos, citados de forma isolada. Evidencia-se, assim, a não percepção da interdependência, tanto entre o casal quanto no que tange às suas famílias de origem.

Na dinâmica estabelecida pelo casal, foi possível observar a atualização de padrões de interação demarcadas pelo controle, tal como nas famílias de origem, a despeito do desejo de se relacionarem de forma diferente. Na família de Amanda, tanto o pai quanto a mãe apresentam características controladoras:

A minha mãe é uma pessoa muito nervosa, muito birrenta tudo tem que ser do jeito dela, tem que ser conforme ela quer. (...) O meu pai é bem parecido, ele tem um gênio muito forte, tem um pouco mais de calma. Se ele não consegue contornar a relação e não consegue deixar da forma que ele quer ele trava (...) fica uns cinco dias sem falar comigo. Tem que ser tudo da forma dele. (...) Ele é uma pessoa autoritária, quer ter poder sobre as outras pessoas.

Estas características podem indicar a predominância de uma relação simétrica entre os pais de Amanda, na qual os comunicantes refletem o comportamento um do outro (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1967). Como consequência, podem entrar facilmente em escalada dos conflitos, na busca pela razão e/ou pelo poder (WAGNER; NEUMANN; MOSMANN, 2020).

Na família de Anderson, o pai apresenta algumas características similares: *“Ele é um cara bem generoso, o temperamento dele é muito forte, as coisas têm que ser do jeito dele, não dá pra esperar pra amanhã o que dá pra fazer hoje”*. Segundo Amanda, o sogro é uma pessoa: *“autoritária, mandão, às vezes até grosseiro. Em todas as relações ele precisa estar por cima, comandando”*. A dinâmica da relação dos pais de Anderson, porém, parece ser complementar, ou seja, o comportamento de um completa inversamente o do outro (WATZLAWICK et al., 1967). Nesse caso, o pai apresenta características autoritárias e controladoras, enquanto a mãe demonstra um temperamento calmo, pacificador e voltado a ajudar os outros.

Na relação de Anderson e Amanda, ele parece reproduzir em alguma medida o papel ocupado por sua mãe. Segunda Amanda, ele: *“é uma pessoa de um coração muito bom (...) é mais calmo, me acalma bastante (...) (se) me estressei com alguma coisa ele me abraça (...) é um gesto que ele tem de se preocupar*

comigo e querer me acalmar”. Ele corrobora tais aspectos ao dizer que: *“Eu levo muito em consideração a opinião dela. (...) tento entrar em um consenso, eu escuto o que ela tem pra falar; o que ela disser, daí faço meio termo. (...) Algo que seja bom pra mim e para ela”*. Ela, por sua vez, parece reproduzir um papel mais demandante e controlador:

eu sou uma pessoa bem decidida, porque quando eu quero alguma coisa eu vou e faço, claro que na parte de relacionamento, assim tipo se eu falar ‘eu quero ter um filho’, daí ele diz ‘não, eu não quero’, daí a gente senta e conversa pra que a gente se entenda, mas a minha vontade prevalece. Mas eu também entendo a parte dele, se ele disser eu quero trocar de carro eu vou ajudar ele da melhor forma que ele consiga conquistar o sonho dele. Ele se doa e eu também me doo um pouco, mas eu sempre prevaleço pra minha vontade (risos).

A partir dos relatos de Anderson, observa-se uma tendência de comportar-se de forma submissa ao desejo do outro, similarmente ao comportamento demonstrado por sua mãe antes da separação. Colocar-se na posição de submissão aos desejos do outro, por vezes, é compreendido como um valor, como respeito com o outro e carinho. Falcke e Wagner (2005) apontam que esses valores são aspectos que as famílias se preocupam em passar aos seus descendentes a partir de comportamentos explícitos ou implícitos.

Assim, mesmo com a tentativa de fazer diferente, identificam-se repetições transgeracionais nos comportamentos de ambos os parceiros. Isso pode ser observado no momento em que Amanda refere ter trazido o temperamento “explosivo” de sua mãe e no momento em que refere utilizar os mesmos padrões para descrever seu comportamento e o comportamento de seu pai: *“eu fiquei dois dias sem falar com ele (Anderson)”* e *“ele (pai) fica uns cinco dias sem falar comigo”*.

Este padrão evitativo parece ocorrer, também, na relação rompida do pai de Amanda com seus pais (Figura 1). Nessa dinâmica, também vivenciam uma relação complementar (WATZLAWICK et al., 1967), com ela ocupando um papel mais autoritário e Anderson um papel mais submisso.

Percebe-se que, em alguma medida, esta complementaridade os auxilia a se desenvolver. Por exemplo, a característica carinhosa de Anderson parece ter papel fundamental na avaliação que Amanda faz de como uma relação deve ser. Ao mesmo tempo, referem que ele voltou a estudar, em partes, devido ao incentivo dela para que possa buscar realizar os seus sonhos e projetos. Com base nos dados obtidos, porém, esta dinâmica possui uma vertente disfuncional, na medida em que se torna um padrão rígido de funcionamento, fortemente suscetível às lealdades com as famílias de origem.

Essas lealdades podem ser observadas no relato de Anderson quando se refere à opinião dos pais:

vale muito, daria oito. Porque eles são os meus pais, eles não querem o pior pra mim, eles querem o melhor para mim. A opinião vale muito, como temos uma relação muito aberta a gente conversa muito sobre as coisas (...) eu não escondo nada deles, o que está passando na minha vida, o que acontece. Eles também o que está acontecendo na vida deles eles me falam. É de confiança.

Estes dados, juntamente com outros indicativos observados na entrevista, apontam para uma relação fusionada de Anderson com seus pais, o que pode ser observada na Figura 1, representando uma forte lealdade com sua família de origem (FALCKE; WAGNER, 2005) e baixos níveis de diferenciação de *self* (BOWEN, 1979).

Esta relação de Anderson com sua família de origem parece ser motivo de conflito entre

o casal, quando Amanda diz: “*A gente pouco discute, mas quando discute envolve a família dele*”. No genograma, pode-se observar uma repetição trigeracional da relação de proximidade e emaranhamento: Assim como Anderson se mostra emaranhado com sua FO, seu pai também parece ter uma relação de grande proximidade com os próprios pais. Amanda, por sua vez, reclama da dependência dele:

Ele depende muito da aprovação da mãe, do pai, dos tios... Eu falei diversas vezes sobre isso com ele, ele tem muito o pensamento de filho, ele não tem o pensamento de marido. (...) Às vezes eu digo ‘Anderson, você corta a grama aqui em casa?’, daí ele responde que no fim de semana; no sábado ele liga pra mãe dele, pergunta o que ela está fazendo, ela diz que está cortando grama, ele larga as coisas aqui em casa e vai cortar a grama para a mãe dele e acaba não cortando da casa onde ele mora.

Este comportamento denota ainda a prevalência das demandas da família de origem sobre as demandas da nova família, em fase de formação do casal, a qual tem como demanda fundamental o comprometimento com o novo sistema (MCGOLDRICK; PRETO; CARTER, 2016). Amanda também demonstra indicativos de uma relação fusionada com sua família de origem ao relatar de que forma está estruturada sua tomada de decisão:

Se eu tiver em dúvida sobre o que eu vou fazer, a opinião dele (Anderson) pesa muito, mas, se eu já estiver decidida, eu vou conversar com ele, vou ouvir o que ele tem a dizer, mas se eu já tiver tomado a decisão eu vou fazer. (...) se eu estiver decidida eu vou e faço, mas se eu estiver indecisa eu peço pro meu pai e pra minha mãe, daí avalio o que eles me falaram, o que o Anderson me falou e o que eu quero.

Outra situação que corrobora a invasão das fronteiras conjugais pelas famílias de ori-

gem pode ser observada pela fala de Amanda no momento em que o casal estava pensando em ter filhos:

quando eu decidi que queria engravidar eu falei pro meu pai, daí ele disse que era muito cedo que a gente não estava estável financeiramente, mandou esperar um pouco. Falei com a minha mãe, ela disse que já deveria ter engravidado fazia tempo (...) voltei pra minha mãe e falei ‘mãe, o que eu faço, ele (Anderson) quer ter só um (filho)’ daí a minha mãe respondeu que a escolha era minha, que eu tenho o poder...

Tais relatos remetem a uma identidade conjugal frágil, que pode ser resultado da alta intrusividade parental (MANZI et al., 2015). Isso porque as vivências com a família de origem e os valores passados influenciam na tomada de decisão dos filhos de maneira mais intensa para os casais que apresentam dificuldade de diferenciar-se de sua família de origem e de formar uma nova identidade conjugal (BERNARDI; MELLO; FÉRES-CARNEIRO, 2019).

A decisão pela gestação, assim, parece explicitar as dinâmicas de lealdades familiares que já existiam previamente e potencializar as discussões entre o casal. Apesar de, na construção do genograma, ambos terem referido uma relação harmoniosa, nas entrevistas individuais, pode-se observar uma dinâmica conjugal conflituosa e demarcada pela dificuldade de comunicação. Isso pode ser observado na fala de Anderson, quando refere que:

Quando as coisas têm que ser do jeito dela, a gente tenta dialogar, ela escuta até certo ponto e depois ela “explode” e a gente começa a brigar, isso é diariamente (...) Está bem confuso (o relacionamento). Tá complicado, qualquer coisa a gente briga. Em vez de chegar em casa, sentar e ficar um tempo junto não, eu vou fazer as minhas coisas e ela vai fazer as coisas

dela, daí a gente janta e vai dormir. Não conversamos mais muito, qualquer coisa a gente briga, por coisas que não tem nem sentido da gente estar brigando.

Evidencia-se assim o encontro entre estressores horizontais, nomeadamente, a gravidez e o luto pela perda gestacional, e estressores verticais, demarcados pela forte lealdade de ambos com suas famílias de origem (MCGOLDRICK et al., 2016). A partir destes dados, pode-se observar que este casal verbaliza uma tentativa de se diferenciar de seus pais, mas, em seus comportamentos, acabam por repetir muito daquilo que tentam fazer diferente. Esta lealdade pode ser explicada pelo lugar que ocupam em suas famílias de origem, pois, a partir do genograma, observa-se que Anderson se diz muito próximo dos pais, valorizando as suas opiniões mais do que as da própria parceira. Estudos demonstram que esta triangulação do filho adulto em sua família de origem tende a impactar negativamente na qualidade conjugal deste filho (HU et al., 2015; YUAN, 2019). Na família de Amanda, o mesmo processo ocorre. Evidencia-se uma alta intrusividade da mãe no relacionamento afetivo da filha e uma baixa identidade conjugal (MANZI et al., 2015), além da repetição de diferentes comportamentos de seus pais. Evidencia-se então que ambos os membros do casal estão pouco diferenciados das suas famílias de origem, o que acaba interferindo na conjugalidade.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo descrever a compreensão de um casal sobre as repercussões transgeracionais na sua relação conjugal, por meio de um estudo de caso único. Este método consiste em uma ferramenta importante de conhecimento para a área clínica, na

medida em que permite aprofundar as dinâmicas relacionais e os impactos da história transgeracional na relação atual do casal.

O casal investigado nomeou elementos específicos de transmissão intergeracional em suas histórias, tais como similaridades em comportamentos ou em características de personalidade com os genitores, ou, ainda, em atitudes parentais que não desejavam repetir. Foi possível identificar as características percebidas pelos filhos como positivas e negativas quando descreviam o relacionamento dos pais e o seu próprio relacionamento. Tais aspectos influenciaram no modo como cada membro da díade percebia o seu parceiro e como se relacionava com o mesmo. Mais do que isso, porém, o estudo permitiu identificar repercussões na dinâmica relacional do casal que não foram identificadas e nomeadas pelos participantes, mas visíveis ao analisar os dados com profundidade. Observou-se que as repercussões que tangem à dinâmica relacional e aos comportamentos interdependentes não foram percebidas de forma clara pelos participantes.

Um estudo brasileiro recente, realizado com metodologia similar, ilustrou processos de transmissão transgeracional demarcados pela funcionalidade, adaptação e qualidade da relação do casal investigado (SCHULZ; COLOSSI, 2020). A presente investigação, por sua vez, contribui para a formação de estudantes e profissionais que atuam na clínica de casal especialmente por demonstrar a ocorrência de processos que resultam em desencontros conjugais, na medida em

que ilustra a constituição de uma dinâmica complementar (WATZLAWICK et al., 1967) pautada na relação de controle e submissão, derivada de baixos níveis de diferenciação de *self* (BOWEN, 1979; FIORINI et al., 2018; OTTO; RIBEIRO, 2020), o que, ainda que se assemelhe ao padrão de conjugalidade dos pais e gere conflitos no relacionamento atual, não é identificado e nomeado pelo casal. Reflete-se sobre o quanto tais comportamentos são naturalizados como características inerentes aos relacionamentos e passam a ser reproduzidos de geração em geração, constituindo o ciclo transgeracional de repetição dos padrões relacionais.

É necessário pontuar que os dados trazidos neste estudo não são generalizáveis, visto que se trata de um único caso, advindo de um contexto sociocultural específico, e dizem respeito a um recorte temporal específico. Tem-se como limitação a exploração rasa das histórias relacionais dos avós dos participantes, o que, se fosse feito com mais profundidade, permitiria uma análise trigeracional de maior complexidade. A partir destes dados, recomendam-se novos estudos que possam acompanhar casais longitudinalmente para compreender de que forma as repercussões transgeracionais se atualizam na vivência da conjugalidade com o passar do tempo. Recomendam-se estudos que possam identificar os marcadores das transformações ou da estagnação em um padrão de funcionamento rígido, o que permite amplificar os subsídios para a intervenção clínica com casais.

REFERÊNCIAS

- ANDOLFI, M. **A linguagem do encontro terapêutico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ANTON, I. C. **O casal diante do espelho: psicoterapia de casal, teoria e técnica**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

- BERNARDI, D., MELLO, R., FÉRES-CARNEIRO, T. Ambivalências frente ao projeto parental: Vicissitudes da conjugalidade contemporânea. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 1, p. 9-23, 2019.
- BOWEN, M. **De la familia al individuo**: La diferenciación de si mismo em el sistema familiar. Ediciones Paidós: Barcelona, Buenos Aires y México, 1979.
- CAMICIA, E. G., SILVA, S. B. DA, & SCHMIDT, B. Abordagem da transgeracionalidade na terapia sistêmica individual: um estudo de caso clínico. **Pensando famílias**, v. 20, n. 1, p. 68-82, 2016.
- FALCKE, D., WAGNER, A. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In.: WAGNER, A. **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005.
- FÉRES-CARNEIRO, T., MAGALHÃES, A. S., ZIVIANI, C. Conyugalidad de los padres y proyectos de vida de los hijos frente al matrimonio. **Cultura y Educación**, v. 18, n. 1, p. 95-108, 2006.
- FERREIRA, L. C., NARCISO, I., NOVO, R. F., PEREIRA, C. R. Predicting couple satisfaction: the role of differentiation of self, sexual desire and intimacy in heterosexual individual. **Sexual and Relationship Therapy**, v. 29, n. 4, p. 390-404, 2014.
- FIORINI, M. C., MULLER, F. G., BOLZE, S. D. A. Diferenciação do self: revisão integrativa de artigos empíricos internacionais. **Pensando famílias**, v. 22, n.1, p.146-162, 2018.
- HOLMAN, T. B., BUSBY, D. M. Family-of-origin, differentiation of self and partner, and adult romantic relationship quality. **Journal of Couple & Relationship Therapy**, v. 10, n. 1, p. 3-19, 2012.
- HU, W., SZE, Y. T., CHEN, H., FANG, X. Actor-partner analyses of the relationship between family-of-origin triangulation and marital satisfaction in Chinese couples. **Journal of Child & Family Studies**, v. 24, p. 2135-2146, 2015.
- KIM, H., PROUTY, A. M., SMITH, D. B., KO, M., WETCHLER, J. L., OH, J. Differentiation and healthy family functioning of Koreans in South Korea, South Koreans in the United States, and White Americans. **Journal of Marital and Family Therapy**, v. 41, n. 1, p. 72-85, 2015.
- LAMPIS, J. Does partners' differentiation of self predict dyadic adjustment? **Journal of Family Therapy**, v. 38, p.303-318, 2016.
- LAMPIS, J., CATAUDELLA, S., BUSONERA, A., SKOWRON, E. A. The role of differentiation of self and dyadic adjustment in predicting codependency. **Contemporary Family Therapy**, v. 39, p. 62-72, 2017.
- LOHAN, A., GUPTA, R. Relationship between differentiation of self and marital adjustment in Indian couples. **Journal of Psychosocial Research**, v. 11, n. 1, p.139-146, 2016.
- MANZI, C., PARISE, M., IAFRATE, R., SEDIKIDES, C., VIGNOLES, V. L. Insofar as you can be part of me: The influence of intrusive parenting on young adult children's couple identity. **Self and Identity**, v. 14, n. 5, p. 570-582, 2015.
- MCGOLDRICK, M., PRETO, N., CARTER, B. The life cycle in its changing context: Individual, family and social perspectives. In.: MCGOLDRICK, M., PRETO, N., CARTER, B. **The expanding family life cycle**: Individual, family, and social perspectives. 5th ed. New Jersey: Pearson, 2016.
- NICHOLS, P. M., SCHWARTZ, C. R. A terapia familiar sistêmica de Bowen. In.: NICHOLS, P. M., SCHWARTZ, C. R. **Terapia familiar**: Conceitos e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OTTO, A. F. N., RIBEIRO, M. A. Contribuições de Murray Bowen à terapia familiar sistêmica. **Pensando Famílias**, v. 24, n. 1, p.79-95, 2020.

- PELEG, O. The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life? **The American Journal of Family Therapy**, v. 36, 388-401, 2008.
- QUISSINI, C., COELHO, L. R. M. A influência das famílias de origem nas relações conjugais. **Pensando famílias**, v. 18, n. 2, p. 34-47, 2014.
- RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, M., SKOWRON, E. A., GREGORIO, V. C. DE, SAN ROQUE, I. M. Differentiation of self, mate selection, and marital adjustment: Validity of postulates of Bowen Theory in a Spanish sample. **The American Journal of Family Therapy**, v. 44, n. 1, p. 11-23, 2016.
- ROSADO, J. S., BARBOSA, P. V., WAGNER, A. Ajustamento Conjugal: a função das características individuais, do casal e do contexto. **Psicologia em Pesquisa**, v. 10, n. 1, p. 26-33, 2016.
- SCHULZ, C., COLOSSI, P. M. A transmissão transgeracional dos modelos conjugais. **Pensando Famílias**, v. 24, n. 1, p. 45-66, 2020.
- SILVA, I. M. DA, MENEZES, C. C., LOPES, R. DE C. S. Em busca da “cara-metade”: motivações para a escolha do cônjuge. **Estudos em Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 383-391, 2010.
- SILVA NETO, J. A. DA., STREY, M. N., MAGALHÃES, A. S. Sobre as motivações para a conjugalidade. In: A. WAGNER ET AL. **Desafios psicossociais da família contemporânea: Pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. Alguns Aspectos Formais da Comunicação. **American Behavioral Scientist**, v. 10, n. 8, p. 4-8, 1967.
- WAGNER, A., MOSMANN, C. P., NEUMANN, A. P. Intervenção psicoeducativa na conjugalidade: estratégias de resolução de conflitos conjugais. In.: M. L. M. TEODORO, M. N. BAPTISTA. **Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YUAN, X. Family-of-origin triangulation and marital quality of Chinese couples: The mediating role of in-law relationships. **Journal of Comparative Family Studies**, v. 50, n. 1, p. 98-111, 2019.
- ZIVIANI, C.; LINS, S.; FERES-CARNEIRO, T.; MAGALHÃES, A. S.; MELLO, R.; MACHADO, R. Perception of parents as a couple and reported current marital social skills. **Psychology**, v. 5, n. 18, p.1989-1998, 2014.

A EVOLUÇÃO DA INTERNET E A INFLUÊNCIA NA ESCRITA

The evolution of the internet and its influence on writing

Jocélia Nunes Antunes¹; Jucelia Freitas da Silva²

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2021); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021) e em Linguística Aplicada à Língua e a Literatura pela Faculdade Reunida (2010); Graduada em Letras pela Faculdade de Educação de Alta Floresta (2008) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso (2015). *E-mail*: jocelia.123@hotmail.com

² Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015), e em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço/2013, e em Letras pelo Centro Universitário Faveni (2021).

Data do recebimento: 08/03/2022 - Data do aceite: 09/08/2022

RESUMO: O avanço tecnológico tem impactado a vida das pessoas e resultado em progresso, especialmente, na forma de comunicação. Nesse cenário, a *internet* é o principal motivador, e uma das áreas em que esse desenvolvimento tecnológico está agindo é a escrita, objetivo principal deste estudo, dos jovens, conseqüentemente, dos alunos. Com este aparato tecnológico à disposição de todos, o português teclado nas mídias sociais, *e-mails* e diversos outros meios digitais não é o mesmo utilizado na escrita formal ensinada nas escolas. Por isso, neste artigo, buscou-se fazer uma revisão bibliográfica a fim de observar as ideias de alguns teóricos acerca dos aspectos da escrita usada na *internet*, bem como sua influência na escrita formal.

Palavras-chave: Tecnologia. Escrita. Comunicação.

ABSTRACT: Technological advance has impacted people's lives and resulted in progress, especially, in the form of communication. In this scenario, the internet is the main motivator, and one of the areas in which this technological development is acting is in young people's, who are students, writing, which is the main objective of this study. With this technological apparatus available

to everyone, the Portuguese language which is used in social media, e-mails and several other digital means is not the same used in formal writing, and that is taught in schools. Therefore, this study conducts a bibliographic review to observe the ideas of some scholars on the aspects of writing used on the Internet as well as its influence on formal writing.

Keyword: Technology. Writing. Communication.

Introdução

A evolução das novas tecnologias tem aumentado a uma velocidade nunca vista. Uma das inovações tecnológicas mais importante é a *internet*, que se expandiu no mundo inteiro. É possível ter acesso, em tempo real, ao que está acontecendo em todos os lugares. A *internet* modificou o sistema de informação e trouxe novas formas de trabalho, transformando a organização econômica, política e social.

O desenvolvimento da *internet* modificou o perfil dos seus usuários, as características dos computadores conectados a ela, a velocidade das redes, os aplicativos e muito mais. Está crescendo a cada dia e ocupando espaço nas empresas, residências, escolas, faculdades e muitos outros lugares. Esse progresso mudou a maneira de viver, revolucionou a comunicação e trouxe transformações ao vocabulário usado dentro e fora dos ambientes virtuais.

Desse modo, alguns estudiosos afirmam que a *internet* tem exercido grande influência na escrita, pois, à medida que são usados *chats* e bate-papos, as redes sociais crescem. Aumentou, conseqüentemente, o uso de abreviações, letras trocadas, gírias e símbolos (*emoticons*). Esse novo tipo de linguagem, a linguagem virtual, foge às regras da língua padrão escrita, principalmente nos ambientes virtuais.

Nesse viés, pretende-se averiguar a influência da *internet* na escrita formal, como a escrita dos alunos está sendo afetada nas produções escolares, visto que ela tem modificado a maneira de comunicação entre as pessoas nas últimas décadas. Destaca-se que o papel dos professores não é repreender essa escrita, mas desenvolver atividades, explorando as competências linguísticas do aluno para que compreenda quando e como deve utilizá-la, ou seja, criar, no discente, a capacidade de usar cada escrita para um determinado contexto e conforme a intenção que possui ao se comunicar de uma ou outra forma. Para isso, o embasamento se dá em Lakatos e Marconi (2003), Bagno (2009) e Santos (2015).

Mediante o já dito, o objetivo desse trabalho é investigar o impacto dessas novas tecnologias na escrita dos alunos e apresentar uma perspectiva adequada e significativa sobre as mudanças trazidas pela *internet*, posto que, de acordo com Fasciani (1998, p. 119) *apud* Moreira (2013, p. 10): “Nenhum instrumento ou tecnologia inventada pelo homem pode ser intrinsecamente positivo ou negativo, certo ou errado, útil ou perigoso. É só a utilização que disso se faz que possa ser julgada com regras éticas”.

A importância desse tema está no fato de que atinge todas as esferas da sociedade: escolar, familiar, social, política e econômica. Por isso é preciso refletir sobre essa alternativa de comunicação e sua influência na escrita.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mancilla (2014), Melo e Santana (2017), Gomes (2008), entre outros teóricos que abordam a influência do *internetês* na escrita.

Origem e evolução da *internet*

A origem e evolução da *internet* mudou o ritmo e o padrão de vida das pessoas, uma vez que transformou o modo de interação com familiares e grupos sociais aos quais cada indivíduo pertence, propiciando comunicação a baixo custo, conectando pessoas para os mais variados fins e colaborando com a expansão e democratização do acesso à informação, extinguindo barreiras, fronteiras, fuso horário etc.

Mancilla (2014, p. 13) conceitua a *internet* como o:

maior conglomerado de redes de comunicações em escala mundial, onde vários computadores, dispositivos como celulares, carros, televisões, etc. estão conectados em uma rede mundial. Assim como os seres humanos precisam de uma mesma linguagem para poder se comunicar, os computadores também usam um protocolo de comunicação chamado TCP/IP, este protocolo permite o acesso às informações e todo tipo de transferência de dados.

O início dessas concepções, que fazem da *internet* o que ela é hoje, deu-se durante a Guerra Fria (1945-1991), em que duas grandes potências mundiais estavam envolvidas, Estados Unidos e União Soviética, divididas entre blocos – capitalista e socialista, disputando poderes e hegemonia (DIANA, 2019). Também foi muito utilizada no meio acadêmico, especialmente nas universidades norte-americanas, onde professores e alunos trocavam conhecimentos, assim como pesquisadores que a utilizavam para troca de informações pela rede.

Segundo Diana (2019), para facilitar a troca de informações, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos (ARPA - *Advanced Research Projects Agency*) elaborou um sistema de compartilhamento de informações com o intuito de facilitar as estratégias de guerra, haja vista que temiam ataques da União Soviética. Esse sistema ficou conhecido como ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*) e funcionava interligando computadores locais em uma rede privada. Daí surgiu a ideia da criação de uma rede global, que aceitasse uma conexão simultânea de diversas redes. Isso foi ponto chave no surgimento da *internet*. (LONGEN, 2019).

Nos anos 90, o *World Wide Web*, conhecido “*www*”, que se utiliza antes de qualquer navegação, foi criado pelo cientista, físico e professor britânico Tim Bernes-Lee. O pesquisador “também é o criador do HTML, uma linguagem de marcação usada na criação de *sites*, e do HTTP, o principal protocolo que estabelece as conexões de *internet* em todo o mundo”. (LONGEN, 2019, p. 1).

Para Diana (2019, p. 1), a

década de 90 ficou conhecida como o “*boom* da *internet*”, pois foi quando ela se popularizou pelo mundo, com o surgimento de novos *browsers* ou navegadores — *Internet Explorer*, *Netscape*, *Mozilla Firefox*, *Google Chrome*, *Opera*, *Lynx* — e o aumento do número de usuários, navegadores da *internet*. Diante disso, ocorre uma grande proliferação de *sites*, *chats*, redes sociais — *orkut*, *facebook*, *messenger*, *twitter* —, tornando a *internet* a rede ou teia global de computadores conectados.

A *internet*, aos poucos, ganhou seu espaço como um meio de comunicação, os *e-mails*, as redes sociais se tornaram um grande vínculo entre as pessoas e as empresas. Hoje, ela é mais complexa do que costumava ser. Conecta computadores, satélites, dispositivos móveis e outros dispositivos em grandes

redes. É difícil pensar em um mundo sem a *internet* conectar-se a uma rede global vem se convertendo em uma necessidade relevante para grande parte da população. A *internet* existe em escolas, universidades, empresas e tantos outros locais, fornecendo acesso, com um clique, a informações ou notícias de todo o mundo.

Conforme a rede mundial de computadores foi se desenvolvendo e se popularizando, as pessoas começaram a utilizá-la com mais frequência e para diversos fins: comunicar-se por meio de redes sociais e de *e-mails*, assistir a programas de televisão, filmes, ler notícias e informações importantes, comprar e vender produtos, compartilhar experiências em *blogs* e *vlogs*, realizar pesquisas, além de muitos outros.

As novas tecnologias trouxeram um mundo de possibilidades não há mais limites de tempo e de espaço. A informação circula no aqui e no agora e, o leitor, não é mais só um observador, mas também faz parte, diretamente, da criação de um texto.

História da *internet* no Brasil

A evolução da *internet* brasileira ocorreu no meio acadêmico e científico. De início, o acesso era restrito a professores e funcionários de universidades e instituições de pesquisa. “Somente no ano de 1995 a *internet* deixou de ser um privilégio das universidades para se tornar de acesso público. Desde então, o número de provedores que oferecem o serviço e número de usuários que usam a *internet* aumentam a cada ano” (MANCILLA, 2014, p. 15).

Em 1987, em um encontro realizado na Universidade de São Paulo, representantes do governo e da Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações) participaram da construção uma rede de comunicação e troca de

informações entre a comunidade acadêmica e científica do Brasil com a dos outros países.

Em outubro de 1988, o Laboratório Nacional de Computação Científica, LNCC, no Rio de Janeiro, se conecta com a Universidade de Maryland, nos Estados Unidos. No mesmo ano, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, ou Fapesp, faz uma conexão via Bitnet com um laboratório norte-americano. As únicas ações eram trocar *e-mails* e compartilhar arquivos. A conexão era individual por linha telefônica e ponto a ponto, sem precisar de discagem. (KLENIA, 2018, s/p).

No ano de 1989, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) “ligou-se à rede Bitnet, através da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), constituindo-se no terceiro ponto de acesso ao exterior” (MULLER, 2018, p. 1). Ainda nesse ano, com a ajuda do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundou-se a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que durante os anos 90 proporcionou o acesso à *internet* a quase 600 instituições, aproximadamente 65 mil usuários.

No ano de 1991, a ligação à rede de informações, já denominada *internet*, era usada também por órgãos do governo e instituições educacionais de pesquisa. Nesse período, era utilizada para fazer transferência de arquivos, debates e acesso a bases de dados nacionais e internacionais. Em 1992, foi estendida para cobrir a maior parte do país. Originalmente, interconectava 11 estados uma rede de linhas de comunicação com os dispositivos que formavam o que foi chamado de RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa). No ano seguinte, foram divulgados os benefícios da *internet* para estudantes e empresas privadas. Em 1994, os alunos da USP (Universidade de São Paulo) criaram muitas páginas na *web*, e estima-se que mais da metade das páginas

existentes no país foram escritas por eles. (MULLER, 2018).

As primeiras ligações de longa distância partiram de São Paulo (SP) e Rio Grande (RS), em 1995, com os sistemas implantados a partir de 1992. Constatado o funcionamento desse tipo de ligação, foi liberada a operação comercial de *internet* no país, ainda em 1995. Nesse ano, formou-se o Comitê Gestor da *internet* no Brasil, com a missão de coordenar todos os negócios de serviços de *internet* domésticos, promover a inovação, a difusão de serviços de qualidade de tecnologia integrada e divulgar os serviços são prestados.

Consoante o Ibope/*NetRatings apud* Mancilla (2014, p. 15), em 2007, “o Brasil administra cerca de US\$ 114 bilhões em *e-commerce*, com 40 milhões de computadores instalados no país. Existem aproximadamente 18 milhões de usuários residenciais da *internet*”.

Origem e Evolução da Escrita Virtual

Com o passar dos tempos, percebe-se a necessidade dos homens em se comunicar e registrar acontecimentos sobre sua história, cultura, produções, entre outras finalidades sociais. Hoje em dia, a sociedade está vivendo uma revolução tecnológica, que exerce grande influência no comportamento, nos costumes, bem como nas formas e recursos utilizados para a comunicação. (COSTA; SILVA; VILAÇA, 2013). Sendo assim, há de ser ter atenção não só para com as ferramentas tecnológicas que aparecem a cada minuto, mas, também, para com as influências que elas têm mostrado com seu surgimento, dado que, como assevera Spadaro (2012, p. 16 *apud* JOSÉ; ROMERO, 2016, p. 4):

A *internet* é uma realidade que agora faz parte da vida diária de muita gente.

Falando em termos gerais, não se poderia mais simplesmente eliminar a *internet* e voltar a uma época “inocente”, já que o próprio funcionamento do nosso mundo “primário”, dos transportes às comunicações de qualquer tipo, se baseia na existência deste mundo chamado virtual.

Com isso, surgiu um novo modo de comunicação, mais veloz, que permite a interação em tempo real, e se coloca em jogo o sincronismo das falas, como em uma conversa ao vivo. Logo, a exigência de escrever mais rápido e de maneira dinâmica fez com que a comunicação ganhasse até um nome próprio: o *internetês*.

Magalhães (2008, p. 31) *apud* Filho e Lacerda (2018, p. 111) entendem o *internetês* como:

Uma língua surgida no ambiente da *internet*, baseada na simplificação informal da escrita. Consiste numa codificação que utiliza caracteres alfanuméricos. Utilizada inicialmente apenas em salas de bate-papo, essa linguagem vem sendo adotada em telefones celulares, fóruns da *internet* e até em *e-mails*. Algumas pessoas não conseguem dissociá-la da linguagem formal e a usam, instintivamente, inclusive na escrita em papel, por exemplo, nas redações escolares.

Essa linguagem tem se tornado uma prática constante. As palavras sofrem adaptações, visando a facilidade de/na escrita. “As abreviações como “vc” (você), “tb” (também), “kd” (cadê), “pq” (porque), entre outras, são exemplos comuns encontrados nos textos nos ambientes de comunicações via *internet*”. (MELO; SANTANA, 2017, p. 24).

Lopes (2015, p. 46) *apud* Melo e Santana (2017, p. 24) acrescenta:

Aquele que se aventura a tentar utilizar totalmente o código de escrita padrão da língua portuguesa em determinado con-

texto do meio virtual, por exemplo, está sujeito a ser rejeitado em grupos sociais mais extremistas que não o fazem, pois, sua língua não segue os padrões determinados nesse contexto.

A revolução na escrita, no mundo virtual, é irreversível e ágil. Acontece imediatamente e surpreende tanto os que a “adoram”, como a quem a considera um perigo. Esses últimos, qualificam a escrita do *internetês* como prejudicial, sobretudo para crianças e adolescentes. Em concordância com o mencionado, a *internet* está mudando os hábitos da população mundial. Transcorre igualmente com as formas de comunicar que, hodiernamente, passam a ser também virtuais.

Influência da escrita virtual na escrita formal

A escrita é muito importante para o homem, e sobre isso Costa, Silva e Vilaça (2013, p. 1) dizem:

A escrita e a leitura fazem parte de nosso cotidiano, de tal forma que hoje parece bastante difícil imaginar nossas vidas sem a linguagem verbal, a não verbal e suas variações. É indiscutível a importância da escrita para a evolução das sociedades ao longo do tempo e para a construção da atualidade, sem deixarmos de invocar a história dos registros escritos.

A escrita está presente no nosso dia a dia e, ao longo dos anos, sofreu grandes transformações. Este novo aspecto de escrita (*internetês*) é muito utilizado pelas pessoas no ambiente virtual por meio de conversas e postagens nas redes sociais. No ciberespaço, as ações humanas ocorrem muito rapidamente e requerem uma reação imediata. Portanto, sua utilização deve restringir-se ao espaço virtual, em razão de ser uma linguagem

espontânea, que não se preocupa com as normas gramaticais. Há um exagerado uso de palavras abreviadas, comprometendo a ortografia (tais quais: “vc” – você, “blz” – beleza, “naum” – não, “cmg” – comigo, “neh” – não é ou né, “kd” – cadê), pois, inúmeras vezes, essa forma tão esdrúxula de escrever, acaba sendo utilizada nos textos escritos, ferindo a norma padrão da Língua Portuguesa.

Carmo, Machado e Menezes (2016, p. 5) ratificam que

Através da *internet*, passamos a nos comunicar de maneira mais rápida, a derubar fronteiras na comunicação humana, porém, essas vantagens trazem uma desvantagem na construção da escrita cotidianamente, onde para esse processo virtual se dá de maneira a sua rapidez usamos de decodificações e abreviações em *sites* de relacionamentos.

A intenção não é de diminuir a importância da *internet*, tendo em vista que é um dos grandes inventos. Ousa-se dizer que, com essa invenção, o mundo nunca mais será o mesmo, levando-se em conta que é capaz de unir milhares de pessoas de toda e qualquer parte do mundo numa sala de bate-papo e assegura um relacionamento amigável; além disso, a *internet* se constitui num ambiente de troca de conhecimentos. A preocupação, aqui, é em relação à escrita formal. Segundo Gomes (2008, p. 91):

A questão da escrita na *internet* conduz a uma discussão de que o código formal da língua portuguesa está sendo agredido e deturpado. Contudo, os usuários da chamada “nova linguagem” têm como objetivo principal a comunicação rápida. A preocupação em escrever “certo”, de acordo com a linguagem padrão, fica em segundo plano. O único intuito das pessoas conectadas ao “novo mundo” é comunicar-se de maneira rápida e eficaz.

É bem verdade que o *internetês* não respeita as normas cultas da Língua Portuguesa, altera o léxico, desconfigura o sistema oficial de abreviaturas, elimina a pontuação e a acentuação das palavras. Por conseguinte, esse tipo de linguagem, para alguns, significa a perda da identidade linguística. Xavier (2011, p. 167) *apud* Filho e Lacerda (2018, p. 109) expõe que o *internetês* é “uma agressão ao idioma pátrio já tão maltratado pelos brasileiros incultos e desatentos com um de seus mais importantes patrimônios culturais que é a língua”.

Rajagopalan (2013) *apud* Filho e Lacerda (2018, p. 109) reitera que, “se a passagem da escrita para o texto impresso causou consternação na época, o mesmo se dá hoje com o contemporâneo uso do *internetês* em vários lugares do mundo”.

No entanto, alguns teóricos pensam diferente e consideram natural o surgimento do *internetês*. Eles assentem que linguagens que se adaptam às necessidades e que se originam de inovações criadas no campo digital são tão bem-vindas quanto variações linguísticas no campo do conhecimento linguístico.

Rampazzo (2009) *apud* Alvarenga e Campos (2017, p. 6) argumenta:

O *Internetês* foi durante algum tempo um bicho de sete cabeças para gramáticos e estudiosos da língua. Eles temiam que as abreviações fonéticas (onde casa vira “ksa”; e aqui vira “aki”) comprometessem o uso da norma culta do português para além das fronteiras cibernéticas. Mas ao que tudo indica, o temido *internetês* não passa de um simpático bichinho de uma cabecinha só.

O *internetês* é uma linguagem bem utilizada atualmente, todavia, o seu uso deve estar ligado ao contexto virtual, para não interferir na norma culta da língua. Então,

não se considerar o *internetês* como erros de grafia quando as palavras são construídas de reduções, perda de acentuações, *emojis*, palavras escritas em caixa alta no meio do texto, isso faz parte do contexto ao qual o discurso (texto que está sendo digitado) está inserido. Em consonância com Lopes (2015, p. 23 *apud* MELO; SANTANA, 2017, p. 5), “o ser humano modifica tanto a língua quanto a escrita ao produzir sentenças e adaptá-las ao contexto e a seu objetivo, no ato comunicacional – principalmente informal”.

Enfatiza-se que nem toda a escrita construída no ambiente virtual deve apresentar essas características na troca de mensagens com o outro, o fato é: saber quem é a pessoa do outro lado da tela para continuar com esta linguagem do seu próprio cenário, adequando ao contexto. Esse tipo de linguagem pode ser compreendida como uma das práticas do letramento digital, que admite sustentar que a língua culta padrão não seria a única forma de comunicação.

Indo para o campo educacional, compete aos professores incluir, em suas aulas, novas práticas de ensino, que tragam aos estudantes a capacidade de leituras e de escritas diferentes, através dos novos gêneros textuais. Bagno (2009, p. 86 *apud* MELO; SANTANA, 2017, p. 5) salienta que “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar, e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desse sujeito na cultura letrada em que eles vivem”. Nessa linha, citando este conceito no campo do ensino de Língua Portuguesa, conclui-se que é importante ensinar aos alunos a respeitar as diversidades linguísticas para a compreensão do ensino da variedade padrão.

Ao reconhecer os diferentes aspectos da língua, os alunos também saberão comunicar-se sozinhos em cada um dos grupos a que vão participar, formais ou informais. Como resultado, aprendem a lidar com as diferen-

ças e começam a tomar medidas adequadas e compreensíveis em relação a essas diferenças.

Conclusão

A *internet* é envolvente. As gerações mais jovens nasceram após sua concretização e se habituaram, desde cedo, a usá-la para o lazer, para se divertir, interagir com a família, colegas, comunidades, aprender e coletar informações. Essa interação constante na rede criou novos hábitos e, como visto, tem influenciado na forma de escrever. As pessoas estão sempre conectadas por meio das redes sociais. A *internet* traz a vantagem de informar, trocar ideias, marcar compromissos, negociar empregos e participar de movimentos políticos por intermédio das redes sociais, entre outros benefícios.

Todas as tecnologias objetivam melhorar a vida e o bem-estar das pessoas, porém, em alguns casos, essas mudanças podem ser prejudiciais. Os danos causados pela tecnologia têm sido observados, avaliados

e a sociedade atribui a responsabilidade às escolas. É imprescindível que os professores se adaptem a essas novas tecnologias que vêm surgindo, analisando ocasiões para o aprendizado, conectando o mundo escolar ao mundo virtual, incluindo o real uso dos computadores e da *internet*, não como um usuário qualquer, e sim como um criador de novos conhecimentos.

A partir disso e tendo em mente o objetivo deste estudo, qual seja: averiguar a influência da *internet* na escrita formal, como a escrita dos alunos está sendo afetada nas produções escolares, visto que tem modificado a maneira de comunicação entre as pessoas nas últimas décadas, constata-se que o *internetês* está interferindo nos textos escritos dos alunos, sobremaneira a abreviação das palavras. Nesse sentido, o papel do professor é de preparar os alunos para o mundo, uma vez que ele necessita dotar-se de competências linguísticas, em outras palavras, é preciso que os alunos apreendam em que circunstâncias podem valer-se da linguagem virtual e em que momentos não cabe usá-la.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, F. de O.; CAMPOS, C. L. O. A influência da linguagem escrita presente na internet, leitura e escrita dos adolescentes. **Saberes Interdisciplinares**, ano X, n. 20, p. 69-84, 2017.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: por um ensino de língua sem pedra no caminho. São Paulo: Loyola, 2009.
- CARMO, F. M. do; MACHADO, L. M.; MENEZES, T. D. O. de. **A escrita virtual e sua interferência na escrita convencional**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade São Luís de França, Aracajú, 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02-2.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.
- COSTA, R. C. da; SILVA, R. da; VILAÇA, M. L. C. A evolução e revolução da escrita: Um Estudo Comparativo. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, n. 11, p. 1-9, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20e%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escrita%20ROSIMERI.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.
- DIANA, D. História da Internet. **Toda Matéria**, Informática, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-da-internet/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

- FILHO, M. A.; LACERDA, N. A. Linguagem e comunicação virtual: o internetês na rede social Facebook. **Revista Ininga**, v. 5, n. 1, p. 107-129, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/7081>. Acesso em: 25 maio. 2021.
- GOMES, N. dos S. Língua portuguesa no século XXI: um olhar preliminar para a escrita na era da internet. **Cadernos do CNLF**, v. XII, n. 4, p. 90-111, 2008.
- JOSÉ, I. A.; ROMERO, P. F. N. Impacto da internet sobre a leitura e a escrita no ensino fundamental. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA*, 7., 2016, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, 2016. Disponível em: http://eventos.sistemas.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/4_2016-11-13_15-20-03.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.
- KLENIA, N. Como tudo começou: a história da internet no Brasil [vídeo]. **Tecmundo**, 1 maio. 2018. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/129792-tudo-comecou-historia-internet-brasil-video.htm>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LONGEN, A. S. A História da Internet – Do Início ao Status Atual da Rede. **WebLink**, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://www.weblink.com.br/blog/historia-da-internet/v>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- MANCILLA, O. R. **A importância da internet para o Desenvolvimento das vendas no Brasil**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Administração) – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, Fundação Educacional do Município de Assis, Assis, 2014. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/67952877/tecnologia-para-internet-i-19>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- MELO, E. A.; SANTANA, F. P. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-SE. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v. 3, n. 1, p. 21-34, 2017.
- MOREIRA, T. R. **A influência da internet na escrita dos alunos do 1º ano do ensino médio**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Letras) – Faculdade de Pará de Minas, 2013.
- MULLER, N. O começo da internet no Brasil. **Oficina da Net**. Internet, 23 abr. 2008. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o_comeco_da_internet_no_brasil. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SANTOS, J. L. dos. **Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM ANGÚSTIA EXISTENCIAL E FINITUDE HUMANA

High school curriculum: interfaces with existential angst and human finitude

Arnaldo Nogaro¹; Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler²

¹ Doutor em Educação. Professor da URI Erechim e do PPGEDU URI Frederico Westphalen

² Mestre em Educação. Doutoranda em Educação PPGEDU URI Frederico Westphalen

Data do recebimento: 13/07/2022 - Data do aceite: 23/08/2022

RESUMO: O artigo em pauta resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, cujo objetivo é problematizar e refletir a respeito das interfaces do currículo escolar de Ensino Médio com a angústia existencial e finitude humanas. O currículo escolar carrega no seu bojo as escolhas que são feitas no que diz respeito a conhecimentos e saberes que são transmitidos no processo pedagógico, sejam eles implícitos ou explícitos. As decisões a seu respeito, na maioria das vezes, estão fora da alçada do professor, que se limita a cumprir o que lhe foi determinado. Há pouco espaço e margem para abordar questões que não estejam diretamente relacionadas ao traçado pelas políticas curriculares, como os temas de natureza emocional, existenciais ou de sofrimento psíquico dos estudantes. No ensino médio onde há muita preocupação com os conhecimentos tradicionais que levam a etapas posteriores como vestibular ou ao mercado de trabalho, a vida real tem pouco lugar no currículo, razão pela qual há necessidade de se questionar o papel da escola e sua contribuição para o ser humano concreto que necessita ser compreendido em seus dilemas antropológico-existenciais para que ela cumpra seu papel formativo.

Palavras-chave: Currículo. Finitude humana. Angústia existencial.

ABSTRACT: This paper is the result of a theoretic-bibliographic research, of qualitative nature, that intended to discuss and think on the high school curriculum on the topics of existential anguish and human finitude. The

school curriculum carries in its core the choices that are made regarding the knowledge that is transmitted in the pedagogical process, whether implicit or explicit. Decisions in this regard, most of the time, are beyond the scope of the teacher, who is limited to teach what was determined. There is little space to approach issues that are not directly connected to the curriculum policies, excluding themes such as students' emotions, existential nature or psychic suffering. In high school, there is a lot of concern with traditional knowledge that leads to later stages such as entrance exams or job market; real life has little place in the curriculum, which is why it is necessary to question the role of the school and its contribution to the real human being that needs to be understood in its anthropological-existential dilemmas, allowing the school to accomplish its formative role.

Keywords: Curriculum. Human Finitude. Existential Anguish.

Introdução

O termo currículo tem sua origem etimológica no Latim *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949 a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler que se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos. De lá para cá, uma diversidade de correntes de pensamento vem produzindo discussões e estudos que tomam espaço nas produções acadêmicas e teóricas transformando-se no que podemos denominar de teorias curriculares.

O currículo é um “território em disputa” de espaços e poder. Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-

-se” formas de pensar. Ele sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo filosofias, ideologias, jogos de interesses. Nele estão definidas as opções, as escolhas que são feitas na prática pedagógica das escolas. Daí a relevância de problematizar a respeito de quais conhecimentos e saberes estão presentes e são objeto do trabalho pedagógico e que perpassam os processos de ensino e aprendizagem. Este é o mote que nos move a refletir a respeito das interfaces do currículo com a angústia existencial e finitude humanas, uma vez que são temas candentes e presentes na vida de adolescentes e jovens, muito mais evidenciado no presente em decorrência do cenário pandêmico (Covid-19) e de suas consequências.

A arquitetura do texto apresenta três tópicos: Currículo e suas contribuições no contexto escolar; Currículo escolar do Ensino Médio: presenças e ausências; Finitude humana e os dilemas cotidianos entre adolescentes do Ensino Médio. Não tratamos apenas de uma definição teórica do que é currículo, abordamo-lo como uma ferramenta do trabalho pedagógico do professor, envolvendo conteúdos e atividades, com vista no desenvolvimento integral dos estudantes.

Currículo e suas contribuições no contexto escolar

O currículo orienta o trabalho do professor. Este não se refere apenas a uma relação de conteúdos descritos em diretrizes de qualquer natureza, envolve também questões que permeiam o ambiente interno e externo da escola. Tudo o que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos e ser considerado currículo.

O termo currículo, conforme resume muito bem Pacheco (2001, p. 15-16), utiliza-se com muitas e diferentes acepções. “[...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.” Para o mesmo autor (2001, p. 16),

[...] na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada.

Silva (1999, p. 43) dissecou o sentido mais intrínseco do currículo, referindo-se à expressão *currere*. É antes de tudo,

[...] um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se

limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949 a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler que se impõe quase sem contestação por mais de 20 anos. O currículo é um “território em disputa”, como lembra Arroyo (2011). Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-se” espaços de pensamento.

No entendimento de Berticelli (1998, p. 165) currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo filosofias, ideologias, jogos de poder. “*Latissimo Sensu*”, o currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos.” (grifo do autor). O autor (1998, p. 168) reforça que “[...] o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo.”

No entendimento de Forquin (1996), o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Já para Sacristán (2000), o currículo é uma intersecção de práticas diversas, determina conteúdos que serão abordados ao estabelecer níveis e tipos

de exigências para os graus sucessivos, ordenando o tempo escolar e proporcionando elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar. Consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Estabelece relações entre a escola, a cultura e a sociedade. Moreira e Candau (2007, p. 20) estabelecem para o conceito de currículo uma definição mais aproximada da que se tem hoje. O currículo pode ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Young (2014) o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido junto à produção de conhecimento. Para ele, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim sua descoberta, estruturado e documentado por meio do currículo. O currículo escolar é um conhecimento especializado. É essa teoria do currículo que desenvolve e permite analisar e criticar suas diferentes formas para desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

Para Silva (2015), os currículos exercem bem mais do que a relação de estabelecimento e prescrição de métodos e conhecimentos. Estão relacionados, também, com o poder sobre a construção de identidades. O poder estaria contemplado não só na seleção de determinados conhecimentos, mas no próprio conhecimento em si. Este argumento é compartilhado por Moreira (1997, p. 7) que vê o currículo como uma seleção de culturas realizada em um universo mais amplo de pos-

sibilidades. A seleção expressa uma posição político-ideológica em favor de determinados grupos, determinadas em disputas culturais e debates em torno do conhecimento. Deste modo, questionar os currículos nas escolas implica em analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes aos saberes.

O currículo é considerado algo central para a escola, devendo ser associado à sua identidade, à sua organização, ao seu funcionamento, e sobre o papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013), os currículos devem ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. As DCNs (BRASIL, 2013) para a educação básica, destacam que é tarefa da escola proporcionar interações e, responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local. (BRASIL, 2013).

As DCNs (BRASIL, 2013) definem os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete). Segundo estas, o currículo educacional é direcionador do caminho que o estudante vai percorrer durante seu período escolar. Nele estão organizados os conteúdos que os alunos irão aprender no decorrer dos anos de estudos em qualquer instituição de ensino, seja em escolas públicas ou privadas. O currículo é o guia, faz parte da identidade da escola, é adaptável e deve atender às necessidades dos alunos e do projeto político pedagógico, atendendo aspectos humanos, sociais e políticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. As **competências gerais da Educação Básica** orientam as aprendizagens dessa etapa, sejam as aprendizagens essenciais definidas na **BNCC**, sejam aquelas relativas aos diferentes **itinerários formativos**, cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas **competências específicas**, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Bock (2002) defende que a escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura e pode modificar o comportamento do sujeito. Cria possibilidade de mudança, interfere na construção da autonomia e no reconhecimento do sujeito dentro de um contexto social. É o local onde pode-se ensinar o aluno a refletir sobre assuntos importantes para sua formação integral. Para Torres (2012), a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, a escola é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento do ser humano, sendo um lugar de desafios e, também, de apoio.

Consideramos de grande importância incluir nos currículos escolares temas como a angústia existencial e finitude humana por ser a escola agente de desenvolvimento do indivíduo e por ser local onde ocorre o processo

de ensino e aprendizagem orientado, sistemático e sustentado na ciência pedagógica. Sendo que para trabalhar esses temas em escolas é preciso conhecê-lo com boa profundidade, intercambiar experiências, procurar embasamento teórico sobre o assunto, socializar práticas de aprendizagem profissional, o que leva à necessidade de formar os educadores para que possam desenvolver habilidades e formas de lidar com determinados temas.

Na perspectiva de Siegel (2016), é essencial trabalhar a angústia entre adolescentes para que eles saibam lidar com as mudanças que surgem. A adolescência é a fase da vida que envolve exploração de perspectivas, mudanças de diferentes interesses e compatibilidades e tipos de relacionamentos. Conforme ela se desenvolve, o adolescente vai explorando coisas novas e os relacionamentos com pais e seus pares pode se tornar difícil.

Segundo Marques (2013), o índice de mortalidade no Brasil não poderá ser conhecido por alguns jovens estudantes devido ao fato de fazer parte desta estatística, o que podemos entender como morte invertida, porque não se espera a morte precoce de jovens. É difícil aceitar a morte de jovens, mas em alguns cenários ela pode estar presente e na crua realidade, como nos casos de suicídio. O suicídio, às vezes, é algo premeditado, muitas vezes já expresso em cartas deixadas por quem o comete e, também, em algum momento pode ser expressado por revolta, angústia e sofrimento psíquico. É muito comum com adolescentes que sofrem *bullying* e desprezo por parte dos colegas.

De acordo com Kovács (2012), a vida é pautada por pequenas mortes cotidianas, o que induz a pensar na importância da educação para a morte, afirmando que não se trata de uma receita padronizada, mas uma forma de suscitar reflexões que provoquem o homem a refletir sobre a morte e a consequência desta para a vida.

Neto (2014) destaca que a morte e a perda, sejam simbólicas ou reais, fazem parte do universo educacional. A cada ano que passa educadores e alunos são aprovadas para outras etapas de ensino, quando os educadores são substituídos por outros, quando a infância cede o lugar da adolescência, ou mesmo quando um educador ou aluno que estabeleceu vínculos afetivos muito profundos é transferido para outra instituição ou mesmo quando acontece a morte real de alguém que pertenceu à instituição. Estes momentos podem ser motes para uma boa reflexão sobre perdas e como as fragilidades existenciais que temos são constituintes ontológicas de nosso ser individual e social.

Currículo escolar do Ensino Médio: presenças e ausências

O conceito de currículo abriga três concepções: explícito, oculto e nulo. Explícito é o que está no planejamento e cumprido, sendo de domínio público, possível de ser avaliado mais concretamente. O nulo é o que a escola deixa de trabalhar, isto é, se exime de tratar ou abordar e o oculto é aquele subliminar, imbricado em práticas, nem sempre identificável, mas que produz efeitos na formação da pessoa. É aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, nem sempre, por isso, claramente percebido pela comunidade escolar. É composto pelos rituais, as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram que eles não são conteúdos prontos a serem

repassados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Esses conhecimentos e práticas são expostos a novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Por currículo real entende-se o que será realizado em sala de aula, o planejamento que é praticado, ou seja, é o planejamento em ação. Currículos oculto ou nulo são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar, que não estão expressos em palavras ou não estão no papel. O currículo oculto é aquele que é transmitido implicitamente, mas não mencionado, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

Devido à sua importância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como sendo o currículo real, pois é aquele que é abordado e trabalhado sobre assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo explícito é tudo aquilo que é proposto pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas, e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo as propostas pedagógicas que se inserem na educação. “Sendo a escola um espaço apropriado do saber, é necessário o conhecimento sobre diferentes formas de ensinar, que podem ser observadas nas concepções que o professor utiliza na sua prática pedagógica de forma consciente e inconsciente”. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 160). Na visão de Sacristán (2013), o currículo é uma construção onde podemos encontrar respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir sobre as possibilidades que nos são apresentadas, sendo que o currículo real é

uma possibilidade entre outras alternativas.

De acordo com Ministério da Educação, os temas a serem trabalhados com os alunos estão voltados para a compreensão e construção da realidade social e cultural, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados assuntos de forma transversal nas áreas ou disciplinas já existentes. Os temas transversais trazem conceitos e valores básicos à democracia e cidadania, seguem questões importantes e urgentes para a sociedade sendo, os critérios utilizados para sua elaboração de urgência social. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, procurando também interferir na realidade para transformá-la.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), os Temas Transversais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Em relação ao Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais

que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, nas instituições públicas e privadas, com a implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC ocorre inúmeras mudanças para o segmento. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Talvez a possibilidade que se abre com os projetos de vida tenha espaço para discutir e tratar de questões como a angústia existencial e a finitude humana, mas novamente sabemos que vai depender de pessoas preparadas para realizar este debate e orientar os estudantes.

Com a nova proposta do MEC para o segmento, as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC foram agrupadas em quatro áreas do conhecimento: Língua-gens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e devem ser trabalhadas por cada componente curricular de forma integrada com as demais disciplinas da área, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área. No campo das humanidades pode-se criar espaço para diálogo e abordagem de temas existenciais, desde que se acredite serem importantes e se tenha a consciência de sua relevância para a vida dos estudantes. O enfoque no “Novo Ensino Médio” é a formação por meio de trilhas de aprendizagem, o que nem sempre oportuniza a todos os estudantes tratar e conhecer questões de ordem existenciais, uma vez que dependendo do percurso que irá escolher poderá deixar de lado aspectos que não considere tão importantes. Sua imaturidade ou desconhecimento pode restringir as possibilidades de um acesso ao conhecimento mais profundo sobre as questões existenciais e assim não se municiar de elementos e conhecimentos que possam lhe ajudar ao longo da vida.

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas, incluindo os temas circunstanciais. A escola tem autonomia para incluir dentro da proposta do governo assuntos que consideram relevantes para o contexto escolar. Não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade. Se a escola evitar abordar alguns assuntos referentes à angústia existencial e finitude humana, acabará incutindo nos alunos a ideia de que é um assunto proibido, sobre o qual não se deve falar e que o sofrimento é algo que não pode ser expresso. Se ela não se sente preparada para agir neste tipo de situação é importante que solicite a intervenção de profissionais qualificados.

Santos e Incontri (2010) acreditam que a finitude humana é um pretexto para refletir sobre a vida, a felicidade e o amor, para identificar vários sentimentos. A finitude humana faz parte das contingências da vida. Associada a perdas, muitas vezes, há um grande sofrimento psíquico, físico, social e espiritual, mas elas podem ser de grande valia se utilizadas para o aprendizado sobre o fim da vida e o fechamento de ciclos.

O Ensino Médio é um dos campos onde pode ser observado o comportamento, a interação social e equilíbrio de relacionamentos entre os estudantes e os vínculos afetivos entre eles. Dentre os diferentes níveis de ensino está o Médio onde o professor enfrenta uma série de desafios, pois a grande maioria dos alunos está na adolescência, muitos deles passando por transformações mais ou menos críticas, e por isso, podem apresentar uma série de problemas relacionados à saúde mental, como dificuldades de humor, depressão, transtorno bipolar ou dificuldade de raciocínio, esquizofrenia que podem surgir mais na adolescência do que na infância. (SIEGEL,

2016).

Segundo Siegel (2016), a adolescência pode ser vista como um período transformador na qual os indivíduos passam por um estado de abertura a tudo. Nesta fase torna-se visível o aspecto de remodelação que é chamado pelo autor de poda neuronal, ou seja, cortar conexões que não são necessárias para o cérebro. Isso pode levar a importantes mudanças e, às vezes, podem mascarar problemas. É por isso que podem surgir uma série de desafios para a saúde mental. Esta poda, relacionada com alterações hormonais e a mudanças genéticas, molda a atividade neuronal e o desenvolvimento sináptico, transformando o funcionamento cerebral de forma dramática durante a fase da adolescência. Para o autor (2016), é durante os anos do ensino médio que podem aparecer, pela primeira vez, grandes transtornos psiquiátricos. Soma-se a isso o que Han (2017, p. 7) fala sobre a sociedade do século 21: “Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral¹, mas neural”

As pessoas em idade escolar vivem em família e na escola, em meio a descobertas e aprendizagens. O professor, muitas vezes, passa tempo significativo com seus alunos, às vezes, muito mais do que eles passam em casa com seus pais. Ele tem um papel muito maior como educador, não somente para ensinar-lhes conteúdos, mas também para formá-los, representando assim um modelo para o processo de identificação e, por isso, tem a tarefa de cuidar da integridade física, emocional, social dos estudantes, sendo que a escola não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos. Ela é o espaço para formação do indivíduo no processo de transformação da sociedade, de aquisição e cultivo de valores e de cidadania.

Na abordagem de Santos (1971), a juventude gosta de ouvir aqueles que sabem o que

dizem. O professor tem grande influência na melhora do conhecimento humano. Uma das grandes missões do professor é ajudar a juventude a reencontrar-se a si mesma, reaprendendo o bom que foi esquecido, reorganizando-se com vista nos anos que foram esquecidos. Silva (1972), refere que os jovens, com naturalidade, se preocupam com o futuro, às vezes, apresentam maior ou menor ansiedade. Uma dose de ansiedade é considerada normal, porque é originada da motivação interna que leva a progredir, em excesso prejudica. Na fase da adolescência há muitas causas que dificultam o estudo e o rendimento escolar. Essas causas originam-se de fatores externos e internos, ambientes inapropriados, má saúde física, perturbações emocionais mais ou menos graves, pouco estímulo, deficiência mental e assim por diante. O estudante necessita de ambiente apropriado para fazer suas atividades, suas pesquisas, além disso, dispor de materiais necessários para seu trabalho. (SILVA, 1972).

A escola e a família devem ajudar o aluno a se tornar um ser engajado socialmente, tirando-o da alienação em que vive. Portanto, precisam somar esforços, cada um cumprindo com o seu papel. (TAVARES, 2012). Segundo este (2012), a família bem estruturada que oferece um ambiente com amor e diálogo, terá grandes chances de ter filhos equilibrados e preparados para ter uma boa educação no ambiente escolar. De acordo com o autor, a família sem estrutura, muitas vezes, oferece filhos problemáticos para a escola e, conseqüentemente, eles terão problemas de aprendizagem ou desinteresse em aprender, o que poderá resultar em rebeldia ou até mesmo violência para com seus companheiros e professores.

No entendimento de Campos (2018), qualquer pessoa que vive ou se relaciona com um adolescente pode observar que suas experiências emocionais constituem um acompanhamento de grande importância em

seu processo de desenvolvimento. Suas emoções tendem a flutuar entre otimismo, cooperação, entusiasmo, retraimento e depressão pessimista, podendo, seu comportamento parecer imprevisível para pais e professores. A compreensão destas mudanças por parte do adulto, a sensibilidade em relação a estas emoções tornam-se essenciais no acompanhamento educacional do adolescente.

Durante a adolescência, as condições de mau humor, algumas vezes, são classificadas como ligeira indisposição. Quando a expressão externa é reprimida, a indisposição se manifesta na falta de interesse pelas pessoas, na inabilidade de tomar decisões, despreocupação e preguiça. Tende a preocupar-se com seus próprios pensamentos e sentimentos; torna-se descortês, impertinente e rude para todos os que estão próximos dele, ou que frustraram seus desejos. (CAMPOS, 2018, p. 73).

A execução das tarefas escolares pode trazer uma satisfação muito grande, quando existem condições favoráveis ao seu estudo, aumentando seu aproveitamento. Em conformidade com Silva (1972), a boa relação com os professores é indispensável. Os sentimentos, os medos, a ansiedade, a insegurança podem ser acalmados e elaborados quando o ambiente emocional for agradável.

Silva (1972) externa que criar condições favoráveis para o desenvolvimento saudável dos adolescentes é uma tarefa dos adultos e precisa ser feita com responsabilidade. É algo que deve ser bem estudado pelos adultos. Sabe-se que os estudantes com pouca orientação educacional e pouco apoio emocional podem estudar menos e revelar menor desempenho escolar. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais são os que mais desistem dos estudos.

Neto (2014) concebe a educação como fenômeno complexo, multideterminado por

um leque de variáveis que perpassam por pensamentos, emoções, memória e desafios. Para ele, a vida é uma sucessão de experiências que requerem constantes esforços de assimilação, adaptação e acomodação de seus autores dentro do ciclo do nascimento até a morte.

Trazer a morte e promover aprendizado a partir do enfrentamento da perda no cenário educacional é promover uma mudança radical na pedagogia do ocidente para deixar surgir novos paradigmas educativos e novas propostas de teorização pedagógica, considerando-se a integralidade do homem como ser biológico, psicológico, sócio-histórico e espiritual, um ser para a morte, mas que pode e deve viver com qualidade. (NETO, 2014, p. 339).

Indagar sobre a finitude e angústia existencial, segundo Neto (2014), é preparar-se para ela, uma ação que pode transitar como aspecto importante no campo educacional.

Finitude humana e os dilemas cotidianos entre adolescentes do ensino médio

Kovács (2003) questiona, se a morte faz parte da vida de crianças e jovens, e se esses passam a maior parte do dia na escola, por que não abordar esta questão, uma vez que a finitude humana faz parte de todos os ciclos de vida dos seres vivos? Os educadores com qualquer outra pessoa presenciam a morte em seu cotidiano. Trabalhar a finitude no contexto escolar é propiciar espaço para expressão de emoções e sentimentos, além de enfocar aspectos teóricos.

Quando se fala em educar é pensar na tarefa de educar para a vida. Sabemos que não é tarefa fácil e para isso a escola deve apresentar versatilidade e conviver com a diversidade

no trabalho educativo, que necessita ser de cooperação e de aprendizado contínuo. Paiva (2011, p. 54) propõe ampliar o conceito de escola para que, além de ser um espaço de aprendizagem, ela possa tornar-se “[...] um espaço de *convivência*, onde o aluno vai tanto estabelecer relações com colegas quanto com educadores. Tais relações remetem, conseqüentemente, à formação e rompimentos de vínculos ao longo da convivência.”

A partir desta concepção de escola, é importante que ela seja e represente um espaço de fortalecimento e proteção que propicie um ambiente favorável para romper o silêncio, as angústias, o sofrimento calado e a solidão. Essa atmosfera envolverá o aluno e lhe propiciará o suporte necessário para as discussões de temas como a finitude através de resultados de suas experiências de perdas. Isso diz respeito a preocupar-se com a integralidade do educando como quer Santos e Incontri (2010). A formação integral passa por todos os sentidos e formas de pensar o mundo. Trabalhar com todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não nos fecharmos e nos doutrinar-mos em uma única visão. Para tratar da finitude humana devemos atuar em diferentes frentes e campos do conhecimento: literatura, música, pintura, cinema, teatro etc.

É necessário que o educador crie uma maneira apropriada para abordar o assunto. Para tanto, necessita de formação e instrumentalização a fim de que possa utilizar de uma linguagem clara, que tenha familiaridade com o tema, não apenas do ponto de vista teórico, mas uma aproximação sentimental com seu objeto de estudo e ensino. Precisa desenvolver uma visão empática dos problemas associados ao tema. (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Marques (2013) reflete sobre a importância da educação para a morte, nas escolas, considerando como um tema desafiador para os educadores abordarem. Destaca a

importância de a educação incluir temas relacionados com a finitude humana, pois é um assunto que deve ser pensado conforme a experiência e necessidade de cada escola. Reforça o papel da formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com diversas situações, inclusive com a finitude humana, orientando-os a realizarem ações de apoio a estudantes nas demandas que vierem.

Kovács (2003), em seu estudo sobre educação para morte, nas escolas, apresenta ideias que colaboram para a defesa da tão necessária contribuição à formação dos educadores. Enfatiza para que nos cursos de formação de professores se criem propostas pedagógicas sobre a educação para a morte. É fundamental destacar que a escola é um ambiente pedagógico e não psicoterápico, o que não impede que os educadores possam identificar quais são os alunos em sofrimento psíquico e se for necessário encaminhá-los para o atendimento psicológico.

Sabe-se da importância de abrir espaços nas escolas para trabalhar a finitude humana entre adolescentes do ensino médio, já que esses são confrontados de maneira muito intensa com relação à morte, na atualidade. Segundo (TORRES, 2012, p. 146), “[...] a problemática da morte é um dos fatores presentes em todos os períodos do desenvolvimento humano”. A adolescência é uma etapa crítica de passagem que é fortemente afetada pela ideia da finitude. Em seu plano cognitivo o adolescente começa a teorizar e levantar hipóteses sobre a morte: o que acontece depois da morte, de onde eu vim? Ao mesmo tempo que desenvolve o conceito de morte também ocorre a aquisição da individualidade e se torna aspecto principal de sua identidade total. Nesta etapa, graças à maturação cognitiva, já existe uma perfeita noção do que são as doenças e como se localizam no corpo e que suas causas podem ser tanto externas como internas. No olhar de Torre (2012, p. 147), o

[...] adolescente, portanto, é mais vulnerável à ideia de morte do que de crianças de outros períodos. Paradoxalmente, entretanto, o adolescente não se deixa afetar pela ideia da morte pessoal, projetando-a para um futuro bem distante, como uma defesa para a vulnerabilidade e a finitude.

Para Kovács (2003), não existe uma resposta para como se deve estar preparado para lidar com o tema morte. Um aspecto importante é que exista a possibilidade de questionamentos e autoconhecimento. Esta preparação implica em aprendizado e desenvolvimento contínuo.

Considerações finais

As ideias explicitadas ao longo do texto caminham na direção de apontar elementos que sustentem a importância de incluir o tema da angústia existencial e finitude humana nos currículos escolares, a partir de componentes teóricos metodológicos das ciências humanas. Ao se abordar a angústia existencial e finitude humana nas escolas proporciona-se aos educadores e estudantes um espaço para reflexão a respeito de suas concepções e conceitos construídos culturalmente, que culminam em suas crenças e valores. Podemos dizer que é uma reeducação a partir de um novo horizonte pedagógico.

Incluir assuntos existenciais no currículo escolar é contribuir com a formação humana dos indivíduos, é proporcionar vivências significativas em torno do processo de ensino e aprendizagem, é contribuir com o desenvolvimento emocional em relação aos processos naturais da existência. Reforçamos que o novo ensino médio abre uma janela de oportunidades e pode criar espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-

-os nelas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes dentro de seus anseios e expectativas. Quem sabe a finitude e a angústia existencial sejam contempladas.

Todos “morremos” na processualidade da vida, do nascimento ao seu final, e seremos confrontados em algum instante com a angústia da dor da perda que impõe a reconfiguração e a resignificação de papéis. Trazer aspectos referentes às angústias dos estudantes é promover aprendizagem. Trata-se de uma reeducação a partir de um novo porvir pedagógico, o que envolve compreen-

der o humano com toda sua capacidade de resiliência e de crescimento.

Educar é um desafio que vai além dos ensinamentos proposto no currículo das disciplinas, demanda uma abordagem de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. A escola é um importante espaço de socialização e formação de pessoas. Pode se colocar como suporte para os alunos que buscam sanar suas dúvidas, sendo seu papel oferecer educação integral, que abranja as diferentes dimensões do humano, criando ambiente e oportunidades para o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude.

NOTAS

¹ O autor escreveu no ano de 2017. Se o fizesse em 2021, talvez pudesse dizer que além de neural, a perspectiva viral ressurgiu das cinzas, como um fantasma, para amedrontar a humanidade pela Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BOCK, S. D. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação e a Base Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência**. 24. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

- FORQUIN, J. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n.1, p. 187-198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: jun. 2021.
- HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: Desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: temas e reflexões, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. p. 17-48, 2007.
- NETO, F. R. A. Perdas e Luto: uma experiência a trabalhar no contexto escolar. In: SANTOS, F. S. (Org.). **Tratado brasileiro sobre perdas e luto**. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 337-339.
- OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 535-548, 2008.
- PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- PAIVA, L. E. **A arte de falar da morte com crianças**. 3. ed. Aparecida/SP: Ideias & letras, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, F. S.; INCONTRI, D.: Educação para a Vida e para a Morte: do Ensino Fundamental à Universidade. In: SANTOS, F. S. (orgs.). **A arte de morrer**: visões plurais: volume 3. Bragança Paulista/SP: Comenius, 2010, p. 15-29.
- SANTOS, M. **A angústia psicológica da adolescência**. Rio de Janeiro: Americana, 1971.
- SIEGEL, D. J. **O Cérebro do adolescente**: a coragem e criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: Versos, 2016.
- SILVA, Y. R. **Puberdade**: situação existencial. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1972.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (1999).
- TAVARES, W. R. **Escola não é depósito de crianças**: importância da família na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- TORRES, V. da C. **A criança diante da morte: desafios**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

O BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ERECHIM - RS

Heuristic play with young children (1 year and 7 months old to 3 years and 11 months old) in a school in the city of Erechim - RS

Maiara Maria Perka¹; Denise Aparecida Martins Sponchiado²

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Erechim. *E-mail*: maiaramariaperka123@gmail.com

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Erechim. *E-mail*: smdenise@uricer.edu.br

Data do recebimento: 11/07/2022 - Data do aceite: 08/11/2022

RESUMO: Essa pesquisa ocorreu no Município de Erechim, em uma escola de Educação Infantil, e abrangeu turmas de Maternal I e Maternal II. Ambas as turmas eram compostas por doze crianças matriculadas. A coleta de dados ocorreu com sessões do brincar heurístico, sendo realizadas anotações escritas, além de fotos. Desse modo, o objetivo foi analisar as contribuições trazidas acerca do brincar heurístico com crianças bem pequenas. Para que esse brincar seja de qualidade, o professor deve organizar materiais não estruturados que garantam diferentes possibilidades de exploração, sem deixar de lado a observação atenta e cautelosa. Se desprovida da atenção necessária, o brincar heurístico fica defasado, correndo o risco de não ser percebida a sua real importância para as crianças. Dessa forma, perceberá que as crianças desenvolvem distintas criações, realizam investigações, levantam hipóteses e fazem diferentes descobertas. O brincar heurístico não apresenta fórmula sobre como deverá ser brincado. Sua intenção é fazer com que as crianças explorem do seu jeito, realizando as suas descobertas, sem intervenção do adulto. Desse

modo, foi possível perceber e constatar a importância do brincar heurístico com crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Investigação. Hipótese. Exploração. Descobertas.

ABSTRACT: This research took place in a Pre-School in the city of Erechim, which covered classes of Pre-Primary Students called Maternal I and Maternal II. There were 12 registered students in each group. Data collection happened during heuristic play sessions, through written notes and photos. Thus, the objective was to analyze the contributions brought about heuristic playing with very young children. In order to have a play of quality, the teacher must organize unstructured materials that guarantee different possibilities of exploration, without neglecting attentive and cautious observation. If deprived of the necessary attention, heuristic play becomes outdated, and its real importance for children might not be understood. This way, it is possible to realize that children develop different creations, carry out investigations, raise hypotheses and make different discoveries. Heuristic playing does not present a formula on how it should be played, its aim is to make children explore by themselves, make their discoveries without adult intervention. As a result, it was possible to notice and verify the importance of heuristic play with very young children.

Keywords: Investigation. Hypothesis. Exploration. Discoveries.

Introdução

O brincar é importante para todas as crianças e possui um papel vital no desenvolvimento infantil, refletindo em suas vidas futuras. Com o brincar a criança desenvolve inúmeras capacidades envolvendo a interação com os materiais e com os outros. Destaca-se, aqui, a relevância do brincar heurístico nas Escolas de Educação Infantil, com as crianças bem pequenas, para o desenvolvimento de hipóteses, perguntas, investigação, experimentação e imaginação.

Todas as crianças têm o direito de brincar, constituído no Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança. As escolas, portanto, devem trazer no seu cotidiano a prática do brincar para dentro dos seus espaços, tendo como finalidade o desenvolvimento dessas

crianças por meio das interações e brincadeiras, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O presente estudo teve por finalidade investigar as contribuições trazidas acerca do brincar heurístico com crianças bem pequenas, em uma escola municipal localizada em Erechim-RS. Deixa-se claro que a proposta do brincar heurístico contempla três modalidades, em suas respectivas faixas etárias. Desse modo, buscou-se investigar o brincar heurístico com crianças pequenas, considerando duas dessas modalidades, sendo elas: o jogo heurístico e as bandejas de experimentação. O brincar deve estar cotidianamente presente na vida das crianças, deixando-se de lado a concepção de que ela deva brincar somente em momentos vagos do dia, quando não tenha o que fazer. A criança que utiliza a maioria do seu tempo para o brincar terá mais

facilidade para socialização com o outro, um melhor desenvolvimento da fala, maior criatividade e facilidade para elaboração de hipóteses. Contudo, quando a criança não tem acesso ao brincar, seu desenvolvimento motor e cognitivo poderá ser afetado. Loizos (1969, p. 275) expressa essa afirmação: “Longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre” o brincar em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior”.

Não é por pouco, que o brincar é importante para a criança, uma vez que estimula o cérebro, o corpo, desafiando-a a responder o que não conhece para obter informação, conhecimento, habilidades e entendimentos (MILLAR, 1968 *apud* MOYLES, 2002). O brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e [...] sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (PIERS; LANDAU, 1980, p. 43).

A experiência faz parte do brincar, trazendo aprendizagem e, ao mesmo tempo a criança experimenta um material e aprende com ele (DEWEY, 1965). Um exemplo disso ocorre no brincar heurístico. Rinaldi (2013) destaca que o brincar heurístico busca na criança um ser ativo e crítico, vivenciando desafios em suas explorações, já que ela executa movimentos e a partir disso gera mudanças no meio de exploração.

Percebe-se a importância do brincar, bem como o brincar heurístico, que ocorre nas escolas de Educação Infantil, desenvolvendo na criança as competências necessárias, por meio das explorações, descobertas e levantamento de hipótese. Esse pressuposto justifica a importância deste estudo, sendo o seu objetivo identificar as contribuições que o brincar heurístico desenvolve nas crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na escola. Segundo Fachim

(2001, p. 123), “[...] é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato”.

Material e Métodos

O presente estudo evidencia uma abordagem de caráter qualitativo/descritiva, baseada em uma pesquisa de campo exploratória, observacional e de referências bibliográficas, passando por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Erechim, com Pecer do CAAE: 53977821.1.0000.5351.

As estratégias metodológicas organizaram-se com leituras e fichamentos em relação ao tema proposto, comunicação com representantes do espaço pesquisado, aplicação da pesquisa, coleta de dados, sendo que a coleta de dados ocorreu sobre a observação das crianças nas duas modalidades do brincar heurístico (jogo heurístico e as bandejas de experimentação), com uso de fotos para registros e escritas observacionais. Após, a coleta de dados ocorreu a análise e síntese dos dados coletados.

O universo da pesquisa pertence a uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada ao Norte do Rio Grande do Sul, no Município de Erechim, que atende 123 crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses, em turno parcial. As turmas da escola são de Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-A e Pré-B.

Antes de iniciar as observações do brincar heurístico foi realizada uma conversa com as professoras de cada turma participante da pesquisa, ocasião em que escolheram o dia que melhor atenderia às necessidades das crianças e assim, justificando assim, a escolha dos dias de aplicação. Ademais, nos respectivos dias de observação o espaço era

montado com antecedência, com auxílio das professoras da escola e aluna pesquisadora. Dessa forma, a escolha do local de exploração e dos materiais não estruturados ocorria em todas as sessões. Assim que o ambiente montado encontrava-se pronto, as crianças participavam da exploração.

A turma do Maternal I, participante das sessões dos jogos heurísticos, contou com um total de 12 crianças convidadas para a sessão. A turma do Maternal II, dispunha de um total de 12 crianças convidadas a participar das sessões das bandejas de experimentação, porém, no dia de observações as turmas não estavam completas, pois algumas crianças faltaram. Veja-se as tabelas I e II, informando os dias de observação, quantidades de crianças e tempo de exploração.

Tabela I - Sessão do jogo heurístico, turma do Maternal I

| Dia | Duração | Crianças |
|------------|----------------|-----------------|
| 01/04/2022 | 20 min | 6 |
| 08/04/2022 | 30 min | 8 |
| 22/04/2022 | 30 min | 8 |
| 29/04/2022 | 30 min | 6 |

Tabela II - Sessão das bandejas de exploração, turma do Maternal II

| Dia | Duração | Crianças |
|------------|----------------|-----------------|
| 07/04/2022 | 32 min | 8 |
| 14/04/2022 | 25 min | 9 |
| 19/04/2022 | 32 min | 10 |
| 28/04/2022 | 23min | 8 |

Observando-se as tabelas, na parte que descreve a quantidade de criança e o tempo, verificou-se que estes variam de uma semana para a outra. Ao realizar a média de duração da turma do Maternal I pôde-se perceber que as crianças ficaram explorando os materiais por uma média de 27, 5 minutos. Já com a turma de Maternal II, as crianças exploram por uma média de 28 minutos. Ambas apresentam

uma duração próxima de explorações. O tempo de exploração das crianças é contado quando iniciam o seu brincar até o momento em que o professor termina a sessão.

As observações sucederam acerca das duas turmas nos respectivos dias descritos nas tabelas acima. Essas observações ocorreram com uso de registros escritos e fotográficos. Ao final da pesquisa de campo ocorreu a análise detalhada dos dados, quando a aluna pesquisadora volta a verificar, cautelosamente, as escritas e as fotos, a fim de comprovar as descobertas das crianças sobre o brincar heurístico nesse determinado período.

Resultados e Discussão

Elinor Violet Sinnott Goldschmied e alguns colaboradores desempenharam pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, o que chamou de brincar heurístico, na década de 1980. Os colaboradores eram profissionais ligados à educação e de diferentes países europeus como Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

O resultado adquirido com suas pesquisas verificou a escolha de objetos não estruturados de maneira livre, ou seja, a criança escolhe o que fará com os objetos, a fim de, investigar suas finalidades e explorar de diferentes modos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). As autoras enfatizam que as crianças, quando são pequenas, necessitam realizar outras vivências, inicialmente, aquelas que venham de encontro ao seu desejo e não ao do adulto. Nesse sentido, o brincar heurístico tem por finalidade as escolhas da criança e não as do adulto, fazendo com que ela permaneça concentrada por mais tempo.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 152), destacam que “[...] o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvol-

vimento da habilidade de concentração. Isso é profundamente associado ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional”.

Para quem observa o brincar de fora, sem nenhum entendimento sobre essa brincadeira, acredita não ser valiosa, mas pelo contrário, esse tipo de brincar é cheio de tentativas e experimentação de diferentes materiais, possibilitando que a criança realize variados testes e chegue a uma solução final para sua experimentação. Esse modo é o mesmo que ocorre com os cientistas ao realizarem um experimento, passando pelas mesmas fases do brincar heurístico, de muitos testes e tentativas até chegar ao produto final (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Ao pensar no brincar heurístico, também é importante refletir sobre o espaço, uma vez que ele precisa convidar a criança para brincar. Um exemplo disso ocorre quando se chega a um lugar bagunçado, ele então não se torna convidativo. O mesmo ocorre com as crianças. Portanto, esse espaço deve ser montado esteticamente, com a finalidade de proporcionar diferentes interações e investigações (FOCHI, 2018).

É importante arrumar os espaços com a devida qualidade, bem como Fochi (2018) descreve, montar o espaço demanda tempo. Pôde-se perceber com a referida pesquisa de campo, que para montar as sessões do jogo heurístico necessita-se de um prazo maior do que o das bandejas de exploração. Isso porque precisa de muitos materiais dispostos em cada tapete. No início da sessão montamos os tapetes em três pessoas e assim levamos aproximadamente 45 minutos para deixar tudo pronto. Com o passar do tempo, e aprimorando a prática em montar tapetes, o tempo foi decaindo, passando para 25 minutos de construção. Já as bandejas de exploração são montadas rapidamente se o professor tem pensado em todos os materiais que utilizará, durando aproximadamente 15 minutos.

Fica claro que o educador, ao realizar sessões envolvendo o jogo heurístico ou as bandejas de experimentação, deve ter tempo suficiente para montar o espaço, dispondo no mínimo de 28 minutos separados para a exploração do material pela criança e 15 minutos para guardar os elementos. Fochi (2018) comenta sobre a separação do tempo, trazendo que o professor deve ter disponível de 45 minutos a 1 hora para realizar todos os passos que um brincar heurístico necessita, duração essa que foi constatada na pesquisa de campo. Ainda, Fochi (2018) aponta que essa duração é variável de um grupo para o outro. Nada referente ao tempo é algo fixo para todas as escolas. Isso dependerá da quantidade de materiais e a exploração de cada turma, tratando-se de uma estimativa.

Desse modo, o jogo heurístico é destinado às crianças bem pequenas, aquelas com idades entre 12 meses e 24 meses. Contudo, é necessário que caminhem autonomamente (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). Esse brincar auxilia a criança na investigação de objetos, a fim de testar suas hipóteses com os materiais presentes ofertados.

Para cada tapete, é significativo dispor de recipientes e objetos em todas as sessões a serem realizadas (FOCHI, 2018). Não quer dizer que sempre serão os mesmos recipientes e objetos eles aparecem nos tapetes como facilitadores de possibilidades. A cada sessão o orientador realizará suas observações e a partir disso poderá trocar por outros, permanecer ou acrescentar, se assim for necessário.

A quantidade é significativa para cada material escolhido deve-se ter de seis a oito coleções. Por exemplo, o educador escolhe os prendedores. Será necessário que contenha no mínimo seis desses objetos. Cada tapete disporá de ao menos 50 materiais em sua totalidade contando com os objetos e os recipientes (FOCHI, 2018).

Fochi (2018, p. 94) destaca que os materiais escolhidos devem combinar uns com os outros. Assim a criança terá mais possibilidades de criação. Os mesmos devem ter a opção de “entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre eles”. Sem deixar de fora a distribuição estética, além de dispor espaço suficiente para a criança sentar e se mover.

Ademais, observou-se que no jogo heurístico as crianças não socializam tanto com as outras, por estarem sentadas cada uma em seu tapete, explorando seus materiais, mas acabam falando algumas palavras, principalmente quando olham os objetos dispostos sobre o tapete, como ocorreu com um menino ao ver as conchinhas, o mesmo falou: “*a cochinha*”, “*ó uma cochinha*”, mostrando-se alegre por vê-las. Destaca-se aqui, que nesse brincar a importância está relacionado com a criação e investigação da criança com os objetos dispostos, a fim de que as crianças relacionem-se em outros momentos do dia um com os outros.

As bandejas de experimentação são para crianças entre 2 anos e 3 anos de idade (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). É conduzida pelos estudos de Elinor Goldschmied (2006), sendo a principal função das bandejas de experimentação a descoberta pelas crianças. Fochi (2018, p. 108) destaca que nessa modalidade as crianças descobrem “as coisas por si mesmas”.

Nessa perspectiva, a criança desenvolve princípios matemáticos e físicos, podendo utilizar da contagem, observa os tamanhos, realiza seriação dos materiais, faz perguntas e relata nomes para os fenômenos ocorridos em sua exploração a fim de responder essas perguntas, efetuam diversas repetições procurando comprovar ou contrapor suas hipóteses iniciais (FOCHI, 2018).

Quanto à socialização das bandejas de exploração, esta ocorreu em todas as sessões.

Crianças brincavam juntas, observavam os colegas em suas descobertas e as realizavam igualmente. Algumas das suas falas foram anotadas: Uma criança, ao explorar a farinha, veio com as mãos sujas batendo palmas e relata: “*eu tô fazendo fumaça*”. Pedem coisas aos seus colegas como: “*Cade o oto, eu quero um poti desses*”. Duas crianças brincavam juntas de fazer sorvete com farinha, enchem as colheres, e uma delas relata: “*Um soveti*” e fazia que ia lamber o sorvete que fez, após relatar novamente: “*tô comendo*”. Além disso, um menino contou que estava gostando de brincar, sem nenhuma interferência do adulto, relatando espontaneamente enquanto mexia na farinha com um funil: “*Eu gosto, é muito legal*” Na exploração com água uma menina relata: “*minha poção mágica*”. Percebe-se que as crianças utilizam da linguagem no brincar heurístico, além de testarem suas hipóteses.

Ademais, oferecer o brincar por meio das bandejas de experimentação contempla os cinco sentidos, as crianças socializam com os elementos dispostos na mesa e com as outras crianças presentes, e auxilia na motora fina (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019).

Para as sessões são necessários duas mesas, que devem ser do tamanho das crianças para manusearem os itens que assim desejarem. Uma das mesas é destinada para os “materiais contáveis e ferramentas de apoio, e na outra os não contáveis, bem como utensílios correlacionados como os elementos” (FOCHI, 2018, p. 111).

No brincar heurístico o educador apresenta algumas atribuições necessárias a fim de contribuir com o brincar das crianças. Desse modo, necessita escolher o local a ser realizada a sessão, selecionar os materiais não estruturados e organizá-los esteticamente. Além disso, o educador precisa convidar as crianças para brincar, relatando o que será encontrado no outro ambiente sem deixar de

realizar os combinados necessários (FOCHI, 2018).

Outro ponto importante constatado na pesquisa foi o local de escolha do ambiente a ser realizada a sessão. Em uma das observações pôde-se perceber que o interesse das crianças diminuiu em razão de uma turma vir ocupar o ambiente ao lado do espaço montado para as bandejas de exploração, o que levou a atenção e a concentração durar pouco, perdendo assim o interesse pela sessão. Fochi (2018) descreve a mesma situação, inferindo que o local deva ser de pouca circulação, pois as crianças se dispersam facilmente com tudo que as cercam, como circulação de pessoas, fotos ou brinquedos dispostos.

Ao iniciar a sessão, o adulto cumpre com seu papel de observador, realizando suas anotações sobre as crianças, além de fotografar ou realizar filmagens. Todos os seus registros servirão, posteriormente, para analisar cautelosamente a sessão, bem como é fundamental o registro das criações e experiências das crianças para que o professor pense as próximas sessões e os materiais necessários (FOCHI, 2018).

Constatou-se na pesquisa de campo que a quantidade de crianças durante as sessões influencia na qualidade da observação que será realizada. Quanto mais crianças estiverem presentes nas sessões do brincar heurístico, prejudica a observação atenta sobre o que as mesmas estão realizando com os materiais. As duas turmas eram compostas por 12 crianças. Nos dias destinados às observações das sessões, as turmas não estavam completas, pois havia crianças faltando, mas mesmo assim pôde-se perceber a dificuldade em observar os processos com todos os presentes na mesma sessão. Fochi (2018) destaca que um número de crianças para realizar as sessões do jogo heurístico, bem como das bandejas de exploração, deve ser de 4 e 6 crianças, mas que considera um número relativamente bom

o intermediário, ou seja, 5 crianças. Dessa forma, a escola que opte por realizar com grupos menores as sessões, com a finalidade de buscar um olhar atento para cada criança presente, deve ter mais profissionais. Assim, um grupo realiza a sessão com uma professora e os demais ficam com a outra educadora na sala de aula.

Quando o adulto observar que as crianças não estão mais interessadas, neste momento a sessão deve ser encerrada, mas sempre antes do término é importante avisar que o brincar está acabando e logo será organizado tudo, isso para todas as modalidades do brincar heurístico. Assim não serão surpreendidas bruscamente com o término (FOCHI, 2018).

Nesse momento, o orientador convida as crianças a guardarem o material, separando cada elemento no seu devido lugar. Fochi (2018, p. 122) complementa que “o papel da criança é de auxílio, participação, restando à professora concluir, de forma mais completa, o recolhimento”.

Figura 1 - Jogo heurístico: Testando diferentes hipóteses com os bambus



Fonte: Arquivo da autora Maiara Perka

Abaixo foram descritos relatos de experiência com base em observações, registros escritos, fotografias e filmagens realizadas durante as sessões do brincar heurístico. Entretanto, sabe-se que as crianças não relatam o que estão realizando com cada material, cabendo como papel do professor observar e, assim, escrever seus relatos a partir do que foi observado em cada sessão. Nesse caso, os relatos abaixo contemplam as escritas das autoras nas observações da pesquisa de campo.

Ao observarmos atentamente cada foto da criança acima, pôde-se perceber que ela realizou diferentes descobertas utilizando o bambu como ponto principal de suas investigações. Suas pesquisas foram: a) passar chaves no interior do bambu; b) realizar sons ao bater o bambu nas madeiras; c) dispor o bambu em diferentes latas; d) rolar o bambu.

Tudo iniciou ao pegar um bambu e passar as chaves no seu interior. Percebeu que sua hipótese foi confirmada e todas as chaves dispostas em seu tapete passavam por dentro. Mas não parou, observou as madeiras enfileiradas uma atrás da outra e começou a bater com o bambu nas mesmas será que tem som? Pôde descobrir que ao bater um material em outro, sai diferentes sons.

Não parou de descobrir pegou o bambu, olhou as latas de diferentes tamanhos. Será que todos os bambus entram aqui? Então, iniciou a sua análise, colocou tudo na lata maior, após trocava para a menor, mas na menor não cabiam todos os elementos e trocava tudo, novamente, para o maior. Assim ficou realizando muitas trocas de uma lata grande para a pequena, percebendo que em uma não entrariam todos os elementos.

Prosseguiu então, rolando com o bambu. E não é que ele rola muito bem! Alguns bambus eram rolados utilizando as duas mãos, esticando-se com o seu corpo até onde era alcançado. Outros soltava as suas mãos e observavam como ocorria o processo. Nesse

dia ocorreram muitas descobertas utilizando um único elemento como principal mediador dessa incrível exploração. Afinal, que exploração!

Figura 2 - Jogo heurístico: O que se passa no buraco de uma torre de cone



Fonte: Arquivo da autora Maiara Perka

Alguns materiais criam certa intimidade com quem o explora, fazendo-se parte de quase todas as explorações. A criança da foto acima criou uma clara intimidade com os cones. Em todas as sessões em que participou utilizava esse material como principal forma de descobertas no seu brincar.

Em um tapete do jogo heurístico a criança observou os cones enfileirados um atrás do outro, olhou e juntou-os, formando um único cone grande. Dessa forma, pegou tampinhas e direcionou ao buraco do cone, colocou todas que tinha em seu tapete, mas ficou à procura de mais. Com o seu olhar atento procurou ao seu redor e nada mais encontrou. Então, decidiu pegar as argolas e direcioná-las aos cones. Mas, será que tudo que eu coloquei dentro do cone ainda está lá? Decide pegar o cone e virá-lo, nada sai, assim muda de

estratégia, chacoalhando tudo então todas as tampinhas, de dentro, caem sobre o tapete.

Inicia-se novamente sua investigação agora dispõe primeiro as argolas no cone, em seguida uma tampinha, para e confere se está tudo lá dentro. Mais tampinhas são dispostas dentro do cone e novamente dá uma olhada como os elementos estão se comportando e assim realiza com o restante das tampinhas. Além das tampinhas, procurou outros materiais, adicionou chaves e uma madeira pequena, também pegou uma maior, mas essa não deu para passar no buraco. Provavelmente pensou: Será que está muito cheio? Nesse momento ergueu todos os cones e voltou a chacoalhar tudo os materiais caíram no tapete. Observou o buraco certificando-se que todos os elementos saíram de dentro do cone.

E voltou a investigar, colocando as argolas nos cones. Agora ela decide adicionar um rolinho, mas ele não entrou. Troca o rolinho e pega a madeira grande. Vai que antes estava muito cheio e não entrou por isso. Mas a madeira não passou realmente ela era grande demais para o cone. Voltou com a madeira pequena, que atravessava muito bem e assim fez outra vez colocando diferentes objetos. Até que, chacoalhou tudo e a madeira pequena ficou presa no interior do cone, chacoalhou mais um pouco e nada dela sair, decide puxá-la com os dedos, mas nem assim saía. Observou cuidadosamente e decidiu retirar um dos cones e não é que agora saiu. E assim a sua investigação continuou com o mesmo processo, tendo uma duração de mais de cinco minutos.

O funil criou uma intimidade com a criança da foto acima, que em todas as sessões procurava esse elemento a fim de realizar suas descobertas. Essa intimidade fez com que suas descobertas fossem mais elaboradas.

Tudo iniciou com a brincadeira de dispor areia dentro do funil, mas não parece ser algo simples, pois para a criança era interessante

que a areia permanecesse dentro do elemento e, para que isso ocorresse, era necessário segurar o buraco com um de seus dedos. E depois? Apenas deixar a areia escorrer em sua mão, a fim de observar o escorregar. Além disso, testou diferentes possibilidades ao encher o funil, ora com a colher ora com potinhos.

Figura 3 - Bandejas de exploração: Um, dois, três, quatro funis?



Fonte: Arquivo da autora Maiara Perka

Para a criança um funil não era mais suficiente pegando dois, ficou mais complexa a sua investigação. Um de seus funis ficava em cima e o outro embaixo e, assim, soltava com o dedo e a areia passava entre as duas extremidades até chegar ao pote. Mas, ainda não era suficiente, pegando três, realizando a mesma exploração, mas novamente adicionou mais, ficando com quatro. Avistou uma bacia cheia de areia e depositou o conteúdo em cima do seu primeiro funil. Passou a arrumar os seus funis de tal modo que, a areia escorregasse para o de baixo e assim sucessivamente, mas não estava ocorrendo como o planejado, dessa forma ergueu-os e

assim a areia ia escorregando de um funil para o outro até chegar ao pote de destino final.

Figura 4 - Bandejas de exploração: A ilha dos contáveis, uma exploração em dupla



Fonte: Arquivo da autora Maiara Perka

Nesse dia, duas crianças chegaram à sala de referência e direcionaram-se para a ilha dos materiais contáveis e seus apoios. Lá permaneceram por muito tempo, brincando. Mostraram uma grande afinidade em brincar juntos naquele determinado momento. Mas a exploração não iniciou assim. Cada um estava brincando sozinho, em dispor os materiais nas bandejas de gelo. Seu colega ao observar resolveu ajudá-lo, sendo muito bem aceito. Assim, dispuseram as madeiras em uma forminha, as tampinhas em outra e as conchinhas em uma distinta. Tudo ficou muito bem organizado. Até que o seu amigo colocou outros materiais sobre uma das formas, ficando uma mistura entre tampinhas e madeiras. Chegou a hora de arrumar tudo no seu devido lugar e então separaram esses elementos nos potes e algumas das madeiras sobre a mesa, com o auxílio das mãos e pegadores de massa. E assim passaram por longos 15 minutos explorando esses materiais.

Considerações Finais

No brincar heurístico a criança entra em contato somente com materiais não estruturados. Esses não carregam um conceito pré-determinado de como deve ser o brincar, diferentemente de um material estruturado, que apresenta uma definição. O brincar heurístico mostra essa ideia a de não dispor de uma regra para explorar, além de não apresentar fórmula ou um modo único de como a criança deve brincar. Com os materiais não estruturados a criança tem muitas possibilidades de criação, que se comparado a um brinquedo pronto, o mesmo não é capaz de ofertar as mesmas potencialidades.

É importante que o educador, ao realizar esse brincar, considere o local a ser utilizado, os materiais que combinem entre si e o tempo suficiente, visto que todos esses elementos influenciam nas sessões. Portanto, é importante a organização do espaço, uma vez que um objeto ou brinquedo disposto no ambiente de exploração pode interferir na concentração das crianças, tirando, por vezes, foco sobre o brincar. Dessa forma, a escolha do local é primordial.

O professor assume papel de observador das sessões não intervém, apenas observa. A única intervenção, que pode ocorrer, é em relação a disputas de materiais e caso as crianças não consigam resolver. Após, o adulto volta ao seu papel de observador atento.

Durante a pesquisa de campo pôde-se perceber que a observação fica fragilizada ao serem realizadas sessões com toda a turma junto. O ideal seria ofertar em pequenos grupos, pois dessa forma o professor consegue realizar uma observação atenta de cada criança. Para que de fato ocorra a divisão de grupo nas sessões, as escolas necessitam de mais professores trabalhando em conjunto em uma mesma sala de aula. Além disso, um

professor sozinho em sala não consegue montar os espaços retratados aqui nesta pesquisa, por não ter com quem deixar as crianças nesse momento. Desse modo, deixa-se como sugestão, para as secretarias de educação, que defendem uma escola de qualidade, a contratação de um maior número de profissionais em escolas das infâncias, pois assim melhorará a observação atenta que se faz tão importante na Educação Infantil.

Fica evidente, nessa pesquisa, que o brincar heurístico com crianças pequenas se faz relevante. Ao analisarmos a pesquisa de campo, constatou-se que as crianças utilizam-se da criatividade na execução de suas investigações, realizando distintas descobertas. Ao ser ofertado o brincar heurístico as crianças tornam-se protagonistas das ações que realizam, buscando responder seus próprios questionamentos, tecendo hipóteses, a fim de buscar uma solução aos seus questionamentos iniciais.

As crianças utilizam-se dos sentidos corporais ao entrar em contato com os materiais dispostos. O tato é um dos sentidos muito bem aguçado, pois a todo o momento estão em contato com diferentes texturas. Ainda, a habilidade motora fina de quem utiliza desse

brincar é favorecida, pois passa a realizar diferentes movimentos com materiais de todos os tamanhos. Um grande exemplo disso é encher potes, derramar sobre outros, utilizar pegadores, entre infinitas possibilidades.

Portanto, para finalizar, as crianças, ao entrarem em contato com os materiais disponibilizados em cada sessão, realizam descobertas cada vez mais elaboradas, seja com o mesmo material ou trocando por outro. As crianças tentam a mesma possibilidade diversas vezes, até mesmo por semanas, a fim de provar as suas hipóteses, traçando objetivos e planejam aonde querem chegar. Ademais, dialogam com seus colegas, compartilham objetos e brincam juntas.

O brincar heurístico é a mais linda sensação de despertar na criança a vontade de descobrir, ser pertencente, curiosa, atenta, ativa, cautelosa, imaginativa e de expressar-se. Apesar das imensas dificuldades encontradas no dia a dia nas escolas, é importante e relevante que aconteçam essas explorações, uma vez na semana, mas que não deixe de ser realizado, independentemente do contexto emergente de cada instituição, pois as criações e descobertas que poderão ocorrer nesse meio, nenhum brinquedo poderá substituir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

DEWEY, J. **Vida e educação**: I. A criança e programa escolar; II. Interesse e esforço. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FOCHI, P. (Org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil. – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LOIZOS, C. Play behaviour in higher primates: A review. *In* Morris, D. (Org.), **Primate Ethology**. Chicago: Aldine, 1969.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do Brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NOS PCNS E NO ENFOQUE COMUNICATIVO

La enseñanza de lengua española en Brasil – algunas consideraciones en los PCNS y en el enfoque comunicativo

Matheus Silva dos Santos¹; Aline Maria Araújo da Silva²; Daniele Silva da Cunha Almeida³

¹ Instituto Federal do Acre. Mestrando em Letras pela Universidade de São Paulo. *E-mail*: matheus.santos@servidor.ifac.edu.br.

² Instituto Federal do Acre.

³ Instituto Federal do Acre.

Data do recebimento: 25/07/2022 - Data do aceite: 26/09/2022

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar os conteúdos que envolvem o currículo escolar na disciplina de Língua Espanhola das escolas de Ensino Médio e a sua transversalidade. Além disso, mostrar as escolhas metodológicas que podem ser utilizadas pelos professores para o ensino-aprendizagem, e por fim, explicar as habilidades que o educando deverá desenvolver durante a ministração da disciplina; conforme proposto nos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) e no currículo do estado do Acre, bem como considerações de outros autores que retratam a perspectiva sócio-comunicativa no ensino da língua espanhola.

Palavras-chave: Currículo escolar. Ensino-aprendizagem. Ensino Médio. PCNs.

RESUMEN: Este estudio tiene por objetivo presentar los contenidos que involucran el currículo escolar en la signatura de Lengua Española de las escuelas de Secundaria y su transversalidad. Además de eso, mostrar las elecciones metodológicas que pueden ser utilizadas por los maestros para la enseñanza-aprendizaje y, en fin, explicar las habilidades que el educando deberá desarrollar durante la ministración de la signatura, conforme propuesto en los Planos Curriculares Nacionales (PCNs) y en el currículo del estado del

Acre, así como las consideraciones de otros autores que retratan la perspectiva sociocomunicativa en la enseñanza de la lengua española.

Palabras-clave: Currículo escolar. Enseñanza-aprendizaje. Secundaria. PCNs.

Introdução

As propostas teórico-metodológicas que são apresentadas aos alunos, até que chegue a eles, passa por um longo trabalho de planejamento e seleção que não é realizado somente pelas escolas, mas antes de tudo, as suas bases subjazem aos Planos Curriculares Nacionais que não definirão exatamente o que será estudado, mas subtende-se temáticas direcionais, que são transformadas em conteúdos pelas secretarias e escolas, considerando as suas particularidades regionais, dentre outras. Igualmente será apresentado um panorama da leitura e escrita, fala e escuta na sala de aula, também uma breve abordagem sobre a literatura e suas contribuições para o ensino. As orientações curriculares do estado do Acre dialogam assertivamente com as postulações apresentadas neste trabalho, nos enfoques comunicativos, destaque da perspectiva cultural no ensino da língua espanhola.

Durante a vida escolar os alunos se deparam com todo e qualquer tipo de texto, que apresentam formas de linguagens diferentes. É na Educação Básica que estes elementos começam a ser trabalhados, as características e importâncias de cada gênero textual, o contexto linguístico e sociocultural nos quais a língua se desenvolve. Cabe à escola, no seu papel de formação do cidadão crítico e reflexivo de si e da sua realidade, viabilizar os caminhos e possibilidades a todos que formam parte da sua comunidade, destacadamente o estudante, que é incipiente nesse contexto e que deve ser conduzido, pelo papel mediador dos docentes e demais membros da comunidade educacional, para a verdadeira

formação cidadã, uma educação para a diversidade e para a inclusão social de todos.

Ao longo dos anos, a forma de aprender a ensinar línguas estrangeiras sofreu importantes mudanças, os quais trouxeram, ao processo de aprendizagem de línguas, importantes contribuições e discussões. Nesse sentido, a forma como vemos o ensino de gramática implicou em mudanças bastantes significativas para a aprendizagem – que ampliou a sintética visão de que aprender gramática é algo enfadonho; já que esta concepção mais antiga está baseada num ensino que implicava na decoração de estruturas narrativas, desgrenhadas dos contextos sociais nos quais a linguagem e a comunicação acontecem. Fato é que não podemos deixar de aprender a gramática, tendo em vista que ela aporta muitos conhecimentos no momento de aprender uma língua estrangeira, considerando não apenas contexto da aprendizagem do idioma espanhol como língua estrangeira, mas também do espanhol como língua adicional, doravante ELE e ELA, respectivamente.

Os professores, que carregam consigo a missão de mediatizar o processo de aprendizagem dos estudantes, levam às aulas os conteúdos que deverão ser assimilados e, muitas vezes, quando tentam ensinar a gramática, se abstraem a uma explanação tradicional, fora de situações comunicativas reais, o que não efetua plenamente o processo de ensino da maioria dos estudantes, principalmente àqueles em situações de vulnerabilidades socioeconômicas, aos quais até o acesso e permanência nas escolas é prejudicado, quanto mais a garantia de que a aprendizagem está sendo efetiva.

O Ensino de Língua Espanhola no Brasil nos Planos Curriculares Nacional

Abordando o estudo de Língua Espanhola no Brasil, notamos que por meio dos Planos Curriculares Nacionais – doravante PCNs, não são ditados os conteúdos propriamente ditos que deverão ser transmitidos pelos educadores aos seus alunos. O que eles vêm a dar ênfase surge da necessidade de uma reflexão por parte do professor, na hora de elaborar os conteúdos pragmáticos a serem selecionados. Essa abordagem reflexiva parte do pressuposto de que a escolha conteudística deve sempre girar em torno da questão de qual é a sua função maior. Os próprios PCNs definem como a função maior do ensino da língua estrangeira, no caso específico do espanhol, é a formação do cidadão, situando o indivíduo no mundo; não limitando a isso, acrescenta que esse cidadão deve ser ativo, crítico e reflexivo.

Então, no momento de elaboração dos conteúdos, é de suma importância considerar a função, a utilidade do ensino daquela língua e por meio do que ensinar. Além disso, terá que estabelecer os objetivos realizáveis, levando em conta as necessidades e particularidades locais, institucionais, etc., do ensino. Assim, poderá selecionar os conteúdos, abordando também temáticas culturais, nocional-funcionais e gramaticais e prefaciá-los através de metodologias e estratégias que sejam mais adequadas para o ensino aprendizagem, visando os resultados que anseia alcançar, sendo relevante, também, a seleção dos materiais didáticos que facilitarão o chegar ao produto final – resultados.

Objetivando o cumprimento da formação cidadã, os PCNs fazem propostas temáticas, que gerarão e nortearão a seleção dos conteúdos, considerando a noção de transversa-

lidade, nos temas que propiciarão o pensar reflexivo do professor. Nessa perspectiva, o educador precisa levar o seu aluno a pensar criticamente sobre questões políticas, econômicas, sociais, sobre a educação, esportes, lazer, informação, língua e linguagens. Com a seleção dessas temáticas geradoras, quer-se fazer com que o educando vá além do *standard* tradicional de aprender a ouvir, falar, ler e entender, além de uma competência léxico-gramatical da língua e de uma função descontextualizada, mas à necessidade de reflexão do mundo com as suas multiplicidades, linguísticas, culturais (ZAMBERLAN et al., 2015). Assim, o fazer pedagógico intermediado pelo docente, com foco explícito sobre o estudante, como centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando todas as suas especificidades e contextos correlatos, os quais implicam positiva ou negativamente no seu desenvolvimento cognoscente, deve essencialmente considerar o contexto sociocultural do qual aluno/professor formam parte, pois a educação não se dá num limbo virtualmente criado de um contexto artificial para o estudante, e sim que sua aprendizagem está, inerentemente mediatizada pela realidade social que influencia na sua cosmovisão.

Essas seleções a possíveis temáticas buscam favorecer o desenvolvimento do educando e diferentes capacidades que vão além do aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também físicas, afetivas, éticas, interpessoais, de inserção social, etc.

Em síntese, prepondera no ensino de línguas estrangeiras o currículo com enfoque central nos textos e nos diferentes gêneros dele e na articulação dos conteúdos em projetos comunicativos. Sobre a produção textual na disciplina de línguas espanhola, Marcuschi (2008) considera que um dos problemas do ensino é o tratamento adequado que o texto vem recebendo, mesmo tendo, atualmente, muitas alternativas e formas de experimentações sobre o texto que são

testadas, que relevam a importância da motivação nas produções de texto para o ensino com vias de mudar as formas de acesso às categorias de trabalho e, por extensão, como formas de propostas analíticas sobre o texto. Aos professores cabe a tarefa de incentivar a leitura nas aulas, despertando a curiosidade dos estudantes pela leitura, para a necessidades de obter informações, de pesquisar, com finalidade de mais aprendizados não apenas para a formação profissional, mas para a formação cidadã.

Os gêneros textuais propiciam o aprofundamento nas unidades linguísticas da língua, não obstante, permitem a inserção do não nativo daquela língua dentro do contexto sociocultural dela. De igual modo permitirá ao aluno a compreensão e adentramento de outra língua que lhe dará novas possibilidades comunicativas, interativas. Para Marcushi (2007) os gêneros atuam como entidades sócio-discursivas dentro de qualquer situação comunicativa, precisamente pela sua tendência à plasticidade e, como dinâmica, tende a renovar-se, a evoluir concomitante às necessidades sociais que se apresentam. Nesse sentido, depreende-se que

Os gêneros textuais são fenômenos linguísticos pertencentes a uma determinada comunidade cultural e social cujo objetivo principal é a comunicação. Os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades comunicativas de uma comunidade linguística. Neste aspecto, podemos dizer que são incontáveis, pois cotidianamente surgem novas formas de expressão, sejam elas orais ou escritas, por tanto, novos gêneros surgem de acordo com as necessidades comunicativas. (COSTA JUNIOR et al., 2013, p. 2)

Assim como a língua evolui, as formas comunicativas, interacionais entre os indivíduos também muda, evolui, dinamicamente pela própria sociedade, nas formas de expressar, escrever, ler e entender o mundo.

Metodologia para o ensino de espanhol

Por não impor diretamente uma forma padrão dos conteúdos, os PCNs, de igual modo, não vão impor ao professor a maneira correta e única que tem de se ensinar uma temática. Levando novamente a questão para o professor, que exercerá a sua autonomia e responsabilidade de definir a melhor forma que o aluno poderá assimilar o que lhe é passado; essa proposta implica na definição do que é ensinar, cabendo ao professor abstrair e firmar o seu próprio conceito do ato de ensinar. Nota-se que o enfoque está sempre no aluno, no aprofundamento do aluno e das suas habilidades; não de um aluno vazio, mas que já conhece algo que precisa ser ampliado a novas fronteiras. Para isso, o educador poderá, por livre vontade, escolher se deve transmitir um conteúdo gramatical, como o uso dos tempos verbais no pretérito por meio de uma música, por exemplo. Esse será o método de ensino que ganha um caráter didático, naquele momento, a um fim específico.

Fazendo uma busca mais detalhada sobre as metodologias de ensino de Língua Espanhola para as escolas de ensino fundamental e das escolas de ensino médio, encontra-se no Caderno de Orientação Curricular do Governo do Estado do Acre, um indicativo de qual deve ser a prioridade de escolha metodológica, de forma que se destaque no ensino de língua espanhola deve considerar

o contexto histórico, geográfico, político e social, além de destacar a proposta de Emenda Constitucional nº 51, de 21 de maio de 2019, que altera o inciso V do artigo 194 da Constituição Estadual, que diz: “a oferta de Língua Espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial”, legalizando, assim, o

ensino de uma segunda língua estrangeira e legitimando sua oferta na formação curricular do estado do Acre. Ademais, compreende-se que o estudo da Língua Espanhola é uma forma de oportunizar aos alunos novas maneiras de envolvimento e atuação em seu meio social e no mundo que está cada vez mais globalizado. (BRASIL, 2021 p. 71)

Assim, o professor deve priorizar as metodologias que se insurjam com hipóteses, conjecturas e suposições que o levem a pensar, aprender e se expressar inserindo os contextos socioculturais que realizam as práticas comunicativas. Então, podemos definir o método como um tipo de conteúdo, por serem ações de ordem prática, contextualizada que se refere a fatos, em geral, do cotidiano do educando, implicando numa tomada de consciência por parte do educando. Tomar consciência é o ato de refletir e pensar criticamente sobre aquilo que está sendo exposto. Exemplificando, temos: dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparações, dentre outros são diferentes maneiras a serem utilizadas para o ensino; são práticas, levando o educando a realizar tarefas, ou seja, ele está aprendendo a fazer.

Competências e habilidades na aprendizagem de línguas estrangeiras

Como já abordado anteriormente a importância da inserção da língua estrangeira (Espanhola), como forma de aprimorar as capacidades cognoscentes do aluno, veremos agora quais são as habilidades propriamente ditas que deverão ser obtidas, segundo os PCNs, para o ensino médio, considerando as características socioculturais da língua, pois como afirma Benveniste (2006), uma língua está diretamente ligada a uma cultura, e no caso específico do espanhol, são múltiplas culturas, razão pela qual não há um modo

único e isolado, puro de espanhol, mas é heterogêneo, pela grande diversidade que se apresenta tanto na Espanha quanto na Hispano América.

Os PCNs apontam as competências que o educando deverá se apropriar e que os professores devem transmitir aos seus estudantes no contexto educacional: desenvolvimento da competência (inter)pluricultural; desenvolvimento da competência comunicativa; desenvolvimento da compreensão oral; desenvolvimento da produção oral; desenvolvimento da compreensão escrita e desenvolvimento da produção escrita – as quais objetivam a plena formação do educando nas suas múltiplas situações de comunicação e interação sociopolítica e culturais como cidadão de direito.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência (inter) pluricultural aborda a perspectiva pluricultural, focando na multiplicidade das culturas das línguas, no presente caso, da língua espanhola falada em diversos lugares do mundo e com suas especificidades culturais, de forma que retrate as relações inerentes entre língua e cultura, os aspectos conflitivos e socialmente contraditórios (SERRANI, 2010). Cabe destacar o aspecto multilíngue do espanhol, a diversidade de culturas que se atraem e abstraem, as diversas formas de representações de cada um dos países que têm o espanhol como língua materna, bem como é possível verificar que

O estudo dos conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE pode favorecer o desenvolvimento da competência e da consciência intercultural por parte do educando e educador, que podem desenvolver um novo olhar e agir sobre suas realidades. Por meio desse estudo, o aluno pode estabelecer uma comunicação mais respeitosa e harmônica, pois passa a perceber que cada pessoa é um ser único, constituído de uma identidade própria, e que esta é instituída a partir das relações desse sujeito com outros indivíduos imer-

sos em um contexto cultural, pois o homem é um ser social. (BULZACHELLI, 2015, p. 45)

Já o desenvolvimento da competência comunicativa é visto como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação como uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. Para além do conhecimento linguístico, cabe conhecer a língua em seus usos contextuais práticos de uso, como forma de distinção dos usos que a língua abarca; comunicar é entender o outro, seu contexto, seus dialetos, gírias.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não se dá mais isoladamente, desconsiderando todo o âmbito contextual sócio-interativo no qual a língua se insere; o ensino está mediatizado pelas contribuições de vários estudos na área da Linguística Aplicada, Sociolinguística, dentre outras áreas, que vieram se desenvolvendo e envolvendo a interdisciplinaridade nas análises das problemáticas que involucram o ensino de línguas estrangeiras – não estando a língua espanhola fora desse contexto – que é estranhamente diversa e, por conseguinte, eivada de nuances e ramagens que dificultam o trabalho docente. No entanto, não impede que a aprendizagem esteja fora do enfoque comunicativo e do contexto social na qual se insere. Para tanto, na conjuntura, que as tecnologias estão ganhando cada vez mais espaços, não pode seu uso ser ignorado dentro do contexto educacional, tendo em vista que as TICs muito têm a contribuir no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Esses recursos são importantes devido ao seu contato com as diversidades presentes no idioma. Fazem com que o aluno conheça as diferenças culturais, variações linguísticas e

outros aspectos, inclusive ideológicos, que existem e o tornam mais atrativo, considerando que o aluno exerce função ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Inicialmente, o choque entre duas línguas gera impacto na aprendizagem do estudante, considerando que se trata de duas culturas diferentes, com concepções de mundo diferentes, e que, à medida que o aluno não está familiarizado com a realidade de outrem, quanto mais discrepante, maior será o estranhamento que gerará no aprendiz da língua estrangeira. Sobre relação de estranhamento, Zancheta (2019) pontua que a imersão imediata na língua, sem que se passe por nenhum estudo prévio, e que o convívio direto com os falantes nativos têm forte tendência a engendrar inúmeros estranhamentos culturais e, como consequência, o rechaço que advém dos julgamentos de algumas atitudes e práticas de determinada cultura – de maneira que cause constrangimento, timidez, em algumas situações que leve o estudante a cometer alguma falta na língua estrangeira em desenvolvimento. Assim, o processo de imersão em uma nova língua, no contexto escolar, implica na tarefa do professor de levar o estudante a aprimorar a situação inicial de estranhamento e a desenvolver-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem de ELE, de forma que o estranhamento leve o estudante ao entranhamento da realidade sociocultural da cultura e língua do outro dentro do seu processo de formação pessoal. Para isso, o professor tem o papel mediador, que deve propiciar as condições mais adequadas possíveis aos seus estudantes mesmo não sendo uma tarefa fácil, já que cada um tem seu próprio tempo de aprendizagem, suas ideologias e realidades sociais que divergem dos colegas do contexto escolar, mais ainda da cultura do outro.

As zonas de contatos culturais e a sanção de fronteira entre culturas diferentes desempenham uma perspectiva decolonial que vem sendo bastante discutida e estudada

nas pesquisas, como Pratt (1992) mesmo indica que o encontro de espaços geográficos e históricos que antes pareciam tão distantes e discrepantes estão cada vez mais entrelaçados. Glissant (2005) nos interpela a considerar a relação transcultural na perspectiva de rizoma, que carrega para si a significação de abraçar a diversidade, de modo que as culturas diferentes não sejam subjugadas uma em relação à outra, mas que a diversidade produza novas significações à medida que uma cultura vai de encontro à outra como raízes que se conectam, se crioulizam em identidades compósitas. Logo, também no campo do ensino das línguas estrangeiras, cabe a execução, pelo professor, de exercer seu papel político, à medida que, através do transculturalismo, das lutas pela identidade latino-americana e por seu engajamento político, se utilize do transculturalismo como forma de dar voz e destaque aos grupos tidos como marginais ou subordinados, como fomenta Zancheta (2019), selecionando e inventando novos materiais a partir dos materiais transmitidos a eles por um grupo dominante ou uma cultura metropolitana. Desse modo, a transculturalidade também vai exigir “o contato, a interação com o outro. É nesse contato que ficam evidentes as diferenças, ou melhor, a diversidade transcultural.” (ZANCHETA, 2019, p. 52). Ao trazer a perspectiva da cultura do outro, da importância da diversidade e da identidade dos povos e das culturas de povos hispano-americanos, de como se deram os contatos culturais dos povos nativos e a colonização europeia dentro do território americano, vão trazendo, à concepção de mundo do aluno novas nuances e posicionamentos políticos.

As 4 habilidades: Ouvir, Falar, Ler e Escrever

Tomando como base as postulações realizadas pelo *Marco Común Europeo de refe-*

rencia para lenguas, o qual visa à unificação dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, nos seus aspectos metodológicos, destaca quatro habilidades (*leer; escribir; escuchar y hablar*) que permitem o desenvolvimento pleno do estudante na aprendizagem de línguas, focando tais habilidades numa perspectiva comunicativa, que possam agir e pensar, criticamente, no mundo circundante do qual são partícipes.

Sobre o desenvolvimento da compreensão oral, como uma forma de aproximação ao outro, ele que permite ir além do acústico e do superficial, pois leva à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...), permitindo o conhecimento da diversidade local de cada região que, embora em um mesmo país, entonação e ritmo diferenciam grupos sociais distintos em uma mesma região. Também aprendemos o como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito.

O desenvolvimento da produção oral também permite que o aprendiz se situe no discurso do outro, de forma que o leve a um posicionamento sobre o discurso do outro, que aprenda mais e a se comunicar na nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso.

O desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele, que se estendem para além da perspectiva linguística, mas há todo um

contexto referencial implícito e explícito que auxiliam ao leitor no desbravamento dos textos, dos discursos. Ainda se destaca nos PCNs que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

O desenvolvimento da produção escrita leva o estudante a expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia mas, antes, situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, para ela e/ou sobre ela, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. A vista disso:

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão. Assim, os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado planejado e repensado. (PRESTES, 1999, p. 10)

Em sentido semelhante, Marcuschi (2008) considera que o trabalho com a escrita é um trabalho de reescrita, no qual o processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto, tendo em vista que o texto resultante é o resultado de um processo de muitas revisões, de muitas pesquisas. É de suma importância que o aluno faça uma análise crítica de seu texto, saiba que ler e reler seu próprio texto lhe possibilitará detectar erros, excessos, fazer as correções devidas, buscar novas fontes de informações seguras e confiáveis.

Todas essas habilidades não são opcionais, mas obrigatórias e que o educando deve desenvolver, pois, do contrário, como se mostrará útil ter tal disciplina no currículo se não é capaz levar o educando a adquirir competências linguísticas, gramaticais, sócio-interativas, mínimas? Ao abstrair a tais habilidades, o educando tem acesso a outra realidade cultural, política, social, tendo em vista, conforme PCNs, que envolverá no seu processo de formação cidadã o conhecimento cultural, da diversidade, das múltiplas facetas do ser em processos de comunicação e interação concretos, processos de empatia para com o outro, com suas identidades e idiosincrasias. É possível observar, com base nos PCNs, que o que se espera do aprendiz é que ele compreenda as formas de usar os recursos que são oferecidos, pesquisas diversas, seleção das informações, analisá-las e argumentar.

Desse modo, depreende-se que, atualmente, quando se trata do ensino de gramática nas aulas de língua espanhola (ou de outras línguas estrangeiras), os professores devem buscar trazer a própria realidade pragmática de uso da língua, seus aspectos sociais e culturais, adaptando-os ao conteúdo a ser ensinado e, não menos importante, à realidade dos seus alunos, de forma que a gramática não seja vista como inútil ou algo difícil de

ser aprendido e, sim, a gramática o ajude na compreensão e entendimento da língua, funcionalmente.

Cabe ao professor conseguir relacionar o aporte teórico da gramática ao contexto de uso real, contando com a ajuda das TICS e de outras atividades interativas que existem para facilitar seu papel de mediador no ensino-aprendizagem de ELE. Para tal, ter uma base sólida durante a formação pedagógica do professor de língua estrangeira se torna imprescindível importante, também, que a academia tenha maior atuação no sentido de fomentar a criticidade, entendendo o professor como intelectual orgânico, como discutiu Gramsci, de levar ao professor em formação a buscar sempre atualizar-se, a pesquisar, a formar o cidadão crítico da sua realidade e o conhecimento da realidade do outro; relação esta sobressalente no ensino de línguas estrangeiras. O intelectual orgânico, de acordo com Gramsci (1989) é aquele que vem do próprio meio social que o gerou, de modo que possa criar novas significações à sua realidade, novas concepções de mundo, à medida que desvela a estrutura social da qual participa.

A literatura como currículo no ensino da língua espanhola

O ensino de literatura nas escolas da Educação Básica no Brasil é praticamente escasso. Sob o pensamento de que a abordagem da ficção não é útil na formação dos alunos, enorme parcela das escolas brasileiras exclui, quase que, completamente, os estudos literários da grade curricular da Educação Básica, limitando ainda a simples exposições da história dos movimentos literários, contexto histórico e, infimamente, leitura de uma ou no máximo duas obras ao longo do ano letivo. Paixão dirá que

ao longo da história da educação o cultivo da poesia ficou esquecido, pois os professores davam preferência ao tratamento, em sala de aula, de assuntos considerados “mais sérios”. Mas todos os educadores de fato sabem da importância e do poder transformador que a poesia tem em nossas vidas e na formação de leitores mais proficientes e de cidadãos mais críticos. (Paixão, 1982, p. 18)

Literatura é mais que simplesmente a invenção de uma história qualquer, com trama marcada por algum conflito que deve (ou não) ser solucionado. É um mecanismo de entender e interpretar a realidade de forma peculiar, inusitada, onde as palavras se convertem em signos a serem interpretados; revelações subjetivas de uma mente que se expressa poeticamente e que enaltece seu mundo, sua existência, morte, etc. Além da sensibilidade poética, a literatura propõe indagações críticas que não são ditas objetivamente, como em tratados científicos, mas se expressam nas figuras de linguagem, como a metáfora.

A inserção da literatura dentro do currículo no desenvolvimento das habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola implica seu papel destacado como fator de discussão crítica da própria sociedade, de forma que ajuda aos professores nas discussões sobre fatores históricos e culturais e aproximações à cultura do outro (ponto já abordado anteriormente) não como alheio, mas como fator para despertar a curiosidade do estudante à realidade de outra cultura (SERRANI, 2010). Na mesma perspectiva, Candido (2012) destaca o papel humanizante que a literatura desempenha ao propiciar no leitor a transferência e organização do ficcional para a sua realidade social, pensando criticamente sobre o mundo.

Considerações Finais

Ao apresentar todos esses pontos, desde as temáticas que podem e deverão ser consideradas na tomada de decisão dos conteúdos pragmáticos, ou seja nos objetivos; as escolhas das diferentes metodologias, pois não há eficácia em uma única, mas na adaptação das várias disponíveis aos variados conteúdos, que permitirão a assimilação e, por conseguinte, a produção de resultados, que são as habilidades que o próprio educando conseguiu adquirir ao longo da sua aprendizagem, desse modo havendo o ensino e criando o novo cidadão ativo dentro da sociedade, o ser pensante, crítico que se deseja.

A modo de conclusão, consideramos que, em relação ao ensino de Espanhol como

Língua Estrangeira – ELE e Espanhol como Língua Adicional – ELA, na aprendizagem de gramática, nós, professores, temos o papel fundamental de entender qual o método adequado de utilizá-las nas aulas. Temos que pensar e refletir as possibilidades e potencialidades que podem ser adicionadas ao ensino de línguas estrangeiras, para além de metodologias arcaicas, que consiga aportar a perspectiva transcultural e interdisciplinar ao ensino de ELE, sem desconsiderar a realidade social dos alunos. Ao conseguir executar eficazmente a comunicação – um objetivo desejado no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno adquira a capacidade de comunicar-se em língua espanhola nos seus diversos contextos pragmáticos de uso de linguagens, desenvolvimento das habilidades e competências essenciais nesse processo.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de referência único**: etapa Ensino Médio. Rio Branco: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ACRE. **Currículo de referência único**: etapa Ensino Fundamental. Rio Branci: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL_ Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

BULZACHELLI, J. F. S. **Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira**: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática, 2015 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: LIMA, A. de [org.]. **O direito à literatura**. Recife: EDUFPE, 2012.

COSTA JUNIOR, J. V. L. et al. **Os gêneros textuais na aula de língua espanhola: intervenção realizada com alunos do ensino médio**. Anais III ENID. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4742>. Acesso em: 26 out. 2022.

- GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. E.A. R. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial. 2008.
- MCER. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- PAIXÃO, Fernando. **O que é Poesia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PRATT, M. L. **Imperial eyes: Travel Writing and Transculturation**. London: Routledge, 1992.
- PRESTES, M. L. M. **Leitura e (Re) escritura de textos: subsídios teóricos para o ensino**. São Paulo: Respel, 1999.
- SERRANI, S. **Discurso e cultura da aula de língua: currículo – leitura – escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190992/>. Acesso em: 15 jun 2022.

O FEMININO NO CONTO “LINDALINDA”, DE IRENE LISBOA

The female in the short story “Lindalinda”, by Irene Lisboa

Nara Dalagnôl Borcioni¹

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF), integrante da linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. *E-mail*: naradalagnol@gmail.com

Data do recebimento: 03/08/2022 - Data do aceite: 26/09/2022

RESUMO: O presente trabalho possui como temática a construção do feminino em narrativa da escritora portuguesa Irene Lisboa. Dessa forma, objetivamos analisar o conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa, observando como ocorre a construção da personagem feminina. O estudo parte dos seguintes questionamentos: 1) como o feminino, *in casu*, protagonista, é apresentado? 2) em que contexto a narrativa é escrita? Para tanto, acionamos o conceito de relação dialógica, de Mikhail Bakhtin, verificando como outros discursos ressoam na narrativa de Irene Lisboa, produzindo sentidos. Ademais, Antônio Candido fornecerá aporte teórico que permitirá observar como os elementos externos à produção literária compõem internamente a formação do conto. Logo, identificamos que a escritora construiu uma personagem que, ao se envolver com o masculino, passa pelo processo de transformação – de menina a mulher.

Palavras-chave: Feminino. Protagonista. Literatura. Mikhail Bakhtin. Irene Lisboa.

ABSTRACT: The present work has as its theme the construction of the feminine in narrative by the Portuguese writer Irene Lisboa. Thus, the aim of this study was to analyze the short story “Lindalinda”, by Irene Lisboa, observing how the construction of the female character occurs. The study starts from the following questions: 1) how is the feminine, *in casu*, protagonist, presented?; 2) In what context is the narrative written? In order to do so, the concept of dialogic relationship by Mikhail Bakhtin was activated, verifying how other discourses resonate in Irene Lisboa’s narrative, producing meanings.

Furthermore, Antônio Candido will provide theoretical support that will allow us to observe how the external elements of the literary production internally compose the formation of the short story. Consequently, it was identified that the writer built a character that, when getting involved with the masculine, goes through the transformation process – from girl to woman.

Keywords: Feminine. Protagonist. Literature. Mikhail Bakhtin. Irene Lisboa.

Introdução

O presente trabalho possui como temática a construção do feminino em narrativa da escritora portuguesa Irene Lisboa. Dessa forma, objetivamos analisar o conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa, observando como ocorre a construção da personagem feminina. Nesse sentido, a pesquisa é impulsionada pelos seguintes questionamentos: 1) como o feminino, *in casu*, protagonista, é apresentado? 2) em que contexto a narrativa é escrita?

Para tanto, acionamos diferentes áreas do conhecimento com intuito de atingir a meta proposta. Assim, a obra *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, de Antônio Candido (2010), fornecerá a base para observarmos como os aspectos externos à obra integram a produção, tornando-se parte integrante da construção interna da narrativa.

A noção de relação dialógica proposta por Bakhtin e entendida como as diferentes vozes que ecoam e geram sentido na construção discursiva, possibilitará verificar como os contos tradicionais, em especial os de Perroux, manifestam-se e produzem sentido no de Irene Lisboa.

Desse modo, construímos um trabalho composto por esse item – “Introdução” –, no qual apresentamos informações gerais sobre o estudo desenvolvido, e por mais 3 (três). Nesse sentido, o segundo tópico, nomeado como “Os aspectos teóricos para refletir sobre

o feminino”, apresentará as bases teóricas que norteiam a construção analítica. Em “A construção do feminino no conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa”, terceiro ponto do artigo, observamos como a personagem feminina foi delimitada na narrativa “Lindalinda” e identificamos as marcas contextuais que ressoam no conto.

Já em “Considerações Finais”, encerramos o trabalho expondo aspectos gerais do estudo realizado, percebendo que a escritora construiu uma personagem que, ao se envolver com o masculino, passa pelo processo de transformação – de menina a mulher.

Os aspectos teóricos para refletir sobre o feminino

O trabalho possui como objetivo analisar o conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa, observando como ocorre a construção da personagem feminina. Assim, é necessário, antes de apresentar o estudo analítico, estabelecer as bases teóricas que auxiliam a construção discursiva.

Desse modo, Antônio Candido, na obra *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, destaca que, em diferentes momentos dos estudos literários, o contexto social de produção artística foi tratado de modo distinto, ora visto como determinante ora como alheio. Assim, as visões eram dicotômicas: umas defendiam que o valor de uma obra correspondia à possibilidade de

apresentar aspectos do contexto no interior da produção literária, outras enfatizavam que o espaço social não deveria compor uma obra.

Nesse sentido, Candido propõe um estudo que trabalha de modo harmônico o contexto e a literatura, defendendo que “só podemos entender [a literatura] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CANDIDO, 2010, p. 12). Dessa forma, produção artística e contexto são analisados de modo a observar como os elementos externos à obra colaboram para a construção interna, uma vez que o “externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CANDIDO, 2010, p. 14).

Assim, durante a análise, é importante observarmos como o elemento externo (contexto social) manifesta-se na construção da obra, tanto para compor estrutura, como para temática, possibilitando que “o externo se torna interno” (CANDIDO, 2010, p. 17), bem como evitando que a crítica se torne apenas “sociológica, para ser apenas crítica” (CANDIDO, 2010, p. 17). Ademais, muitos elementos externos colaboram para a construção de uma obra, quais sejam: linguísticos, culturais, econômicos, psicológicos, os quais podem interferir e contribuir de uma ou outra forma para a construção literária. Logo, compete ao analista verificar como cada um desses elementos atua no processo de construção e sentido da obra.

Além disso, o ponto de vista sociológico aborda como os componentes internos e externos de uma produção são constitutivos e significativos, construindo, desse modo, 6 (seis) tipos de análises. A primeira, liga a produção às condições sociais; perspectiva que apresenta dificuldade de realização, visto que funde dois aspectos dicotômicos e de difícil ligação. O segundo modo de análise socio-

lógica propõe que a obra deva ser o espelho do ambiente social, como se a produção fosse representação do contexto externo. Quando o estudo relaciona a obra e o público, “o seu destino, a sua aceitação, a ação recíproca de ambos” (CANDIDO, 2010, p. 20), temos o terceiro método de análise sociológica. O quarto tipo de análise “estuda a posição e a função social do escritor, procurando relacionar a sua posição com a natureza da sua produção e ambas com a organização da sociedade” (CANDIDO, 2010, p. 20).

Ao tratar a produção como um produto destinado a uma função política, ou seja, produzida com uma intencionalidade específica, temos o quinto modo de análise. Já o sexto método de análise sociológica está “voltado para a investigação hipotética das origens, seja da literatura em geral, seja de determinados gêneros” (CANDIDO, 2010, p. 21).

Candido (2010) apresentou as formas de verificação da construção de uma obra pelo viés sociológico enfatizou que a literatura é formada por uma rede de fatores, as quais apresentam marcas no discurso literário. Entretanto, a comprovação da estreita e direta ligação do contexto e da literatura é algo complexo e difícil de realizar. Ainda, ressaltou que todos os elementos de uma obra devem ser observados e analisados de modo a verificar o sentido de obra no seu contexto. Segundo Candido (2010, p. 21),

a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas, aí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade. (CANDIDO, 2010, p. 21).

Assim, a obra pode ser compreendida como um organismo, em que cada parte é importante para o funcionamento global.

Isto é, cada fator (social, cultural, político) do contexto de uma obra contribuiu como elemento de construção e de sentido, podendo analisá-lo como uma parcela que atua na totalidade da produção literária (CANDIDO, 2010). Nessa linha, o contexto (fatores externos) torna-se componente interno da produção, porquanto

a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre o indivíduo um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (CANDIDO, 2010, p. 30).

Percebemos que a análise dos aspectos sociais permite compreender que os elementos externos à obra literária podem permanecer implícitos e colaborar com a produção literária e com a construção de sentido. Desse modo, se os fatores externos à obra forem excluídos do processo de exame discursivo, uma parcela importante da compreensão total é desconsiderada. Logo, a análise proposta por Candido possibilita identificar como o contexto social se manifesta na construção interna da narrativa de Irene Lisboa, tornando-se parte integrante (interna) da produção, bem como gerando sentido.

Ainda, a análise discursiva também observa como diferentes vozes ressoam no conto da escritora portuguesa. Dessa forma, é importante também apresentarmos a noção de relação dialógica proposta Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), que teve, “ao longo de sua vida, uma imensa atividade de reflexão e escrita, que fez dele um dos grandes pensadores do século XX” (FIORIN, 2008, p. 11). Ainda, o filósofo da linguagem publicou inúmeras obras, na Rússia, do século XX; foi integrante do Círculo, “grupo de intelectuais [...] que se reuniu regularmente de 1919 a 1929” (FARACO, 2009, p. 13) para

construir um debate “[m]ergulhando fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver com autores de seu tempo” (FARACO, 2009, p. 14).

Na obra *Teoria do romance I: A Estilística*, Bakhtin também aborda a questão das relações dialógicas que são compreendidas como as diferentes vozes que compõem um discurso. O tema dialogismo é explorado na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, a qual Bakhtin assinala que as relações dialógicas são observadas no campo do discurso em que o locutor produz os enunciados expondo seu posicionamento.

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas não são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2015a, p. 210. Grifo do autor)

Assim, o dialogismo só pode ocorrer no campo do discurso, pois entre morfemas, unidades sintáticas, não há possibilidade de passar a voz do outro. Nesse sentido, as relações dialógicas podem se manifestar tanto em um discurso como um todo, quanto em apenas uma palavra, uma parte significativa, pois essas relações “são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada [...] se ouvirmos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2015a, p. 210).

As relações dialógicas, diferentes vozes que permeiam um discurso, podem se manifestar em apenas uma palavra isolada, sempre que houver o acionamento a um discurso anterior. Ao propor que a “orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um

fenômeno próprio de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2015b, p. 51), indica-se que o dialogismo é inerente a qualquer enunciado, porque “o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (p. 51).

Ao tratar sobre relações dialógicas, é preciso diferenciá-las de polifonia, esta está entendida como a “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BAKHTIN, 2015a, p. 4). E mais, a polifonia não pode ser vista como sinônimo de relações dialógicas, visto que a primeira representa diferentes vozes que compõem o discurso, contudo, apresentadas de modo equivalente, sem que haja prevalência de uma voz em relação a outras. Já nas relações dialógicas, ocorre sobreposição de uma voz na construção discursiva. Desse modo, o

que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável. (BEZERRA, 2014, p. 194)

A polifonia indica que o autor, na construção do romance, irá reger as diferentes vozes que se manifestam na construção do discurso, sem destaque ou imposição de uma. Proposta que se diferencia do conceito de relações dialógicas, pois o dialogismo é inerente ao discurso, aciona outras enunciações no momento em que se forma, mantendo relação de concordância, complementariedade e de oposição com os discursos que mobiliza, prevalecendo uma das vozes.

Logo, o “discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de

outros, cruza-se com terceiros” (BAKHTIN, 2015b, p. 48). Nessa linha, observaremos como na narrativa de Irene Lisboa ecoa a voz dos contos tradicionais de Perrault, tanto para manter sentido quanto para ressignificá-los.

Já para tratarmos sobre o feminino, acionamos o artigo “A história da literatura tem gênero? Notas do tempo (in)acabado de um projeto”, de Rita Terezinha Schmidt que aborda sobre a escrita ligada à produção literária feminina e masculina, destacando que a feminina ainda é pouco explorada/exposta. Assim, Schmidt enfatiza o binarismo e a relevância conferida ao masculino no que tange a literatura. Ademais,

nossas histórias da literatura tem sistematicamente reescrito e afirmado o binarismo de gênero como dispositivo de controle fazendo da diferença masculino/feminino um operador ideológico com a função estratégica de defini-la como opositiva e assimétrica, legitimando a sua codificação na tradição literária através do gênero da autoria, de certas linguagens, convenções e estruturas textuais que, via de regra, ratificam poderes hegemônicos nos campos sociais, culturais e políticos. (SCHMIDT, 2014)

Dessa forma, há ênfase ao masculino em detrimento do feminino, refletindo a diferença simbólica, estrutural, bem como a de gênero, que está presente no “pensamento ocidental a partir da exclusão da mulher do logos filosófico, da razão e do discurso, o que explica o seu não-reconhecimento enquanto sujeito da história, da representação, da cultura e do conhecimento ao longo dos séculos” (SCHMIDT, 2014).

O não reconhecimento da produção literária feminina, a exclusão da mulher do espaço acadêmico, conduziu escritoras a assinar suas obras com pseudônimos. Conforme Schmidt, o

fato de muitas das escritoras do passado terem escrito sob pseudônimo porque do contrário não teriam seus textos publicados, coloca em relevo o drama da legitimidade da autoria feminina sob a pressão cultural/social que definia a criação, a voz e a linguagem como prerrogativa dos escritores. (SCHMIDT, 2014)

Nessa linha, a escritora Irene Lisboa subcreveu obras com nomes masculinos, a saber: João Falco e Manuel Soares. Os pseudônimos não foram construídos e utilizados apenas pelo fato de Irene Lisboa estar inserida em um espaço restrito e de maioria masculina, mas também para tentar evitar problemas com o sistema vigente, ou seja, desviar a censura exercida pela ditadura salazarista e a restrição de publicação de obras.

De acordo com Morão (1986), o pseudônimo João Falco assinou, de 1935 a 1940, textos publicados em revistas. Concomitante a esse período, Maria Moira firmou crônicas de Irene Lisboa. Apesar de se diferenciarem estilisticamente, João Falco, com frases mais curtas, sintéticas, e Maria Moira com textos mais desenvolvidos, próximos de um tom de reportagem, a produção se aproximou esteticamente.

Os “limites que começaram por se estabelecer entre João Falco/o poeta e Maria Moira/a repórter-cronista acabam por se esbater; o predomínio do pseudônimo masculino vai ao ponto de eliminar o outro, espécie de surtida com poucos frutos” (MORÃO, 1986, p.24), culminando com o predomínio do pseudônimo masculino, bem como com a ocupação do lugar feminino.

Referente ao pseudônimo masculino Manuel Soares, Morão afirma que sua adoção visava a “evitar os problemas (que nem por isso deixou de ter) que as suas concepções, neste domínio, incômodas para o sistema vigente, lhe poderiam acarretar” (1986, p. 22/23). Já a escolha do nome feminino

(Maria Moira) forma o “duplo, como o são Irene Lisboa, João Falco, Manuel Soares, formando assim um conjunto homogêneo” (MORÃO, 1986, p. 24).

Ainda, Maria é um nome comum, “que a ele se liga uma conotação de banal e de popular e que Moira está a meio caminho entre o nome, o sobrenome e a alcunha, o que se insere numa complexa rede de referências de grande importância no conjunto da obra de Irene Lisboa” (p.24). Paula Morão chama atenção para o fato de a definição MOIRA relacionar-se com elementos da mitologia, voltada para o encantamento.

Refiro-me, por um lado, ao universo de fantasia dos contos infantis, onde estão presentes as moiras encantadas e, por outro lado, ao imaginário popular em que essas figuras lendárias se envolvem num mistério não isento de um poder estranho – as moiras encantadas são, simultaneamente e paradoxalmente, vítimas de uma força oculta e esperança de felicidade para quem conseguir (e ousar) penetrar seu enigma. Não pretendo especular, dizendo que Irene Lisboa pensou assim o seu pseudônimo. Mas acho que ele pode ter sido uma forma inconsciente de a autora, também pelo nome, se integrar no quotidiano banal das ‘Marias’ e outra gente comum. (MORÃO, 1986, p. 24-25).

Ao tratar das imagens femininas construídas na Literatura Portuguesa do século XX, Urbano Tavares Rodrigues cita Irene Lisboa, destacando que ela

nos mostra bem a frustração social da mulher num mundo ‘masculino’, isto é, organizado pelos homens para os homens, é Irene Lisboa, que foi professora primária, que não se casou, que viveu sempre em conflito com o espírito possessivo e balofo do homem convencido do seu papel directivo. (RODRIGUES, 1970, p.191).

Desse modo, algumas das protagonistas de Irene Lisboa representam mulheres submissas ao marido, expondo, em determinados momentos, a ruptura em relação ao modelo patriarcal. Também Rui Sousa, no texto “Considerações sobre literatura e sobre o feminino nas Páginas soltas da Seara nova de Irene Lisboa”, ressalta que Irene Lisboa foi uma das mais notáveis escritoras do século XX português, tendo

mantido uma singular e multifacetada atividade de escrita enquanto forma de interação com o mundo e, ao mesmo tempo, de constituição de um espaço íntimo muito próprio a partir do qual organizará as suas observações sobre os mais variados aspectos do quotidiano. (SOUSA, 2014, p. 387).

Irene Lisboa produziu suas obras destacando sua forma de construção. Ademais,

estava também muito consciente da complexidade do meio literário português e das dificuldades inerentes a todos aqueles que tinham de tentar definir-se dentro dele. E, do alto da sua tantas vezes destacada independência face a escolas, a tendências estéticas e a correntes de opinião demasiado marcadas e rígidas. (SOUSA, 2014, p. 392)

Ainda quanto à crítica, no texto “Irene Lisboa: uma vocação para o jornalismo”, estampado no Jornal República, em 20 de fevereiro de 1970, Maria Aparecida Santilli destaca que “é curioso como a própria Irene Lisboa se surpreende a fazer reportagem, sem que houvesse o intento” (SANTILLI, 1970, p. 1).

A escritora portuguesa não atuou como jornalista, mas descreveu cenas do cotidiano, “não chegou a consumir o desejo – que registrámos no início dessas considerações – de praticar a reportagem, o jornalismo, no sentido estrito do termo” (SANTILLI, 1970, p. 10), mas deixou “ao longo da obra literária,

as marcas de uma forma de vocação para o jornalismo” (SANTILLI, 1970, p. 10).

Logo, apresentados os pilares que norteiam o estudo (a saber: as noções de relações dialógicas e os aspectos contextuais da produção literária feminina da escritora portuguesa) passamos para a verificação da construção da protagonista Lindalinda, da escritora portuguesa Irene Lisboa.

A construção do feminino no conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa

Lindalinda, personagem feminina, é descrita como uma menina inocente, “muito linda, clara, esbelta e juvenil” (LISBOA, 2013, p. 35), a qual tinha sido criada pelas fadas para ser “a mais formosa rapariga, boa também e discreta” (LISBOA, 2013, p. 35). A construção da protagonista destaca características voltadas para a beleza, a pureza, a jovialidade, a inocência, porquanto a escolha dos adjetivos ‘boa’, ‘juvenil’, ‘discreta’, constrói a imagem de uma jovem bela, despreparada para vivência fora do espaço familiar, que, ao manter contato com o masculino, transforma-se em mulher.

A projeção do feminino na narrativa de Irene Lisboa mantém relação dialógica com os contos tradicionais, em especial com “Chapeuzinho Vermelho” que era “uma menininha de aldeia, a mais bonita que se podia ver” (PERRAULT, 2012, p.37) e com “Borracheira ou A chinelinha de cristal”, a qual era uma “filha jovem, dotada de meiguice e bondade sem igual” (PERRRAULT, 2012, p. 59).

Observamos que, assim como Lindalinda, as protagonistas dos contos tradicionais são apresentadas como jovens belas. Logo, a imagem feminina de beleza é mantida na narrativa de Irene Lisboa. Em outras pala-

vras, há relação dialógica entre os discursos – conto de Irene Lisboa e os tradicionais – mantendo os sentidos projetados, pois ressoa, na narrativa da escritora portuguesa, a voz de destaque da beleza feminina presente nos contos tradicionais.

Ainda, ao narrar que “Lindalinda fiava, de roca à cinta e o fuso lesto” (LISBOA, 2013, p. 36), a protagonista aproxima-se, em relação de oposição com Bela Adormecida, que “[m] al tinha pegado o fuso [...] ela espetou o mão e caiu desmaiada” (PERRAULT, 2013, p. 27). O fuso pertencente às Parcas que “fiam e desfiam o tempo e a vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 455) e simboliza a “necessidade do movimento, do nascimento à morte, mostra a contingência dos seres” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 455).

Nessa linha, Lindalinda fia com habilidade o fuso, ou seja, tem domínio e controle sobre sua vida, tem o poder de decisão sobre as escolhas que realiza, ou melhor, opta por acolher e relacionar-se com o cavaleiro que estava hospedado no castelo.

Ademais, ela fia a vida como uma menina na fase da adolescência, que ao receber e envolver-se com o outro, demonstra interesse e, aparentemente, competência para lidar com as diferentes situações advindas da visita do outro. Ao tecer a vida, representada pela aproximação com o cavaleiro, Lindalinda também corta o fio da infância, uma vez que o contato com o masculino gera o nascimento da vida adulta da protagonista – passagem de menina à mulher – e a morte da infância.

Já Bela Adormecida era inapta para enfrentar os desafios da vida adulta, não possuía saber para se relacionar com o masculino, conseqüentemente precisava amadurecer. Por isso, foi necessário adormecer, isto é, aguardar o tempo para estar preparada para o exercício da vida adulta. Conforme Bettelheim, a

última das fadas bondosas é capaz de modificar esta ameaça de morte para um sono de cem anos [...] o que parece um período de passividade semelhante à morte no final da infância é apenas uma época de crescimento calmo e de preparação, do qual a pessoa despertará madura, pronta para a união sexual. Devemos frisar que nos contos de fadas esta união é tanto das mentes e espíritos dos dois parceiros quanto de satisfação sexual. (BETTELHEIM, 1980, p. 272).

Assim sendo, o sono de Bela Adormecida possibilitou prepará-la para a vida adulta e para relação com o masculino. Lindalinda consegue manusear o fuso, está apta a passar de uma fase da vida para outra, por esse motivo, deixa-se envolver pelo cavaleiro que a leva para um passeio na floresta. Com relação ao envolvimento com o outro e o processo de transformação de Lindalinda, destacamos que o narrador, em terceira pessoa, descreve um contato forte, marcante, e, talvez, violento, porquanto Lindalinda tenta fugir,

[m]isturada á voz furiosa do cavaleiro ouve-se outra angustiada. É a de Lindalinda a pedir a mercê à terra, ao céu e às coisas. (LISBOA, 2013, p. 38).

Ouvante o cavaleiro devora as distancias com um alarido de guerra, sente-se vitorioso, enclavinha as mãos. Tem ali a presa, é sua... (LISBOA, 2013, p. 39)

O narrador, distantes dos fatos, relata o medo de uma menina que teme o contato com o masculino, uma vez que a “voz de Lindalinda ouve-se sempre, é tão triste...” (LISBOA, 2013, p. 38). A protagonista concordou com o passeio, pois aos “três dias de hospedagem foram passear na floresta” (LISBOA, 2013, p. 37). Entretanto, ao observar a mudança no cavaleiro, passa a temer e tenta fugir para longe daquele com quem se envolveu.

Além do mais, o percurso de transformação de Lindalinda pode ser observado nas seguintes construções:

Foram passear à mata. (LISBOA, 2013, p. 37).

As flores que lhe caíam à frente eram brancas, flores de noiva... (LISBOA, 2013, p. 37).

Tem ali a presa, é sua... (LISBOA, 2013, p. 39).

Leva o coração à flor dos lábios palpitan-tes. (LISBOA, 2013, p. 39).

Já não é filha das fadas, já não é princesa, já não espera o bem... é uma banida. (LISBOA, 2013, p. 40).

Nasce a lua e põe-se à espreita. Lindalinda atira-lhe os braços. (LISBOA, 2013, p. 40).

A lua compadece-se, recebe e a acalenta-a. (LISBOA, 2013, p. 40).

O passeio permite que masculino e feminino se encontrem em um momento íntimo e particular. O contato físico só foi materializado após a consolidação da relação entre a protagonista e o cavaleiro, ou seja, primeiramente é estabelecido o laço matrimonial, descrito quando o narrador informa que a noiva é recebida com flores (flores de noiva), para, depois, haver a relação entre os cônjuges, Lindalinda e o cavaleiro.

Dito de outro modo, a ligação (passeio e aliança com o cavaleiro) conduz a relação, momento em que o batimento cardíaco acelera e a protagonista não é mais princesa, uma vez que, com o contato com o elemento masculino, torna-se mulher. Isso é, a relação íntima com o homem transforma a protagonista em rainha, logo, “já não é princesa” (LISBOA, 2013, p. 40).

Ademais, a lua símbolo de mudança, “de transformação e de crescimento”

(CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 561), representa a modificação e o crescimento da protagonista, visto que Lindalinda passa de princesa a rainha, de menina a mulher. Nesse sentido,

Nasce a lua e põe-se à espreita. Lindalinda atira-lhe os braços.

A lua compadece-se, recebe-a e acalenta-a.

[...]

Lindalinda adormece e a lua vela. (LISBOA, 2013, p. 40).

Ao tornar-se mulher, a protagonista é abandonada pelas fadas, pois já não é mais a menina inocente. Assim, a Lua, que também passa pelo processo de mudança, recebe Lindalinda na nova fase da vida da protagonista, qual seja: vida adulta, de mulher. No momento em que “a lua vela” (LISBOA, 2013, p. 40), há, simbolicamente, o cuidado e a atenção necessária àquela que precisa ser guiada pela vida adulta, bem como vela (sepultamento) o desfecho de um momento passado (infância).

Outrossim, percebemos relações dialógicas entre a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” e a “Lindalinda”. Nessa perspectiva, a protagonista de Irene Lisboa passeia pela floresta, envolve-se com o elemento masculino e, com o contato íntimo com o cavaleiro, torna-se mulher. Já Chapeuzinho Vermelho passou pelo bosque para chegar à casa da avó, oportunidade na qual conheceu e conversou com o Lobo, figura que representa o elemento masculino.

Com relação aos elementos do contexto externo – ditadura salazarista, censura, espaço literário dominado pelo masculino – observamos que ressoam na construção da narrativa. Dessa forma, a educadora Irene Lisboa, conhecedora das fases de desenvolvimento das crianças, com uma escrita única, singular (SOUZA, 2014), apresenta

às leitoras o processo de transformação que ocorre com as meninas durante o contato com o masculino. Assim, a narrativa literária expõe de modo implícito a informação de que o contato com o outro (a relação, o envolvimento) pode resultar em mudanças na vida.

Irene Lisboa, inserida em um contexto literário majoritariamente masculino, encanta e envolve os leitores nas suas obras, em especial, na narrativa meiga, delicada, e ao mesmo tempo marcante, forte, comovente, na qual o leitor pode sentir o sofrimento de uma menina que luta contra o masculino, visto que Lindalinda pede “mercê à terra, ao céu e às coisas” (LISBOA, 2013, p. 38).

Considerações Finais

A temática do artigo foi a construção do feminino em narrativa da escritora portuguesa Irene Lisboa. Sendo assim, analisamos o conto “Lindalinda”, de Irene Lisboa, observando como ocorre a construção da personagem feminina. O estudo partiu dos seguintes questionamentos: 1) como o feminino, *in casu*, protagonista, é apresentado? 2) em que contexto a narrativa é escrita?

Com relação à primeira questão, por meio do exame discursivo, observamos que a protagonista é construída como uma menina bela, inocente, jovem. Nessa perspectiva, Lindalinda mantém relações dialógicas com as personagens dos contos tradicionais: Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Borralheira, porquanto mantém os sentidos

projetados nas narrativas tradicionais: a beleza do feminino.

Em outras palavras, assim como Chapeuzinho Vermelho e Borralheira, Lindalinda é construída de modo a destacar a formosura, a graciosidade, a perfeição feminina, bem como o encantamento que a protagonista desperta no outro – masculino.

Chapeuzinho Vermelho e Lindalinda deixam o espaço familiar, essa para passear com um cavaleiro, aquela para levar alimentos para avó. Assim, notamos que o conto “Lindalinda” mantém relação dialógica com o “Chapeuzinho Vermelho”, porquanto as personagens precisam deixar o ambiente conhecido e protetor, para tentar vivenciar situações, culminando com a transformação das personagens.

Desse modo, o contato com o elemento masculino possibilita alterações na vida das protagonistas, bem como a relação com o outro acontece fora do espaço familiar, pois nesse lugar não há proteção.

Já a segunda pergunta – em que contexto a narrativa é escrita? – conduziu à verificação de que a narrativa foi construída em um período de ditadura salazarista, que também realizou censura às publicações. Nesse sentido, “Lindalinda” aborda implicitamente o tema da relação, das transformações pelas quais o feminino passa, bem como narra a cena e as sensações decorrentes do contato entre masculino e feminino. Essa construção de sentido é projetada de modo implícito e possibilita que a leitora se identifique com as sensações pelas quais Lindalinda passou.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Equipe de tradução do russo: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.191-200.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. 11. ed. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul. 2010.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant com a colaboração de André Barbault... et al. Coordenação Carlos Sussekind. Tradução Vera da Costa e Silva et al.. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COLLING, A. A construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. Lisboa; PREHN, D. R. (Org.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=W2NJdZYNTqIC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=ana+colling+g%C3%AAnero+e+cultura&source=bl&ots=BZxRq5-DOQ&sig=hcJamGdvNoiB5s1Dt1kmbbXhZT0&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewjynqvXnMrQAhUJhpAKHfD7AhsQ6AEIGzAA#v=onepage&q=ana%20colling%20g%C3%AAnero%20e%20cultura&f=false>. Acesso em: 27 nov. 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LISBOA, I. **13 contarelhos que Irene escreveu e Ilda Ilustrou para a gente nova**. Lisboa. A Bela e o Monstro, Edições. 2013.

MENDES, M. B.T. **Em busca dos contos perdidos**. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MORÃO, P. Prefácio. In: **Irene Lisboa Folhas Soltas da Seara Nova (1929-1955)**. Antologia, Prefácio e Notas de Paula Morão. Biblioteca de Autores Portugueses. 1986. p. 11-41.

PERRAULT, Cs. **Contos da Mamãe Gansa**. Tradução de *Contes de ma Mère l'Oye* por Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2012.

RODRIGUES, U. T. **Ensaio de escrever**. Porto Editorial Inova. 1970.

SANTILLI, M. A. Irene Lisboa: uma vocação para o jornalismo. Lisboa. **República das letras e das artes**. Lisboa. 20 fev.1970. p. 7-10.

SCHMIDT, R. T. A história da literatura tem gênero?otas do tempo (in)acabado de um projeto. *In*: MOREIRA, M. E. (Org.). **História ou histórias**: desdobramentos da história da literatura - Anais do X Seminário Internacional da História da Literatura. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2014, v. 1, p. 80-105. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks/Web/x-sihl/media/ mesa-7.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

SOUSA, R. Considerações sobre literatura e sobre o feminino nas *Páginas soltas* da *Seara nova* de Irene Lisboa. *In*: LOUSADA, I.; CHAVES, V. P. (Orgs.). **As mulheres e a Imprensa Periódica**. Vol.2. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2014. p.387-398. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/001827977b88bd814ba15>. Acesso em: 15 dez. 2016.

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO TECNOLÓGICO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA*

Teaching art in the technological context: methodological approaches before and during the pandemic

Genaina Freitas da Silva Fonseca¹

¹ Arte-educadora e Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET-RJ -Centro Federal de Educação Tecnológica. *E-mail*: genainaff@gmail.com

Data do recebimento: 01/12/2022 - Data do aceite: 01/02/2023

RESUMO: A presente pesquisa tem como tema O ensino da Arte no contexto tecnológico, com objetivo de abordar a sistematização das aulas de Arte antes e durante a pandemia, explorando o desafio do professor diante dos novos paradigmas metodológicos, as dificuldades em ministrar aulas criativas no ensino remoto e a contribuição das ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizado. O trabalho pretende investigar a aplicabilidade das metodologias tradicionais de ensino, explorar os recursos tecnológicos como geradores do processo criativo e comparar o ensino das aulas de Arte presenciais com o novo contexto remoto. Para atingir os objetivos foi realizada uma investigação qualitativa, que teve início com pesquisa bibliográfica, buscando na literatura índices, conteúdos e embasamento histórico, seguindo por problemáticas vivenciadas pelo pesquisador dentro do universo ao qual está inserido. Avançará, ainda, consolidando estatísticas resultantes de entrevista virtual com alunos inseridos nesse contexto.

Palavras-chave: Artístico. Expressão. Tecnologia. Metodologia. Educação.

ABSTRACT: The theme of this research is The teaching of Art in technological context, aiming to address the systematization of Art classes before and during the pandemic, exploring the teacher's challenge before new methodological paradigms, the difficulties in teaching creative classes in remote teaching and the contribution of technological tools in the learning-teaching

process. The work intends to investigate the applicability of traditional teaching methodologies, explore technological resources as a generator of the creative process and to compare the face-to-face teaching of art classes with the new remote context. In order to achieve the objectives, a qualitative investigation was carried out, which started with a bibliographic research, searching the literature for indexes, content and historical background, following by problems experienced by the researcher within the universe he/she is inserted in, it will also advance, consolidating statistics resulting from virtual interviews with students in this context.

Keywords: Artistic. Expression. Technology. Methodology. Education.

Introdução

Nas últimas décadas, a disseminação das tecnologias digitais tem difundido o uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Nessa caminhada, as instituições escolares têm adotado, gradualmente, o uso das novas ferramentas digitais, adaptando aos poucos a metodologia tradicional. Sobretudo, no início do ano de 2020, essa realidade: veio a sofrer uma forte reviravolta, decorrente da pandemia global pela contaminação do novo Coronavírus. De forma acelerada, a humanidade se viu diante dessa nova realidade, as escolas foram sendo fechadas, os alunos passaram a estudar em suas casas, foram adotadas ferramentas digitais no mundo todo, expandindo seu uso, modificando as formas de ensinar e aprender. Esse impacto veio atingir as metodologias de ensino e antecipar o processo de inserção das ferramentas tecnológicas na educação, colocando em questão as atribuições do professor diante da imposição das novas formas de ensinar.

Este estudo tem por objetivo sondar a relação do professor de Arte com as ferramentas tecnológicas antes e durante a pandemia, mostrando seus desafios, aprendizados e conquistas, comparar as aulas presenciais e as aulas de forma remota, mostrar a contribuição das ferramentas tecnológicas no

ensino-aprendizado, destacando como o espaço de aprendizagem extrapolou o ensino para além da sala de aula, conectando o estudante à rede mundial. O tema “O ensino da Arte no contexto tecnológico” busca mostrar a sistematização das aulas de Arte antes da pandemia e explicar as mudanças e adaptações no ensino após o decreto de isolamento social, enfatizando o uso e a aplicabilidade das novas abordagens metodológicas durante a quarentena. Será ressaltada a importância do fazer artístico na rotina das aulas de Arte, e em como o professor fará para adaptar essa rotina ao novo formato de aula, destacando os percalços trilhados por esse educador. Nesta reflexão, serão investigadas as características e uso das metodologias tradicionais de ensino, comparando-as às novas abordagens do ensino remoto, em especial as relacionadas à disciplina de Arte. Serão feitas algumas considerações sobre o impacto das tecnologias digitais no ensino-aprendizado, na rotina de estudos dos alunos e do professor de Arte. Posteriormente, serão considerados a importância e os benefícios desses recursos tecnológicos.

É de fato, muito importante compreender como a quarentena e a pandemia afetaram todo o sistema educativo, incluindo os alunos, o professor e o fazer artístico. As mudanças ocorridas não podem ser ignoradas. Estamos falando em educação

de crianças e jovens em formação, em evolução cognitiva e emocional. Visto que, a disciplina de Arte busca o protagonismo do aluno, o desafio maior do professor será em favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências preparando os alunos para lidarem com o processo criativo utilizando recursos tecnológicos. Tais preocupações serão exploradas e respondidas por meio de pesquisa bibliográfica analítica reflexiva e opinião de alunos inseridos neste contexto, coletadas por meio de questionário *on-line*. A busca pela compreensão desse período de adaptação, avanço forçado das ferramentas tecnológicas nas aulas de Arte e de como tudo isso impactou o ensino, a metodologia, a prática e o fazer criativo é de grande importância para o entendimento das consequências desse processo.

Material e Métodos

Os dados para a produção desse trabalho foram coletados por meio de pesquisa remota, utilizando como ferramenta o Google Forms para entrevistar alunos do Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Dinâmico, na cidade de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, entre os dias 23 e 30 de outubro de 2020. A instituição escolhida possui ensino regular da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O trabalho apresentado foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e da utilização da metodologia de estudo de caso, com obtenção de dados por meio de abordagem quantitativa, apresentada em tabelas e gráficos, objetivando analisar o ensino da Arte no contexto tecnológico antes e durante a pandemia. A técnica utilizada para o estudo de caso foi a de questionário, organizado com perguntas pertinentes que propiciaram o recebimento das informações necessárias, como opiniões, aproveitamento e índice de

contentamento dos entrevistados. Foram respeitadas as respostas e opiniões dos entrevistados, sem nenhum tipo de interferência.

Resultados e Discussão

A Arte e a Educação

A Arte é imprescindível à humanidade. Por meio dela o homem registrou sua cultura, história, ciência e ideias, deixando registros que possibilitaram ao homem informações importantes sobre nossos antepassados. Tal legado, também teve grande importância e utilidade no desenvolvimento das tecnologias ao longo de toda a história da raça humana, pois, na medida em que o homem foi desenvolvendo suas capacidades criativas e registrando-as, a civilização foi se devolvendo intelectualmente. Historicamente falando, a Arte foi responsável pelo desenvolvimento e pelas criações, refletindo no aparecimento dos recursos tecnológicos que conhecemos hoje, nos *softwares*, aplicativos, mídias digitais, etc. A professora Graça Proença destaca a importância da Arte como registro do desenvolvimento da cultura e da civilização:

[...] o homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive. Essas criações constituem as obras de arte e também contam – talvez de forma muito mais fiel – a história dos homens ao longo dos séculos. (PROENÇA, 2006, p. 7)

A Arte no campo educacional mostra a importância na aquisição da criatividade como caminho para desenvolver o pensamento crítico, sensibilidade emocional, experiências práticas, favorecendo ao aluno a aproximação do universo cultural, mostrando-se como um recurso poderoso e interdisciplinar.

Uma preocupação relevante no ensino da Arte é de como ensinar, considerando as competências e habilidades dos alunos e de como desenvolvê-las, preparando-os para os desafios do contexto em que vive. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN:Arte 1998), é preciso que o professor utilize ferramentas aprimoradas de busca e pesquisa em suas aulas se atentando para variadas fontes e formas de ensinar que extrapolem as possibilidades, levando em conta o que o aluno traz consigo e adentrando nos seus interesses. Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), textos críticos, textos literários, levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos. (Brasil, PCN: Arte, 1998, p. 98)

A Arte é fonte de humanização e, por meio dela, o aluno se torna consciente de sua existência individual e social, sendo levado a interpretar o mundo e a si mesmo, não o contrário. Por isso, é de extrema importância que o trabalho com a disciplina de Arte seja contextualizado, que busque a raiz de compreensão dos alunos, que adentre suas vivências e expectativas, levando o educando ao processo criativo, produtivo e crítico.

A disciplina em questão é um fio condutor que leva o aluno à aquisição de conhecimentos sobre as diversidades da criação artística e favorece a aproximação do educando ao universo cultural. Na educação, ela expande a visão de mundo e aguça o espírito crítico. Compreender essa ligação entre Arte e Edu-

cação é de extrema importância para que seja percebido o grau de intimidade com que a disciplina artística se comunica com as demais disciplinas e como a arte propicia a formação integral do aluno no âmbito educacional.

A presença das ferramentas tecnológicas no contexto educacional anterior à pandemia

Desde a disseminação da tecnologia e das mídias digitais, a introdução das ferramentas tecnológicas nas escolas brasileiras percorre uma caminhada exaustiva. Muito se fala sobre a possibilidade de uso das tecnologias na educação e se discute sobre esse atraso comparando o Brasil a outros países. No entanto, somente há alguns anos esse debate tornou-se significativo. Em meio a toda evolução e discussão, gradualmente foram sendo introduzidos o computador, o Datashow, o quadro interativo e o Tablet, como auxiliares de potência no ensino. Claro que, a questão aqui colocada é de como se deu essa inserção. A pesquisa não se atentará para as questões sociais e financeiras de cada estado ou, de forma alguma, fará comparações entre as redes de ensino públicas e privadas, pois, o objetivo principal, aqui, é destacar, em aspecto geral como tem sido a inserção dessas ferramentas dentro do ambiente escolar e aceitação por parte dos educadores.

Essas mudanças chegaram impactando as instituições escolares e foram responsáveis por propiciar o desenvolvimento de um novo tipo de estudante, estabelecendo uma nova rotina de estudo e busca por conhecimento. A partir de então, já não é mais possível interagir e dialogar com esse aluno sem a mediação tecnológica. Nas aulas de Arte, o contato visual, o toque e a manipulação de texturas são pré-requisitos de integração do corpo com a mente. Esse contato é produtivo e funciona muito bem, visto que, os alunos sentem a necessidade dessa troca e convívio

social, uma vez que esses momentos dão segurança a eles. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas nas aulas presenciais limitam-se ao uso do Datashow, que aparece como complemento das aulas. Por meio dele, o professor de Arte consegue passar um filme com melhor resolução, som e amplitude, acessar plataformas musicais, pesquisar imagens instantaneamente e explorar visitas virtuais a museus pelo mundo.

No entanto, nota-se que a utilização desses recursos nas aulas presenciais são para fixar ou complementar o conteúdo relacionado às linguagens artísticas trabalhadas como dança, teatro, música, pintura, etc. Ou seja, os recursos tecnológicos funcionam como suporte e auxílio da prática, mas não como condutor ou parte integrante do processo criativo.

O desafio do professor de Arte diante dos novos paradigmas metodológicos decorrentes da pandemia

Nas últimas décadas, os professores são desafiados a abandonar sua zona de conforto e adquirir habilidades pedagógicas e tecnológicas, que cada vez mais se fazem necessárias para ensinar e mediar o conhecimento. Muito se discute sobre a importância do professor adquirir habilidades para manipular as novas ferramentas tecnológicas, compreender os principais conceitos e utilizá-los na interação com os alunos. No entanto, com a chegada inesperada da pandemia, o professor de Arte se encontra em um momento atípico, em que é preciso se decidir e aprender rápido, diferente do contexto anterior em se protelava a adoção das ferramentas tecnológicas. Todo o sistema educacional se vê impactado de um dia para o outro, decorrente da pandemia global pela contaminação do novo Coronavírus. Em cumprimento ao inesperado decreto do Conselho Estadual de Educação, que visa, sobretudo, à segurança nacional,

fica determinado o fechamento de todas as instituições escolares.

É um momento de choque e transição do professor de Arte que, por anos trabalhou com as metodologias tradicionais e práticas de ensino que exigem da própria disciplina um fazer artístico sociável e manual. Esse educador, agora precisa buscar segurança e meios para dominar essas novas ferramentas de ensino a fim de se comunicar com os alunos. Muitos professores são capazes de usar as ferramentas para uso particular, no entanto, não conseguem utilizá-las para favorecer o ensino-aprendizado na sala de aula. Para que isso aconteça, na expectativa de bons resultados, é necessário que haja significância, que essas ferramentas conduzam e favoreçam o processo criativo dos alunos, e não ao contrário, levando-os à reprodução da imensidão de conteúdos disponíveis na rede. É o início de muitos desafios, mas também de muito aprendizado.

A imposição do uso das ferramentas tecnológicas na continuidade das aulas, agora de forma remota, exigiu dos professores capacitação acelerada e promoção de novas e rápidas estratégias para se alcançar efeito imediato. Efeito esse, antes debatido para o porvir, refletirá no aprendizado escolar, vivência dos alunos e, conseqüentemente, na sociedade atual e futura. Após ser despertado com o susto, o professor de Arte inicia adotando novas ferramentas tecnológicas, não por estarem relacionadas às metodologias pedagógicas ou por melhorarem a forma de ensinar os conteúdos, mas como seu único recurso de acesso aos alunos e continuidade das suas aulas. Esse educador foi literalmente “obrigado” a adentrar o mundo tecnológico, sem muito tempo para refletir sobre as possibilidades ou sentir-se preparado.

Essas mudanças repentinas no meio educacional, foram só o começo. Prosseguindo, o professor de Arte se vê diante do desafio,

antes impensado, de integrar suas aulas práticas ao ensino remoto, selecionando, adaptando e promovendo engajamento por meio das ferramentas tecnológicas, desenvolvendo diferentes visões e perspectivas de estudo e pesquisa. Buscando transmitir aos alunos condições de uso das fontes informativas, das plataformas digitais, dos recursos midiáticos e aplicativos para desenvolver habilidades, resolução de problemas, pensamento crítico, na tentativa de continuamente promover o fazer artístico.

Outro desafio gigante do professor de Arte é a organização da sala de aula. No ensino, por traz das telas, muito da identidade e expressão do aluno se perde - a distância dificulta esse processo integral de interação, pois tudo é motivo para não participar e assistir às aulas. Nesse momento, o professor de Arte percebe que a conexão virtual não dá conta dessa demanda afetiva e social muito forte nas aulas; não substitui os encontros presenciais. Com isso, o educador corre na busca por novas opções e recursos, dentro da própria oferta tecnológica, que de alguma forma atraia o aluno.

Foi nessa constante busca por ajuda, informações recursos e capacitações que o professor de Arte conseguiu reunir ferramentas de produção eficazes, passando a usá-las em suas aulas como parte do processo criativo, tornando os educandos em protagonistas do fazer artístico por meio daquilo que eles dominam muito bem - as mídias digitais. Tais recursos serão explorados mais à frente.

As dificuldades em ministrar aulas de Arte no contexto tecnológico, mediante as metodologias tradicionais

As discussões e os estudos no contexto tecnológico parecem muito promissores a longo prazo, sem atropelamentos quanto à busca por essas habilidades e adaptações ao

currículo escolar, em especial na disciplina de Arte, se mostrando como uma relação desafiante, mas que acontecerá vagarosamente respeitando os limites e amadurecimentos necessários do próprio currículo escolar e dos profissionais envolvidos. No entanto, o ano letivo de 2020 é impactado por uma inesperada mudança: ministração das aulas de forma remota. É o início da integração das tecnologias em contrapartida à evidência da estagnação do modelo educacional, pois, se antes o sistema escolar não conseguia acompanhar o ritmo acelerado das demais áreas, no que se diz respeito ao uso das ferramentas digitais, com a chegada da pandemia as instituições de educação se viram em grandes apuros perante a realidade impensável das aulas remotas.

“Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas.” (BARBOSA, 2008c, p. 21).

Segundo Ana Mae Barbosa, grande arte-educadora brasileira, a aula de arte nas escolas se apresenta de forma descontextualizada. Esse processo de ensino, precisa transcorrer de maneira a beneficiar a aprendizagem, que sofre tanto pelas metodologias utilizadas quanto pela falta de formação adequada e continuada dos professores.

Diante da nova realidade pandêmica, esse cenário tende a piorar. O professor de Arte preocupado inicia a incessante procura em aprender a aprender novas metodologias de aplicação educacional e a como utilizá-las no ensino remoto, visto que, as metodologias tradicionais imperam sobre o currículo escolar, dificultando o manejo do professor de Arte em adequar os conteúdos e aulas práticas. Essa adaptação e busca por recursos aplicáveis não é nada fácil, pois encontrar boas ferramentas em meio a tantas opções,

aprender a usá-la e a aplicá-las na temática da aula de Arte, requer habilidade e organização. Os professores Shannam Butler (2011) e Corine Weisgerber (2011), da universidade da Saint Edwards, no Texas, estipularam oito passos para sistematizar o trabalho de um professor-curador, como mostra a figura 1.

Em uma sala de aula presencial a comunicação entre professor e aluno é construída na hora, no instante em que as dúvidas vão surgindo e que as dificuldades com os trabalhos manuais vão se mostrando - é uma troca rápida, consciente e eficaz. A partir do momento que as aulas remotas iniciaram, essa foi a primeira grande dificuldade do professor de Arte: como manter essa relação? Como cultivar essa comunicação rica e espontânea de forma remota?

Começa a busca do professor no desenvolvimento de habilidades, de observação, de compreensão do aluno e de como ele usa, interpreta e assimila as informações das mídias tecnológicas, como se dá essa busca de informação e produção de conteúdo. A partir dessa análise e busca, o professor tem um retorno que facilita suas intervenções, apontando para a direção na qual deverá trilhar. Para manter o vínculo com os alunos são criados grupos no WhatsApp, pois é um aplicativo de comunicação gratuito, rápido e acessível à grande maioria dos estudantes, servindo como um canal para tirar dúvidas, envio de recados e atividades. A começar daí, quase que simultaneamente, o professor de Arte iniciou a gravação das aulas e passou a enviá-las para os alunos. Dessa forma, mantinha-os atualizados recebendo instruções do

professor. No entanto, o educador ainda não conseguia retorno da maioria dos alunos, não havia interação. Partindo dessa angústia, o professor de Arte começa a contatar os alunos em uma pesquisa de possibilidades, a buscar recursos e tutoriais no YouTube, a participar de capacitações promovidas por editoras e pela intuição escolar, na busca por respostas e recursos que ele não conhecia e não dominava.

A partir de então, iniciam-se as aulas ao vivo e, a primeira barreira, aquela da interação simultânea, é quebrada. Essa aula *on-line* acontece por meio de plataformas como Meet, Zoom e Teams que possibilitam o acesso simultâneo de toda turma. No começo, a “novidade” é satisfatória e atua muito bem. Na medida em que as semanas vão passando e o ensino remoto se torna uma realidade sem prazo de validade, o professor continua sentindo dificuldade de lecionar a disciplina de Arte, pois ainda está amarrado às metodologias tradicionais.

O livro didático ainda precisa ser utilizado - o conteúdo não pode parar e as aulas práticas, promovidas pelo professor de Arte, nos encontros presenciais, ficam em memória. Nem todos os alunos têm em suas casas materiais necessários para a realização das atividades manuais e outros não têm o apoio da família na obtenção de algum recurso necessário. A frequência dos alunos começa a diminuir, não há interesse, eles começam a achar que nada disso é essencial à sua formação. Surgem casos de desânimo, depressão e angústia dos alunos, desestabilidades familiares também afetam a frequência e o

Figura 1 - Os oito passos de um professor-curador



rendimento escolar. Diante destes resultados desanimadores, o professor de Arte ainda em sua adaptação, corre na busca por aplicativos e plataformas de apoio e começa a mesclar o uso dessas ferramentas, substituindo suas aulas práticas por produções criativas nesses recursos virtuais. O educador, finalmente, encontra formas de cativar os alunos naquilo que eles se gostam e têm interesse, produção e tecnologia, unindo as duas estratégias e transformando suas aulas.

Diante das ferramentas tecnológicas como seu único recurso para chegar até o aluno, o professor de Arte percebeu que não basta usá-las de forma solta como caminho de comunicação ou complemento. É necessário proporcionar um engajamento que seja significativo para o aluno e para a turma dentro do contexto no qual estão inseridos. Tudo acontece muito rápido, em uma velocidade fracionada, não há muito tempo para planejar e escolher as melhores ferramentas. Na medida em que o professor de Arte vai preparando suas aulas ele se capacita, estuda, cria, se reinventa, erra, aprende e segue em um processo de constante adaptação e sem previsão de término. Até o alcance de uma utilização efetiva, foi necessário compreender que os alunos utilizam as ferramentas digitais e tecnológicas nas suas vidas pessoais e públicas com uma série de objetivos e do mesmo modo o fariam para estudar. Dessa forma, foi possível explorar os recursos tecnológicos para a ação coletiva e social, potencializando o ensino e possibilitando o empoderamento dos alunos em suas produções e na construção do conhecimento. No período de isolamento social, a tecnologia sozinha não substituiu as aulas presenciais, mas proporcionou uma mediação familiarizada, aproximando o aluno ao ensino remoto e contribuindo com o processo de aprendizagem artística, mostrando sua eficácia. As ferramentas tecnológicas são aliadas, mas precisam ser bem conduzidas e

aplicadas em propostas claras, interessantes e significativas.

Produções artísticas na aula remota

O currículo escolar e suas competências devem ser flexíveis, podendo adaptar-se ao contexto e realidade local, identificando os conhecimentos, as habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas. Dentro dessa dinâmica, é importante que o professor tenha conhecimentos sobre os recursos tecnológicos, funções e condições necessárias para seu desempenho, desenvolvendo habilidades para explorar com propósito. Nesse sentido, o professor de Arte se vê diante da resignificação das suas práticas, saberes e metodologias, compreendendo que o recurso por si só não produzirá aprendizado e não levará ao processo criativo, será preciso antes de tudo, saber como conduzir os alunos a esse caminho. A linguagem também é uma tecnologia (LEITE, 2015), assim compreende-se que a máquina de impressão, o papiro, o lápis e o papel, entre tantas outras invenções, também são consideradas tecnologias.

No novo formato de aula foram utilizados alguns recursos e plataformas como Google Arts & Culture, Padlet, Mentimeter e Quizur onde após os alunos assistirem as aulas de Arte ou durante a realização das aulas *online*, recorriam ao recurso, direcionado pelo professor, para realizar pesquisas, produzir arte como autorretrato com self instantânea, participar de enquetes e debates, participar de jogos com leitura de imagens, responder Quiz relacionado ao tema, entre muitos outros recursos disponíveis. A forma que o professor de Arte encontrou para lidar com esse desafio foi encará-lo e fazer dele um recurso a seu favor.

A figura 2 mostra parte de um mural virtual criado pela turma da 8^o série. Nessa proposta os alunos pesquisaram em seu ambiente familiar itens produzidos artesanais-

mente, relataram características pessoais e de produção sobre a descoberta e publicaram na plataforma Padlet.

Figura 2- Mural Arte do Povo

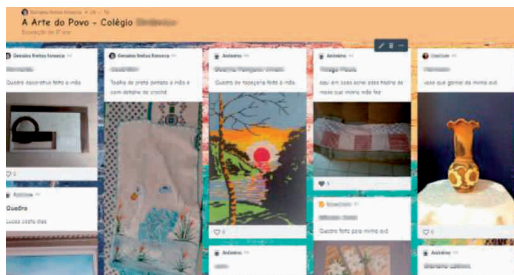
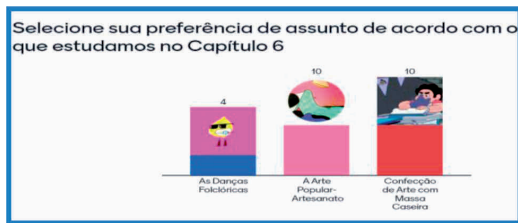


Figura 3- Enquete coletiva



A figura 3 mostra o resultado de uma enquete proposta para turma da 8^o série, no final do capítulo do livro de Arte. Antes de ingressarem na aula, os alunos responderam à enquete que oferecia três opções de escolha representadas por Gifs animados. O objetivo do professor de Arte foi avaliar a receptividade com relação à condução das aulas e o interesse da turma, de forma dinâmica e instantânea. Durante a aula *on-line* o gráfico foi debatido pela turma, que participou com energia por se tratar de uma produção deles. O gráfico prova uma preferência pelo tema inserido no cotidiano dos alunos e pela produção prática.

As figuras 4 e 5 mostram parte de um único trabalho realizado pela turma da 2^o série do Ensino Médio. Nessa proposta os alunos assistiram ao filme *Com Amor Van Gogh* e o sintetizaram em três palavras, através de uma enquete. A participação da turma gerou uma

nuvem de palavras relacionadas ao filme, que conduziu todo o trabalho seguinte. No final, a turma produziu um documentário crítico de análise detalhada do filme. A proposta objetivou a participação ativa dos alunos na produção de conteúdo, pesquisa direcionada, formação de opinião e rendimento do trabalho em grupo, utilizando variados recursos tecnológicos do início ao fim.

Figura 4 - Capa Do Documentário

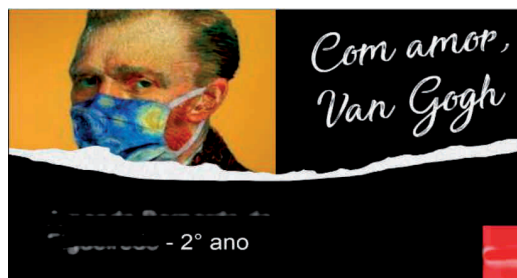


Figura 5 - Nuvem de palavras



Contribuições das ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizado

A pandemia chegou no início de 2020 acelerando as tendências tecnológicas existentes, e diante de tantas dúvidas e interrogações, a escola foi se ajustando, os professores foram renovando-se, adequando suas aulas e os alunos seguiram o fluxo. Na medida em que os educandos interagem com os recursos tecnológicos, aprendem conteúdos artísticos, estabelecem vínculos com as mídias e

aplicativos de produção criativa e constroem o sentido do fazer criativo, com pesquisa avançada, conhecimento democratizado e de qualidade. Esse foi o início de um grande desafio da disciplina de Arte e formação de novas dimensões educacionais que, a partir dessa experiência, inicia a consolidação da educação digital e integral, preparando alunos para lidar com algo ainda desconhecido mas que já influenciou a educação e o fazer artístico do futuro. Esses alunos encontram-se agora preparados e munidos de autonomia e flexibilidade para assumir novas possibilidades de liderança, inovação criativa e sucesso.

O uso das ferramentas tecnológicas na prática diária, além de conectar aluno e professor, trouxe benefícios produtivos. Agora, os professores estão equipados com um saber aperfeiçoado, experientes em transmitir conhecimentos sobre as funções das ferramentas digitais e contribuir para a potencialização desses futuros cidadãos. Foi diagnosticado que a prática pedagógica no ensino de Arte, no modelo remoto e focada no uso das tecnologias, promoveu nos alunos a capacidade de investigação, seleção dos conteúdos, pensamento reflexivo, crítico e o desenvolvimento do fazer criativo.

A exploração de imagens, textos, hipertextos, produções virtuais, animações e interatividade promove o desenvolvimento do processo cognitivo do indivíduo. Nas aulas remotas, em que foram utilizados aplicativos e plataformas virtuais para produção do fazer artístico, houve familiarização com esses recursos que favoreceram uma rica e efetiva aprendizagem. A interação social e os relacionamentos por meio das plataformas e recursos digitais, são cada vez mais reais e procurados pelos jovens, fazendo-os sentirem-se à vontade na exploração e uso dos novos recursos.

Tem-se consciência que a tecnologia entrou na educação forçando passagem e

a reestruturação do sistema escolar. Com isso, entende-se que o uso das ferramentas tecnológicas na educação, em específico na disciplina de Arte, é um caminho sem volta. O sucesso com o uso das ferramentas tecnológicas aconteceu não somente por conta da efetiva utilização, mas sobretudo, da conscientização e entendimento por parte do professor de Arte e da instituição escolar que o apoiou. A partir do entendimento da contribuição desses recursos no desenvolvimento das habilidades necessárias nesse cenário de aulas remotas, iniciou-se um processo de adequação ao currículo escolar, adaptando a inserção das ferramentas digitais à metodologia tradicional, de maneira que elas passaram a fazer parte do aprendizado e processo criativo. Determinar as fontes de informações e os recursos a serem utilizados para tarefas específicas e para o acesso de maneira eficaz é papel do professor de Arte deste século, instruindo o aluno em uma investigação criteriosa e selecionada na busca por informações de qualidade, na busca pela formação da opinião, na busca pela construção do conhecimento, não oportunizando a cópia e cola desestruturada.

Portanto, a aliança entre Arte e Tecnologia provou proporcionar grandes benefícios em todas as áreas de formação do aluno, que quando estimulado como protagonista, tem a possibilidade de dispor dos saberes trazidos consigo e somá-los aos outros novos, como meio de ampliar, difundir e adquirir técnicas na ampliação do próprio conhecimento e construção do coletivo.

Diagnóstico

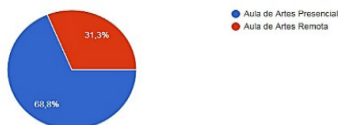
Ao analisar os resultados obtidos foi possível perceber como os dados coletados foram norteando as considerações da presente pesquisa. A primeira pergunta feita aos alunos, gráfico I, foi sobre a preferência entre o ensino presencial e de forma remota.

68,8% dos alunos optaram pelas aulas de Arte no formato presencial, mostrando o quanto os alunos sentem falta dos encontros presenciais.

Gráfico I, II - Questionário de sondagem

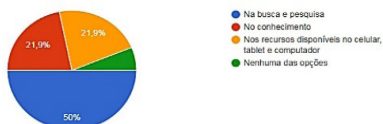
1. Com relação ao desenvolvimento prático e teórico das aulas de Artes, qual modalidade você destaca como proveitosa?

32 respostas



2. Como as ferramentas tecnológicas te auxiliaram nas aulas de Artes?

32 respostas

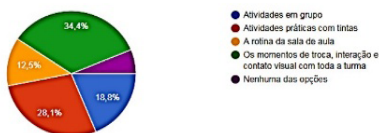


Fonte: Colégio Dinâmico

Gráfico III, IV - Questionário de sondagem

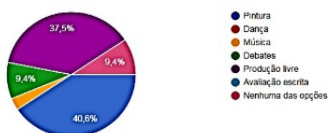
3. Do que você mais sentiu falta nas aulas de Artes presenciais e que não puderam ser executadas de forma remota?

32 respostas



4. Com relação a disciplina de Artes, qual conceito mais lhe agrada nas aulas presenciais?

32 respostas



Fonte: Colégio Dinâmico

A pergunta do gráfico II indaga o quanto as ferramentas tecnológicas têm auxiliado os alunos nas aulas de Arte. 50% afirmaram terem sido beneficiados pela possibilidade de buscas e pesquisas abundantes, já que nas aulas presenciais o acesso ao celular era limitado. 21,9% dos alunos afirmaram que a

tecnologia ajudou na busca por conhecimento, contra 21,9% que afirmou terem sido beneficiados pelos vários recursos proporcionados pelo celular, tablet e computador.

Na pergunta do gráfico III, fica claro que os alunos sentem falta dos momentos de troca e interação proporcionados pelas aulas presenciais: 34,4% dos alunos carecem dessa relação social e afetiva. 28,1% relataram sentir falta da atividade que envolve prática manual, como a utilização de tintas, visto que vários alunos não dispõem desses recursos em casa ou não têm liberdade ou incentivo por parte da família para executá-las. 18,8% afirmaram que sentem falta das atividades em grupo e 12,5% sentem falta da rotina da sala de aula, o que corrobora com o resultado da pergunta de número 1, reafirmando a necessidade que os alunos apresentam dos momentos de trocas presenciais com os colegas e professores.

No gráfico IV a pergunta foi direcionada às preferências de atividades/temas dos alunos nas aulas de Arte presenciais. O resultado mostra que a maioria, 40,6%, prefere as atividades com tintas e 37,5% têm preferência pelas produções livres, ou seja, aulas que propiciem a criatividade espontânea. Tais resultados reforçam a necessidade dos alunos em participarem de aulas práticas e manuais.

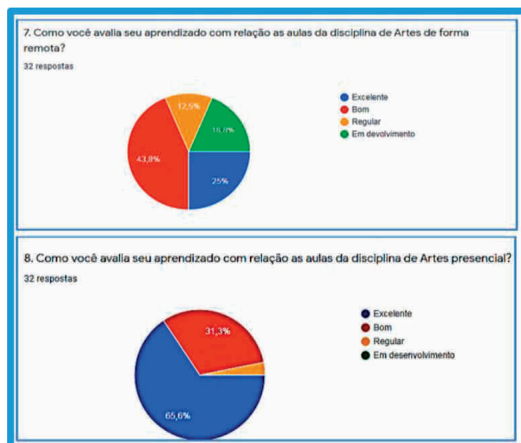
O gráfico V tem uma pergunta que objetiva obter dos alunos respostas quanto às preferências com relação as aulas remotas. 50% dos alunos optaram por selecionar as possibilidades infinitas de busca relacionadas a disciplinas de Arte como preferência nessa nova modalidade de aula. Surpreendentemente, 18,8% dos alunos não selecionaram nenhuma alternativa que lhes parecesse favorável. No entanto, quando a pergunta foi feita para a aula presencial, no gráfico IV, 9,4% dos alunos não selecionaram opções de preferências em contrapartida com o resultado do gráfico V que detectou o dobro da porcentagem, mostrando o descontentamento dos alunos com o ensino remoto.

Gráfico V, VI - Questionário de sondagem



Fonte: Colégio Dinâmico

Gráfico VII, VIII - Questionário de sondagem



Fonte: Colégio Dinâmico

No gráfico VI, a grande maioria dos alunos, 40,6%, acharam o ensino remoto fácil. Essa estatística é esperada se olharmos para a facilidade e acessibilidade dos jovens ao uso das ferramentas digitais e se compararmos com o resultado do gráfico V, em que, 50% dos alunos optaram pelas infinitas possibilidades de busca, evidenciando que, no ensino remoto os alunos, de certa forma, são “beneficiados” com os recursos de buscas e pesquisa infinita, sem precisar de muito esforço. 25% dos alunos declararam que essa nova modalidade de ensino é desafiadora; 15,6% escolheram a opção que define o ensino re-

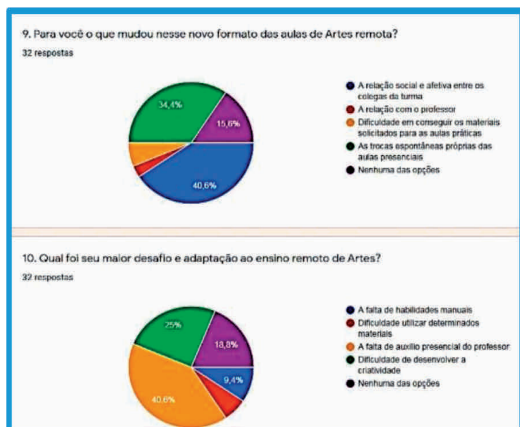
moto como difícil e 18,8% afirmaram ainda estar em processo de adaptação.

Com relação à percepção dos alunos sobre seu próprio aprendizado na disciplina de Arte de forma remota, o gráfico VII, mostra que 43,8% considera que o ensino foi bom; 25% considera que o ensino foi excelente, 12,5% avaliaram como regular e 18,8% consideram que seu aprendizado ainda está em desenvolvimento. Traçando um paralelo entre o gráfico VI e o gráfico VII, pode-se considerar que, em sua maioria, os alunos consideraram o ensino remoto fácil e de bom rendimento no que diz respeito aos conteúdos. Ao traçar comparações entre o ensino da disciplina de Arte no sistema presencial e de forma remota tem-se, por parte dos alunos, uma avaliação positiva no aproveitamento dos conteúdos nas aulas de Arte presenciais. Ou seja, para 65,6% dos alunos, as aulas de Arte presenciais, são classificadas como excelente para o aprendizado, conforme comprovado no gráfico VIII.

Durante toda a pesquisa ficou claro como as mudanças no ensino, decorrentes da pandemia, impactaram as relações sociais dos alunos. O resultado do gráfico IX deixa bem claro a carência dos alunos no desempenho das relações sociais e afetivas entre os colegas da turma e, uma parcela mínima, opinou sobre a mudança na relação com o professor. A ferramenta tecnológica encurtou a distância, mas não conseguiu substituir a relação de contato visual, de vivência espontânea, própria da sala de aula presencial.

Por último, quando indagado sobre seu maior desafio no ensino remoto, o aluno correlata as porcentagens anteriores. No gráfico X, destaca-se que 40,6% dos alunos revelaram sentir falta do auxílio presencial do professor de Arte. Neste mesmo gráfico fica evidente uma porcentagem bastante preocupante em que, 25% dos alunos sentem dificuldade em desenvolver a criatividade sem o auxílio do professor, demonstrando uma dependência ansiosa.

Gráfico IX, X- Questionário de sondagem



Fonte: Colégio Dinâmico

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho foi possível conhecer o funcionamento da aula de Arte presencial e de forma remota. Foi traçada uma comparação entre ambas, fazendo um paralelo entre as aplicações metodológicas, utilização dos recursos tecnológicos, receptividade e aprendizado dos alunos em ambos os formatos de ensino. Colocou-se em evidência os benefícios das ferramentas tecnológicas na produção de conteúdo e promoção da criatividade, mostrando que a prática pedagógica do ensino de Arte remoto, focada no uso das tecnologias, promoveu nos alunos a capacidade de investigação, seleção dos conteúdos, pensamento reflexivo, crítico e o desenvolvimento do fazer criativo. Mostrou, assim, que um trabalho bem conduzido nas aulas de Arte, tendo como suporte a tecnologia, oportuniza aos alunos a possibilidade de vivenciar inúmeras experiências para além da sala de aula convencional, aproximando-os do mundo artístico, desenvolvendo a sensibilidade e habilidades inovadoras, conectando-os ao passado, presente e preparando-os para o futuro.

Destacou-se a opinião dos alunos nesse contexto de aula remota, pois, o retorno

recebido, por meio do questionário *on-line*, teve embasamento e propriedade nas considerações e questões argumentadas no presente trabalho. Partindo da premissa de que os alunos são, em parte, afetados pelas propostas dinâmicas e condução do professor, é de extrema importância conhecer suas expectativas, preferências, opiniões e receptividade das aulas. Esse retorno, permite uma avaliação criteriosa por parte de toda a estrutura educacional, do que funciona bem e o que precisar ser melhorado, conduzindo a futuras adequações, busca e aperfeiçoamento das aulas de Arte dentro do contexto tecnológico.

Os dados coletados foram avaliados e comparados, chamando a atenção para alguns aspectos. Em linhas gerais, ficou evidente que mesmo tendo a tecnologia como aliada na aproximação virtual, ela não supre a presença dos colegas e dos professores: os alunos sentem falta do contato aproximado, das interações, da troca de sentimentos espontâneos. Outra questão que influencia essa preferência é a da infraestrutura, pois muitos alunos reclamam de queda da conexão, “disfuncionalidade” dos aparelhos utilizados, dificuldade em reunir os recursos necessários, manejo de senha para acesso diário a determinadas plataformas, entre outros. Por outro lado, eles possuem a consciência de que as interações virtuais e continuidade dos estudos só foram possíveis graças a todo o aparato tecnológico, que funcionou como auxiliar benéfico na condução das aulas e como suporte de produção artística

No entanto, todas essas buscas e indagações não se encerram aqui, o presente trabalho foi o começo de uma grande jornada de pesquisa e busca pela compreensão e uso das funcionalidades relacionadas às ferramentas tecnológicas no meio educacional, como prática metodológica. Essas ferramentas foram adotadas de forma acelerada, porém seu uso continua se expandindo, modificando a

sociedade e, sobretudo, o processo educacional. Educação é isso: aprendizado e reflexão constante, onde é preciso ter consciência da

importância e enorme responsabilidade que o professor carrega ao mediar crianças e jovens em desenvolvimento.

NOTAS

* Trabalho selecionado durante o evento III CoBICET - III Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, realizado em 2022.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 out. 2020.
- BRASIL. **Deliberação CEE Nº 376, de 23 de março de 2020**- Publicada no Diário Oficial de 25/03/2020 nas páginas 15 e 16. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020
- CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!** Campina: Papyrus/7mares,2015
- GOOGLE, **Google Art & Culture**, 2020. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/?hl=pt-BR> Acesso em: 05 nov. 2020.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- LEITE, B. S. M-Learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 3, 2014
- MENTIMETER, **Mentimeter 2020**. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/> Acesso em: 11 nov. 2020.
- PADLET, **Padlet**. Disponível em: <https://padlet.com/create?back=1> Acesso em: 30 out. 2020.
- PRENSKY, M. **Teaching digital natives**. Thousand Oaks: Sage Press, 2010.
- PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2006, p. 7
- QUIZUR, **Quizur 2020**. Disponível em: <https://pt.quizur.com/tag/g-artes> Acesso em: 12 nov. 2020.
- SEVERINO, A. J. 1941 –**Metodologia do trabalho Científico** / Antônio Joaquim Severino. 23. ed. rev. e atual. –São Paulo: Cortez, 2007.
- STRAUB, S. L. W. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação**. Cárceres: UNEMAT, 2009
- TURBOX, **Marketing Digital**- disponível em: <https://turbox.me/o-que-acontece-em-um-minuto-na-internet/> Acesso em: 26 out. 2020.
- WEISGERBER, C.; BUTLER S. **Re-envisioning pedagogy: educators as curators** (2012). Disponível em: goo.gl/PXoThj. Acesso em: 25 out. 2020.

OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ*

Special education services for the inclusion of deaf students

Carla Cristina Zurutuza¹

¹ Acadêmica no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva (2022) pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais - Campus Machado (IFSULDEMINAS). Especialista em Alfabetização e Letramento. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduada em Letras Habilitação Português/Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2022). *E-mail*: Carlota714@hotmail.com.

Data do recebimento: 12/09/2022 - Data do aceite: 01/02/2023

RESUMO: Neste artigo, objetivamos focar na educação especial para a inclusão dos alunos com surdez, a função do intérprete educacional e a importância do atendimento educacional especializado, a qual vem se tornando uma manifestação significativa da comunidade surda, no contexto histórico e cultural que está em crescente desenvolvimento e propagação no quadro de nosso sistema educacional brasileiro. Tomamos, como *corpus* de pesquisa, as políticas e propostas inclusivas educacionais para o aluno com surdez (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2004, 2005, 2010 e 2011). Pautar-nos-emos pelos estudos de Liev Vigotski (1989), Ronice Quadros (2006), Márcia Goldfeld (1997), Paula Botelho (2002), Marlei Adriana Floriani (2017), Cláudio Roberto Baptista (2019) e Maria Cecília Góes (2002), buscando evidenciar os novos meios de inclusão do surdo e o papel do intérprete educacional que são representados no ambiente escolar, uma vez que a comunidade surda procura divulgar ou denunciar a realidade de exclusão e preconceitos vivenciado por muitos anos. Enfim, o atendimento educacional especializado ao aluno com surdez é relevante e se destaca na educação inclusiva, pois promove o âmbito escolar e social do aluno com surdez, ou pessoas com necessidades especiais e são inseridos nas diversas e variadas situações vivenciadas no cotidiano da sociedade.

Palavras-chave: Aluno com surdez. Professor Intérprete Educacional. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT: The aim of this article is to focus on special education for the inclusion of deaf students, the role of the educational interpreter and the importance of specialized educational assistance, which has become a significant manifestation of the deaf community, in the historical and cultural context that is in an increasing development and propagation within the framework of the Brazilian educational system. The corpus of this research was the inclusive education policies and proposals for deaf student (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2004, 2005, 2010 and 2011). Studies of Liev Vygotsky (1989); Ronice Quadros (2006); Marcia Goldfeld (1997); Paula Botelho (2002); Marlei Adriana Floriani (2017), Claudio Roberto Baptista (2019) and Maria Cecília Góes (2002) will guide this research, seeking to highlight the new means of inclusion of the deaf and the role of the educational interpreter that are represented in the school environment, since the deaf community seeks to disseminate or denounce the reality of exclusion and prejudices experienced for many years in history. Therefore, specialized educational service for deaf students is relevant and stands out in inclusive education, as it promotes the school and social environment of deaf students or people with special needs, and it is inserted in the diverse and varied situations experienced in the society daily life.

Keywords: Deaf students. Educational Interpreter Teacher. Specialized Educational Service (SES).

Introdução

Atualmente, a partir de diferentes lutas e mobilizações, tem-se alcançado o reconhecimento da igualdade diante da diferença, ressignificando os conceitos existentes sobre as pessoas com deficiência, dando lugar ao reconhecimento de seus direitos e à criação de políticas públicas baseadas na criação de uma sociedade com ambientes equitativos e inclusivos para eliminar as barreiras que limitam o livre e o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa propõe, então, uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com surdez na educação escolar, na intenção de promover a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1), que vem sendo ampliada, nos últimos anos, e designar os profissionais intérpretes educacionais

para atuar com alunos com surdez e garantir o Atendimento Educacional Especializado - (AEE). Tem por objetivo a promoção da interação entre o aluno surdo e toda a comunidade escolar, para a construção de um processo de inclusão em um ambiente escolar com qualidade e proporcionando o processo de ensino-aprendizagem.

A educação bilíngue adota a LIBRAS como L1, e a Língua Portuguesa como L2. Assim, o profissional intérprete educacional serve para intervir no ensino da criança, por intervenção das Leis, dos decretos e por orientações do Ministério da Educação, como meio de garantir que o profissional se capacite para atender as necessidades dos alunos em geral, no que tange à sua compreensão neste processo inclusivo, na perspectiva da Educação Bilíngue.

Portanto, quando se trata de atendimento às crianças com necessidades educacionais

especiais, como o surdo, muito se tem a discutir sobre a forma de abordagem a ser utilizada para o ensino. A representação da comunidade surda carrega história de lutas e conquistas, que dever ser levadas em consideração com o intuito de reconhecimento da língua gestual, da cultura formada, da estrutura linguística diferente. Sendo assim, requer do profissional intérprete educacional preparo específico, com objetivo na capacitação, na compreensão de seu modo de viver, de conceber o mundo e expressar-se nele e com qualidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos com surdez (MICHELS; GARCIA, 2014).

Vale comentar que luta contra a exclusão social e educativa das crianças surdas é cada vez mais forte nos dias atuais, e mesmo sabendo da gravidade desses problemas e das repercussões que podem ter nas salas de aula onde se trabalha esse tipo de aluno, esse campo de pesquisa ainda é pouco explorado, mostrando a importância e a necessidade do estudo.

Fundamentação Teórica

As Políticas Públicas de inclusão do aluno Surdo

Desde o final do século XX e início do século XXI, vários instrumentos internacionais foram produzidos com o objetivo de estabelecer a educação inclusiva em todos os países, em oposição à exclusão e à marginalização educacional. Isso levou à adoção de declarações, acordos, leis e regulamentos sobre os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à sua educação (COSTAS, 2008).

Devido ao preconceito, à discriminação e à falta de informação, as pessoas com deficiência sofrem com o processo de exclusão e de segregação na sociedade em que estão inseridas. No Brasil, a inclusão das pessoas

com deficiência está garantida na *Constituição Federal* (1988), que define como meta a busca do bem-estar de todos, sem quaisquer tipos de discriminação, visto que, perante a Lei, todos são iguais e têm direito à educação. Convém frisar que a inclusão está assegurada no art. 208: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Dentro dos grupos de alunos que apresentam necessidades educativas específicas, temos o grupo dos surdos.

Merece destaque a Declaração de Salamanca. Essa Declaração, que surgiu no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, reconhece a necessidade de as instituições responderem às necessidades particulares de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências e, portanto, solicita aos governos que promovam, planejem, financiem e supervisionem os processos de educação inclusiva e que seus sistemas educacionais incluam as crianças que necessitam de educação especial sob uma pedagogia que possa atender as suas necessidades (ONU, 1994). Em resumo, a Declaração de Salamanca reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, os direitos garantidos por lei e que todos deveriam ser atendidos, de modo igual, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) que garante, no capítulo da educação especial, artigos 58 e 59 - serviços de profissionais especializados, serviços de apoio especializado, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino comum capacitados para a integração desses educandos nas classes de ensino comum.

No Brasil, A *Lei Federal n. 10.436*, de 24 de abril de 2002, reconheceu a língua gestual-visual, melhor dizendo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como forma de comunicação e de expressão. (BRASIL, 2002). Essa oficialização abre novas perspectivas linguísticas e a Língua Brasileira de Sinais tem sua estrutura gramatical definida e a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo de licenciaturas, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Na perspectiva do crescimento do sistema educacional, percebeu-se a importância do desenvolvimento de uma política pública voltada para o ensino inclusivo e, assim, foi publicado o *Decreto Federal n. 5.626/05*, regulamentando a *Lei Federal n. 10.436/02*, visando à inclusão dos alunos surdos e à inclusão de Libras, como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete educacional de Libras; o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos a organização da educação bilíngue, no ensino comum.

As regulamentações e as leis valorizaram a educação especial, conforme Cláudio Roberto Baptista, em *Política Pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil* (2019) que destaca dois programas que envolviam a formação e sensibilização: “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – e a implementação dos apoios que passavam a ter uma dimensão prioritária – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. É por meio das políticas públicas, que são programas, ações e decisões tomadas pelos Governos, que se reafirma o direito à Educação Pública e gratuita de pessoas com deficiência matriculados em rede de ensino comum.

Nesse sentido, a implementação da LDB, ou seja, a legislação impulsionou a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum,

com direito à presença de um profissional intérprete educacional e ao Atendimento Educacional Especializado, visando à sua efetiva participação na vida em sociedade. A educação inclusiva respeita a democracia e a diversidade, e é por meio dessas leis, de decretos e de normativas que temos o desenvolvimento educacional e social dos surdos (MICHELS; GARCIA, 2014).

A Educação Bilíngue

Historicamente, na Idade Média, a sociedade foi influenciada pela crença Aristotélica de que os surdos eram incapazes de raciocinar por não terem uma linguagem. Marlei Adriana Floriani (2017), em *Educação Inclusiva*, afirma que as pessoas percebiam a surdez como aspectos negativos, sendo os surdos tidos como incapazes, irracionais, castigados por deuses, enfeitados, e por isso, eram escravizados ou abandonados em moinhos. Devido a isso, eles não recebiam a educação escolar, não tinham o direito de integração e viviam à margem da sociedade conjuntamente com os deficientes mentais, com pessoas doentes e até com condenados à morte. Tais atitudes demonstram que, na verdade, quem colocava barreiras na educação dos surdos eram os ouvintes.

De acordo com Floriani (2017), a partir do século XVI, começam aparecer as primeiras histórias de educadores de surdos. Desse período em diante, surgem diferentes métodos de ensino destinados à pessoa com surdez. Apesar dos trabalhos e experiências desenvolvidas por diversos estudiosos e com métodos variados de trabalhar com os surdos, todos tinham por objetivo a aquisição da fala usando o oralismo.

Convém ressaltar, seja por ignorância ou seja por falta de conhecimento, que a modalidade de oralismo era imposta aos surdos, o que dificultava a aprendizagem e o uso da linguagem, embora se acreditasse ser essa a

forma de reabilitação dos surdos e da inclusão deles na sociedade. Dessa forma, o oralismo, na educação dos surdos, não obteve êxito. É importante destacar que a oralização do surdo é uma decisão individual e familiar, e pode acontecer de acordo com a perda auditiva da criança, e de ela ser acompanhada por diversos especialistas (FLORIANI, 2017).

Entende-se, atualmente, como Educação Bilíngue aquela que tem como modalidade de aprendizagem o Bilinguismo, sendo o ensino da Libras como primeira língua (L1), a língua de comunicação, identificação, instrução, facilitando a sinalização; e a Língua Portuguesa ou português escrito, como segunda língua (L2), ou seja, destacando a modalidade da escrita ou oral para a educação dos alunos surdos. Em *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*, de Márcia Goldfeld (1997, p. 38) propõe,

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país(...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilínguas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Para essa autora, todo surdo deve ser bilíngue, ressaltando-se, porém, que eles precisam assumir a surdez, isto é, com a possibilidade de a língua materna concernir com língua de sinais (LIBRAS). Ronice Quadros (2006), em *Estudos Surdos I: Integração/Inclusão na Escolar Regular*, pondera que, por mais que os professores tenham o preparo e o conhecimento da cultura surda e da língua de sinais, ainda assim, haverá uma precariedade no desempenho do surdo.

Quadros afirma, que:

No caso dos surdos, o maior desafio é promover uma organização escolar em que a língua de instrução seja a língua de sinais e a perspectiva de organização dos conhecimentos partam de uma construção visual, o que demanda um outro desafio: investir em cursos de graduação para a formação de professores surdos, educadores bilíngues (Libras e Português) e de intérpretes de língua de sinais. (QUADROS, 2006, p. 28)

Por fim, na perspectiva da educação bilíngue, ou bilinguismo, as pessoas surdas precisam ser postas em primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, pois, nesse sentido, os alunos com surdez são capazes de tratar qualquer assunto. A linguagem Libras promove a estimulação da cognição e, assim, os prepara para as percepções do mundo. Em seus estudos, Márcia Goldfeld define que o bilinguismo não promove apenas uma língua (L1) ou (L2), mas promove as duas. Segundo ela, “[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 1997, p. 42). Todavia, o ponto negativo do aprendizado é que, em nossa sociedade ouvinte, grande parte das pessoas não sabe LIBRAS, e que deveria, portanto, ser ensinada nas escolas comuns desde a educação infantil.

O Atendimento Educacional Especializado - (AEE)

A inclusão educacional de pessoas com deficiência auditiva em classes comuns gira em torno da tensão entre oferecer a cada aluno uma educação que atenda às necessidades educacionais específicas de cada um e, por outro lado, tentar atender a essas necessidades especiais dentro das salas de aula do sistema regular de ensino.

O contexto histórico e social é determinante sobre o desenvolvimento do indivíduo. O *Decreto federal n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008, foi revogado pelo *Decreto federal n. 7.611*, de 2011, que dispõe, na educação especial, sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Hoje, no Brasil, a modalidade de ensino do Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da educação especial que “identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (QUADROS, 2006).

Também, a performance escolar insuficiente, apresentada por algumas crianças, tem sido alvo de grande preocupação atualmente. Várias são as queixas de professores relacionadas a esse fraco desempenho de alguns alunos, aliadas à falta de apoio e de incentivo de familiares e dos órgãos responsáveis pelo avanço da educação. Muitos alegam não saberem como agir com aqueles que não aprendem pelo processo dito normal e não dispõem de um preparo para atender aos que apresentam algum tipo de necessidade específica.

Liev Vygotsky (1989), em *Pensamento e Linguagem*, desenvolveu vários estudos relacionando a linguagem como forma reguladora do pensamento e, observou que, sendo, geralmente, a linguagem transmitida por meio verbal, o surdo, por falta do recurso auditivo e, conseqüentemente, na compreensão de conceitos, se vê prejudicado em seu desenvolvimento cognitivo, atendo-se, então, às questões mais concretas.

Por isso, Vera Lúcia Capellini e Ana Paula Zerbato, em *O que é o ensino colaborativo* (2019) tecem as seguintes considerações sobre o ensino colaborativo: “uma forma de trabalho que envolve basicamente uma parceria entre professores do ensino comum

e especial”, ou seja, o momento de planejamento de aula e reflexão é uma atividade fundamental de ambos professores visando à prática pedagógica que será utilizada e que possibilite a inclusão desses alunos deficientes no ensino comum, assegurando um ensino de qualidade.

Sendo assim, o AEE não deve ser considerado como reforço escolar. Os alunos realizam atividades diferentes das desempenhadas em classe, a partir de um conjunto de atividades que estimulem os alunos, com material pedagógico acessível; o uso das salas de recursos de acessibilidade no computador; as tecnologias assistivas; o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras, e possibilitam a ampliação do conhecimento dos alunos com surdez. É importante, a interação entre o professor da classe comum com o professor da AEE.

Os espaços educacionais para surdos dentro de escolas comuns e a escola para surdos servem para garantir o atendimento e a inclusão desses alunos matriculados nas diferentes escolas brasileiras. Tal situação requer uma intervenção de Atendimento Educacional Especializado como forma de facilitar a aprendizagem. Para dispor desse atendimento, é necessário conhecer e participar da realidade do surdo, incluindo sua cultura, sua língua, sua estrutura gramatical etc., fatores imprescindíveis para atuar com real interação e eficácia na aprendizagem dos alunos com surdez.

O Intérprete Educacional

No Brasil, a educação inclusiva para o aluno surdo requer do professor uma formação que transite por duas línguas: Libras (*Lei n° 10.436*, de 24 de abril de 2002, Art. 1°, parágrafo único) e Língua Portuguesa (*Decreto n° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005,

Art. 15). Segundo o Ministério da Educação (QUADROS, 2006, p. 59), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. O intérprete de língua de sinais poderá atuar na educação infantil, na educação fundamental, no ensino médio, no nível superior e no nível de pós-graduação. Dessa maneira, deve-se considerar cada nível em diferentes fatores.

Conforme Quadros (2006), para atuar na área da educação, o intérprete especialista deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, e promover a interação com os colegas. A ausência de professores e profissionais especializados (tradutor/intérprete), que não compartilhem a mesma língua dos surdos, dificulta o aprendizado do aluno com surdez, devido à comunicação não ser totalmente compreendida e não ter interação com o conteúdo curricular pedagógico desenvolvido. Paula Botelho, em *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas*, tece os seguintes argumentos:

A educação dos surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Além de professores e alunos surdos não compartilharem uma mesma língua, e muitos surdos não serem fluentes em língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras. E as palavras, por sua vez, não fazem sentido como pertinentes a uma categoria comum, tampouco se relacionam com um tema significativo (BOTELHO, 2002, p. 58).

O excerto acima explicita que o ensino da palavra não é significativo ao aluno com surdez, limitando, assim, aprendizado dele e a complexidade cognitiva. A língua oral, por utilizar, na sala de aula, estratégias pedagógicas predominantemente voltadas para alunos ouvintes, não as desenvolvendo também em Libras, acentua ainda mais a dificuldade de

interação e de progresso do aluno surdo. Aumenta-se, assim o risco de abandono do ensino comum pelos alunos com surdez.

Nesse entendimento, o intérprete de Libras não é mais desconhecido e em consequência de anos de lutas, a profissão dele foi reconhecida por meio da *Lei 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Segundo as prescrições do código de ética (BRASIL, 2004), que orienta o profissional intérprete na sua atuação, o “intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional” (BRASIL, 2004, p. 31).

A importância da apresentação da língua de sinais como primeira língua (L1), e também para os relacionamentos, revela-se quando tratamos da eficácia do vínculo na aprendizagem, pois as situações de surdez congênita ou precoce constituem os problemas de acesso à linguagem falada. A pesquisadora Maria Cecília Góes (2002, p. 38), em *Linguagem, surdez e educação*, enfatiza que

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem no funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial, para a consolidação da linguagem.

É necessário, então, um preparo tanto dos pedagogos quanto dos profissionais intérpretes educacionais que atuam na educação dos alunos com surdez e de pessoas envolvidas no seu cotidiano. Para que haja um bom estímulo, é indispensável contribuir

com clareza nas explicações transmitidas o que, certamente, contribuirá para um melhor desenvolvimento na educação do surdo. Alguns, por não terem a compreensão das potencialidades dos sujeitos surdos e desacreditando de suas capacidades, deixam de empregar esforços na mediação de fatos importantes relacionados às mais variadas temáticas, sejam questões educativas, políticas, culturais, criando uma forma de exclusão de seu aprendizado.

Materiais e Métodos

Nesta pesquisa, foi utilizada, como metodologia, a investigação exploratória de natureza bibliográfica, por meio de artigos, de livros e da internet. Para efeito de análise mais específica, utilizamos textos que abordam o espaço da linguagem, do pensamento, educacional e a história sociocultural da comunidade surda (VYGOTSKY, 1989; GOLDFELD, 1997; BOTELHO, 2002; QUADROS, 2006; FLORIANI, 2017). Optou-se por esses textos porque eles contemplam: a dimensão histórica acerca da comunidade surda, por meio de Leis e Decretos que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os efeitos das legislações com o processo de inclusão dos alunos com surdez (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2004, 2005, 2010 e 2011); a importância, atualmente, da educação bilíngue na criança surda (BOTELHO, 2002). Buscamos o auxílio, também, de outros textos que pudessem contribuir, significativamente, para a compreensão do objeto, sobretudo, no que diz respeito à perspectiva de linguagem e à inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola, e o Atendimento Educacional Especializado (QUADROS, 2006; GÓES, 2002). Por fim, lançamos mão dos serviços da educação especial para a inclusão dos alunos com surdez: do papel do intérprete educacional e do atendimento educacional especializado.

Resultados e Discussão

A partir da pesquisa, este estudo apresenta uma discussão da inclusão dos alunos com surdez na escola regular. A Declaração de Salamanca constitui a base das políticas públicas inclusivas que reafirmam que a educação é direito de todos. A Constituição Federal (1988) serve como garantia de o direito à educação, prevista em leis, entender o que está nos documentos legais e nas orientações do MEC. Foi elemento essencial para abordamos a inclusão como forma de garantir a igualdade entre as pessoas da sociedade.

Vale lembrar que, por mais que existam leis e decretos que regulamenta a presença do professor intérprete educacional e o atendimento educacional especializado para as pessoas com necessidades especiais, é evidente que não são todas as escolas que cumprem essa lei, visto existirem dificuldades que são encontradas em diversas escolas para a contratação de professores e outros profissionais especializados.

Floriani (2017) aborda sobre a história da comunidade surda, a qual relata serem vítimas de preconceitos e discriminação. Desde a Idade Média, a falta de conhecimento provocou um atraso no desenvolvimento do contexto histórico e social da linguagem e da perspectiva de aprendizado do surdo. Dessa forma, a sociedade ouvinte prejudicou muito os surdos.

Destacamos a importância, segundo Goldfeld (2017), da língua de sinais para a educação bilíngue, considerando-se que ela é o modo pelo qual o surdo cria sua percepção e comunicação com o mundo. O autor acrescenta, ainda, que não há problemas em aprender as duas línguas. Ressalta-se, todavia, o valor de aprender a Língua de Sinais como materna (L1), pois ela é adquirida naturalmente pelo surdo no contexto familiar.

Embora já tenha sido comentado, é importante destacar que a educação bilíngue consiste em aprender duas línguas: Língua Brasileira de Sinais (L1), na modalidade gestual-visual; e a Língua Portuguesa (L2), na modalidade oral e escrita. O bilinguismo é, atualmente, a modalidade de aprendizagem do surdo.

Por fim, o MEC (2004) propõe a possibilidade de os alunos com surdez aprenderem com por meio de um Atendimento Educacional Especializado, por se conformarem de turmas flexíveis em contraturno. Por não ser um reforço escolar, os alunos têm aulas de Libras, e estímulos científicos-pedagógicos que são essenciais para o conhecimento. O planejamento para esse (AEE) é desenvolvido com o professor da classe, o intérprete educacional e o professor de Língua Portuguesa. O uso de imagens visuais são um dos recursos usados pelos profissionais especializados, além da tecnologia como ferramenta para facilitar a comunicação entres a comunidade surda e a ouvinte. O reconhecimento do profissional intérprete e a importância do seu papel para a interpretação do conteúdo ministrado em classe, o profissional serve como canal de comunicação do aluno surdo com ambiente escolar e na interação social.

Considerações Finais

A partir desta análise, esperamos entender os desafios apresentados frente à educação inclusiva que têm sido atualmente crescentes. A pesquisa destacou o aluno com surdez, por estar ciente da luta histórica enfrentada por eles em busca da inclusão. As políticas públicas organizadas por leis e decretos tentam ser eficazes para cumprir os documentos legais e, conforme assegurada na legislação, há uma demanda maior da comunidade surda nas escolas comuns em todo o Brasil, o que requer dos profissionais intérpretes educacio-

nais treinamento e capacitação para atender os alunos com eficiência.

O estudo mostrou, também, a importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos que apresentam algumas dificuldades em seu processo de aprendizagem, em especial, aos alunos com surdez. Ressalta-se que esse tipo de atendimento não é um reforço com o criança surda e destaca a necessidade do intérprete educacional no acompanhamento do aprendizado e da inserção do aluno com deficiência na escola comum, pois irá contribuir na transmissão de todo o conteúdo pedagógico ao aluno com qualquer tipo de deficiência.

Nesse contexto é necessário um olhar diferenciado à educação inclusiva apresentada aos surdos, que, por falta de conhecimento da maioria dos educadores, acabam por utilizar ferramentas não muito úteis ao ensino inclusivo e, que, por vezes, prejudica o avanço de seu aprendizado e em outros contextos. Atentar-se à cultura, à história, à realidade vivenciada no contexto social, escolar e familiar do surdo possibilita uma orientação mais eficaz em todos esses segmentos, pois, por estarem interligadas, influenciam no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

Assim, o que se pode concluir é que dificilmente haverá escola inclusiva em uma sociedade excludente e o setor educacional clama por uma transformação em todos os níveis. Portanto, é preciso promover a identidade de cada grupo e as diferentes expressões culturais que compõem o setor educacional, onde o desenvolvimento curricular em sala de aula se configura como peça-chave de uma estratégia social e política que luta pela igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos os cidadãos, sobretudo a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, como funciona o atendimento educacional especializado (AEE) e a função do profissional intérprete educacional.

NOTAS

* Trabalho selecionado durante o evento III CoBICET - III Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, realizado em 2022.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil.

Educação e Pesquisa, v. 45, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a educação dos surdos. (Org) QUADROS, R. M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 16 Jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm constituição federal 1988. Acesso em: 16 Jun. 2022.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 16 Jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, De 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 Jun. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: reflexões acerca do processo e da nova política nacional. **Revista Educação Cidadã**, v. 1, n. 1, p. 16, 2008.

FLORIANI, M. A. B. **Educação inclusiva**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M.A. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Pexus, 1997.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 Fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 Jun. 2022.

QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos I: Integração/Inclusão na Escolar Regular**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA LEITORA E COMPREENSÃO TEXTUAL*

Relationship between reading fluency and textual comprehension

Alneci do Rego Monteiro Morales¹, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros²

¹Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS), Professora de língua portuguesa do Ensino Básico da Secretaria Estadual de Mato Grosso.

E-mail: alnecimonteiro@gmail.com

²Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* adrianadebarros@uems.br

Data do recebimento: 14/10/2022 - Data do aceite: 01/02/2023

RESUMO: A fluência leitora é a capacidade de ler com precisão, ritmo e expressão adequados, o que possibilita ao leitor saber lidar com o texto de forma eficiente. Desenvolver essa habilidade representa um dos grandes desafios das escolas e constitui tema largamente abordado nos meios acadêmicos. Formar leitores proficientes não é uma tarefa fácil, por isso, muitos estudiosos têm se dedicado à missão de entender como se dá esse processo, com o intuito de contribuir com o ensino da leitura. O desenvolvimento da habilidade leitora envolve processos fundamentais, como a decodificação, a compreensão e a capacidade de interação com o texto escrito em diferentes situações. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo fazer uma análise reflexiva sobre a relação entre a fluência leitora e a compreensão textual, e entender de que forma a fluência leitora pode contribuir para a compreensão textual.

Palavras-chave: Fluência leitora. Compreensão textual. Leitor autônomo.

ABSTRACT: Reading fluency is the ability to read with accuracy, rhythm and adequate expression, which allows the reader to know how to deal with the text efficiently. Developing this skill represents one of the great challenges of schools and is a widely discussed topic in academic circles. Training proficient readers is not an easy task, so many scholars have dedicated themselves to the mission of understanding how this process takes place, in order to contribute to the teaching of reading. The development of reading skills involves fundamental processes such as decoding, understanding and the ability to interact

with the written text in different situations. Thus, the aim of this article is to make a reflective analysis of the relationship between reading fluency and textual understanding and to understand how reading fluency can contribute to textual understanding.

Keywords: Reading fluency. Textual comprehension. Autonomous reader.

Introdução

A formação de alunos proficientes em leitura e escrita é um dos grandes desafios da educação em todo o mundo. Nessa perspectiva, o Brasil tem se mostrado aquém das médias mundiais. Prova disso são os dados do Saeb de 2019, os quais mostram que apenas 36% dos estudantes eram proficientes em português. Isso configura um número muito baixo, levando-se em consideração a importância dessas habilidades para exercer de forma eficiente os vários papéis sociais aos quais as pessoas, de forma geral, estão submetidas.

Os resultados das avaliações externas têm mostrado que as escolas brasileiras não estão conseguindo formar, com êxito, leitores com esse nível de desenvolvimento. Essa realidade é preocupante, pois encontrar a solução não é uma tarefa fácil; responsabilizar um ou outro também não ajuda em nada. Ainda assim, é necessário pensar em mudanças urgentes; mudanças que possibilitem o desenvolvimento das habilidades leitoras, bem como viabilizem para os estudantes o exercício de sua cidadania, de forma a desenvolver neles a consciência de seu papel social.

Grande parte dos alunos brasileiros não possui o hábito da leitura, mostrando-se resistentes ao desenvolvimento da prática de leitura. Esse fato pode ser compreendido como uma defasagem importante, no que se refere à dimensão da leitura nas teorias relacionadas aos multiletramentos, por exemplo, já que isso interfere nas produções de sentido, sejam elas de caráter social ou de cunho particular.

Segundo dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, existem cerca de 100 milhões de leitores, que compõem 52% da população. Os maiores índices estão circunscritos entre os leitores de faixa etária de 5 a 10 anos. Esse percentual vai diminuindo consideravelmente conforme aumenta a faixa etária, visto que os leitores de 14 a 17 anos, bem como aqueles de 18 a 24 anos são os que apresentam maior percentual de queda. Os leitores entre 5 e 10 anos de idade indicam o gosto pela leitura como principal fator que os motivam a ler; já alguns dos entrevistados apresentam algumas dificuldades para realizar a leitura, entre elas estão aqueles que não sabem ler (4%), aqueles que leem muito devagar (19%), os que não têm concentração suficiente para o exercício da leitura (13%) e aqueles que não compreendem a maior parte do que leem (9%).

A partir desses dados, é possível observar que, no início da alfabetização, as crianças apreciam a leitura. Entretanto, esse gosto vai diminuindo conforme aumenta a faixa etária, o que nos leva a questionar, assim como refletir sobre as causas que tendem a motivar o abandono da leitura. Esses questionamentos e reflexões apontam para a necessidade de se pensar como a escola pode atuar naquilo que se refere à continuidade da leitura, não somente como prática curricular, mas sobretudo como fruição, uma vez que o intuito seria barrar a queda da prática de leitura nas faixas etárias relativas aos adolescentes, aos jovens e aos adultos.

Contudo, estabelecer uma cultura de leitura não é uma tarefa simples e rápida, já

que exige o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e exaustivo entre todas as esferas pertinentes ao ensino, especialmente daquelas diretamente envolvidas nesse processo: o professor e o aluno. Formar leitores é contribuir na formação de cidadãos, portanto, essa formação configura-se em uma função social imprescindível, a qual cabe à escola desempenhar.

Tomando como base a resposta dos entrevistados a respeito das dificuldades da prática de leitura, foi possível constatar como a falta de desenvolvimento das capacidades cognitivas da leitura comprometem a continuidade dessa prática, já que muitos dos entrevistados afirmaram ter dificuldades em realizar a leitura por não terem domínio das habilidades leitoras. Esses dados mostram que um dos empecilhos para o desenvolvimento do hábito da leitura é a falta de fluência leitora, o que repercute diretamente na capacidade de compreender o texto lido.

A fluência leitora é a capacidade de ler com precisão, ritmo e expressão adequados, o que possibilita que o aluno desenvolva a capacidade de saber lidar com o texto de forma eficiente, conseguindo extrair dele os sentidos. Não é raro, nas escolas brasileiras, alunos chegarem aos anos finais dos ensinos Fundamental e Médio com dificuldades importantes no que diz respeito à leitura, tanto no aspecto da fluência leitora quanto em relação à compreensão. Essas dificuldades, muitas vezes, causam constrangimentos e geram desmotivação para a prática da leitura, fazendo com que essa prática seja desenvolvida cada vez menos. Essa realidade é muito preocupante, tendo em vista que a leitura é parte fundamental para a aprendizagem básica, assim como necessária para a aquisição de outros saberes.

Nesse sentido, como a fluência leitora é um tema de grande relevância para o ensino da leitura, o objetivo desse artigo é enfatizar a

importância do desenvolvimento das convenções da língua escrita nos níveis de ensino, buscando formas de contribuir e de adensar o desenvolvimento da fluência leitora.

Portanto, para embasar este estudo, tornam-se necessárias algumas reflexões sobre o tema, as quais estarão fundamentadas naquilo que já foi estudado e naquilo que postulam os documentos oficiais sobre a temática.

Revisão teórica

A leitura, de acordo com Mariângela Stampa (2009, p. 420), “é um processo de aquisição da ‘lectoescrita’ e, como tal, compreende operações fundamentais: a decodificação e a decifração/compreensão.” Segundo a autora, a decodificação ocorre por meio do conhecimento do alfabeto e da leitura oral, ou ainda por meio da transcrição de um texto. Quando bem trabalhada, essa etapa pode resultar no desenvolvimento da fluência leitora, ou seja, na habilidade da leitura de um texto com precisão e rapidez. Isso porque um leitor fluente, quando lê em silêncio, reconhece automaticamente as palavras, extraído do texto, sem muitas dificuldades, o sentido do que é lido. Já quando esse leitor desenvolve uma leitura oral, ela acontece sem esforço e com expressão característica, uma vez que esse sujeito leitor possui maior intimidade no que se refere reconhecimento das palavras, o que implica em um domínio da prosódia.

Sendo assim, a fluência leitora constitui não só a capacidade de ler com precisão, ritmo e expressão adequados, mas também constitui possibilidade para que o aluno interaja com o texto de forma eficiente, conseguindo extrair dele os sentidos. Ademais, para que o leitor seja considerado fluente, ele deve desenvolver adequadamente as três dimensões da fluência em leitura: capacidade de decodificar palavras, processamento automático (velocidade) e prosódia. Portanto,

um leitor fluente terá a capacidade de ler, em voz alta, de uma forma rápida, precisa e expressiva.

Essa fluência contempla a precisão, a automaticidade e a prosódia; tríade que deve estar articulada durante a leitura por meio do reconhecimento preciso, rápido e automático de palavras, bem como do ritmo e da entonação adequados. Para as autoras Lúcia Fulgêncio e Yara Goulart, a leitura fluente acontece através de um processamento parcial do material visual, completada pelas previsões.

Conduzido pelas previsões, o leitor não vê letra por letra de cada palavra nem mesmo todas as palavras do texto. Nas situações em que é possível prever a ocorrência de determinada letra ou palavra, o leitor simplesmente passa por cima da forma visual, completando com suas previsões a informação presente naquele trecho. (FULGÊNCIO; GOULART, 2014, p. 17).

Para as autoras, o leitor fluente não se concentra apenas no material visual para obter informações - ele formula previsões, as quais se articulam às suposições que se podem inferir no interior do próprio texto, fato possibilita compreender o texto mais rapidamente. Ainda, segundo as autoras (FULGÊNCIO; GOULART, 2014, p. 21), durante a leitura “o cérebro não precisa ver tudo o que está impresso no papel: ele pode prever parte da informação, e saltar aqueles trechos que podem ser completados sem a necessidade de intermediação da visão.” De acordo com essa perspectiva, uma leitura realizada de forma muito vagarosa pode comprometer seriamente a compreensão. Sobre isso, as autoras esclarecem que:

O que se pode dizer é que numa leitura muito lenta, em que o leitor dá muita atenção a detalhes e não consegue processar mais do que poucas letras, palavras ou conceitos individualmente, o significado

global do texto pode se perder definitivamente. A leitura deve ser, portanto, relativamente rápida. Mas não indiscriminada. [...] Em outras palavras, a leitura é mais eficiente na medida em que o leitor consegue compreender o texto captando porções maiores de informação em cada fixação. (FULGÊNCIO; GOULART, 2014, p. 26).

Entende-se, dessa forma, que o leitor precisa desenvolver a habilidade de selecionar as informações mais importantes do texto e acrescentar a elas suas previsões. Assim, o leitor pode, através do reconhecimento da estrutura das palavras, associar um significado a elas a partir de apenas algumas pistas. Ângela Kleiman (2001, p. 35) afirma que “o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente, o seu dedo na linha.” Ao contrário, ele fixa os olhos em um determinado ponto para depois fixar-se num outro ponto mais adiante e, quando achar necessário, pode retroceder para recuperar alguma informação. Isso significa dizer que o leitor eficiente consegue controlar seu próprio processo de compreensão. Nesse sentido, ainda segundo Kleiman (2001):

O aluno que lê vagarosamente, sílaba por sílaba, terá dificuldade para lembrar o que estava no início da linha quando ele chegar ao fim. Ele, deve, portanto, ser capaz de reconhecer instantaneamente as palavras: se a palavra for a unidade conhecida, ele poderá ler mais rapidamente, conseguindo assim lembrar unidades passíveis de interpretação semântica. (KLEIMAN, 2001, p. 36).

Dessa forma, o leitor precisa desenvolver a habilidade de decifrar letras e palavras quase que concomitantemente com a ativação de conhecimentos semânticos e pragmáticos. Portanto, o professor, principalmente do leitor iniciante, precisa ajudá-lo a estabelecer previsões mediante as diversas

abordagens prévias à leitura, dando destaque às palavras-chave do texto e possibilitando o reconhecimento delas, de forma rápida ou até instantaneamente.

O desenvolvimento da fluência leitora é uma habilidade complexa, que exige trabalho sistemático e persistente da escola. Embora seja uma habilidade necessária para que o leitor tenha autonomia, percebe-se que os documentos oficiais, que regulamentam a educação no Brasil, ainda não dão a devida ênfase a essa habilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 41) apresentam a seguinte orientação a respeito da leitura fluente: “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.” De acordo com o documento, saber utilizar os conhecimentos prévios durante a leitura é uma estratégia necessária para o desenvolvimento da fluência leitora, pois, dessa forma, o leitor não precisa se pautar unicamente nas palavras do texto para extrair sentidos.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Fundamental dispensa um pouco mais de ênfase ao tema ao incluir três habilidades que fazem referências diretas ao desenvolvimento da fluência leitora.

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (BNCC, 2017, p. 99).

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (BNCC, 2017, p. 113).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas [...] expressan-

do a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. [...] empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão ia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (BNCC, 2017, p. 161).

A BNCC estabelece que o estudante adquira a fluência leitora na alfabetização, sendo capaz de ler palavras com precisão na decodificação. Nos 4º e 5º anos, espera-se que o aluno leia com autonomia e fluência textos curtos e adequados ao nível escolar. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o estudante precisa ser capaz de ler textos literários diversos, como contos, romances, poemas, bem como expressar compreensão por meio de uma leitura expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação. Esta última habilidade faz referência à prosódia, uma das três dimensões da fluência leitora.

No entanto, o que se observa na prática é que a BNCC estabelece um padrão que destoa da realidade da grande maioria dos estudantes brasileiros, os quais, infelizmente, ingressam no Ensino Médio sem atingir esses níveis de fluência e de autonomia demandadas pela prática de leitura. Considerando o fato, mudar essa realidade é o grande desafio da educação brasileira.

Dimensões da fluência de leitura

A fluência em leitura é percebida através da precisão, da automaticidade e da prosódia. A precisão é a habilidade para decodificar corretamente as palavras no texto; a automaticidade se refere à habilidade para decodificar palavras no texto com o mínimo de esforço e com velocidade adequada; já a prosódia é a habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e dos parágrafos.

Precisão

A precisão se desenvolve através do reconhecimento das palavras vigentes no léxico do uso social. Por isso, os alunos precisam identificar os sons representados pelas letras, bem como a combinação desses sons e dessas letras, já que esse processo de reconhecimento morfológico está interiorizado no falante da língua materna, mesmo que ele desconheça os processos formais que constituem sua articulação. O reconhecimento de um vocábulo da língua está ligado aos processos morfológicos, mas também à sua existência social dentro da comunidade linguística. Quando o aluno apresenta uma baixa precisão no reconhecimento de palavras, isso pode repercutir negativamente na compreensão da leitura, uma vez que deixa em descoberto sentidos socialmente veiculados.

A falta de precisão em leitura decorre, principalmente, por conta da dificuldade de decodificação, ou seja, quando o leitor não desenvolve plenamente a habilidade de identificação automática das palavras, o que acarreta em uma leitura de forma silabada, saltando e trocando as palavras. Isso fará com que ele dedique muito de sua memória no trabalho de decodificar as palavras, prejudicando o processo de compreensão. Nesse sentido, o processamento cognitivo do texto configura prejudicado.

Às vezes, a falta de precisão também pode ocorrer devido à complexidade da própria palavra, exigindo do leitor mais atenção ao pronunciá-la. Em algum momento, isso pode acontecer com qualquer leitor, inclusive com aqueles considerados leitores fluentes. Porém, quando essa situação não é apenas esporádica, mas frequente, o resultado é uma fluência fraca, o que compromete a compreensão.

Isso também não quer dizer que todo “erro” de precisão irá interferir na compreensão. Alguns erros, como, por exemplo, a troca de uma palavra por outra que significa no contexto, indicam que o leitor está compreendendo o texto e, por isso, é capaz de prever informações. Sobre isso, Kleiman (2001) declara que:

[...] a leitura de uma palavra que não está escrita, isto é, o que é considerado erro na leitura em voz alta, não reflete necessariamente um problema de compreensão: quando a palavra que o aluno substitui pela palavra do texto faz sentido, esse “erro” é sinal de o aluno estar prestando atenção ao significado do texto e não apenas à forma, justamente o objetivo do ensino da leitura para o qual o ensino da forma, do código, é apenas instrumento. (KLEIMAN, 2001, p. 36).

Dessa forma, o leitor que consegue fazer essas substituições de palavras, sem alterar seu sentido durante a leitura em voz alta, já possui um nível satisfatório em proficiência leitora, visto que ele consegue usar seus conhecimentos linguísticos para fazer predições sobre as ocorrências possíveis. Porém, afirma Kleiman (2001, p.39), “se o texto apresentar outras dificuldades, como o desconhecimento do assunto ou grande quantidade de palavras desconhecidas, a compreensão se torna praticamente impossível.”

Por isso, é importante que esse leitor se familiarize com estratégias diversificadas

de leitura, para que ele consiga chegar ao objetivo final, que é a compreensão. Kleiman (2001) sugere a releitura, a busca pelo significado de palavras-chave, ou a produção de resumo. Segundo ela, o leitor precisa detectar o que está provocando a falta de compreensão e, a partir disso, adotar medidas para solucionar o problema. Ainda para a autora (2001, p. 50), “a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão.”.

Nota-se, portanto, que para que o leitor seja capaz de realizar esses procedimentos, ele precisa antes ter recebido o ensino adequado, fato que situa a escola como importante espaço para a formação de leitores, já que é nesse ambiente que o indivíduo tem acesso às diversas abordagens formais e estruturais que culminam na compreensão de um texto. Kleiman (2001, p. 51) afirma que “a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados.” Dito isso, é preciso motivar a independência do leitor, pois quando ele já não estiver nos bancos da escola, saberá fazer uso consciente de meios que viabilizem a compreensão das leituras.

Automaticidade

A automaticidade é outro componente essencial da fluência leitora, e refere-se à capacidade de identificação do sistema ortográfico, bem como dos significados das palavras expressas no texto, de forma rápida. Ela utiliza poucos recursos de atenção, sendo resultado de prática prolongada.

João Batista Araújo e Oliveira Clifton Chadwick (2008, p. 162) esclarecem que para identificar automaticamente uma palavra é preciso, primeiramente, aprender a decodificar, uma vez que somente através da decodificação o leitor pode adquirir a

competência que lhe permite ler de forma automática. Para os autores, não basta identificar automaticamente uma palavra, é preciso identificar sequências de palavras dentro de um tempo determinado. Eles consideram que uma criança alfabetizada deve ser capaz de ler entre 60 e 100 palavras por minuto, e quando esse nível não é alcançado é porque essa criança apresenta dificuldades para ler, o que a faz cometer muitos erros, o que prejudica a compreensão da leitura.

Isso significa que a leitura é automática quando a atenção não é direcionada para o reconhecimento das palavras, mas para a construção do sentido do texto escrito. Em outras palavras, os leitores competentes reconhecem naturalmente as palavras armazenadas no seu léxico ortográfico, isso possibilita que o cérebro concentre sua atenção na compreensão.

Nessa perspectiva, Mary Kato (2004, p. 8) afirma que o “reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos inferenciais e de predições, ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor.” Isso significa que o leitor proficiente é capaz de compreender um texto sem precisar decodificar cada grafema. A autora (2004, p. 33) acrescenta que “na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético.”

Como já foi dito anteriormente, a leitura envolve dois processos cognitivos que exigem a atenção do leitor: a identificação de palavras e a sua compreensão. Quando o leitor aplica maior atenção à identificação de palavras, menor dedicação terá para a compreensão. Isso ocorre quando o leitor está em fase de aprendizagem ou quando, por alguma razão, não desenvolveu a proficiência leitora. Dessa forma, ele não será capaz de identificar a palavra de forma automática,

o que o fará recorrer a vários processos de reconhecimento das palavras e, assim, terá dificuldades para realizar os processos para a compreensão do texto.

A automaticidade é percebida através da velocidade com que é realizada a leitura, sendo assim, sua melhora indica o desenvolvimento da fluência. Ela surge simultaneamente à precisão e se amplia conforme o leitor vai se envolvendo na prática de leitura. Segundo Mary Kato (2004, p.39), a velocidade e a precisão dependem de a palavra lida estar registrada no léxico visual do leitor através da frequência com que já foi exposto a ela, do seu conhecimento linguístico e de sua capacidade de criar inferências, estas últimas responsáveis por conferir níveis de antecipação dos vocábulos ainda não vistos.

À medida que a automaticidade se desenvolve, o desempenho do leitor torna-se preciso e mais rápido. As autoras Lúcia Fulgêncio e Yara Liberato (2004) afirmam que uma leitura eficiente deve ser realizada de forma rápida e seletiva. Isso significa que o leitor deve ser capaz de selecionar no texto apenas as partes que contêm as informações mais importantes, e não se dedicar exclusivamente à decodificação para que possa alcançar a compreensão do texto lido. Os leitores fluentes identificam as palavras com níveis de precisão e de automaticidade mais eficientes e despendem maior atenção à compreensão.

Prosódia

A prosódia é um componente chave na fluência leitora. Ela implica na capacidade de se ler um texto respeitando a pontuação, com expressão adequada, entonação e fraseamento, a fim de manter a compreensão do texto. Ao desenvolver a leitura com volume, tom, ênfase, assim como com outros elementos da expressão oral, o leitor evidencia que está lendo e interpretando o texto.

A falta de fluência faz com que o leitor concentre os recursos cognitivos disponíveis na decodificação de palavras, realizando uma leitura hesitante e imprecisa, o que confere uma representação pouco clara do texto. Quando o leitor utiliza recursos prosódicos nas mensagens transmitidas por meio de uma correta entonação, dando ênfase às palavras e às frases, isso pode colaborar para a compreensão da mensagem escrita. João Batista Araújo e Oliveira Clifton Chadwick (2008, p. 162) afirmam que “uma leitura fluente é feita sem erros e com entonação que denota compreensão.”

A prosódia assemelha-se às características da língua falada, já que o leitor reconhece as palavras com automaticidade e lê com velocidade adequada, como faz naturalmente na fala. Portanto, a prosódia, no que diz respeito à leitura, envolve entonação, acento e intensidade, duração e pausas.

A entonação é importante para a construção dos sentidos, pois reflete o envolvimento do leitor com o texto, visto que ela é interpretada pelo ouvinte como informação constituída de sentido, porque por meio de suas variações, marcadas pelas subidas e descidas no tom da voz, é possível imprimir aos enunciados uma série de significações diferentes, o que permite assegurar o sucesso da interação entre leitor, texto e ouvinte.

As pausas, compreendidas como o espaço de tempo sem fonação entre uma oração e outra, também são importantes para a realização da leitura fluente, principalmente, para o entendimento do seu significado. Quando a frase lida não tem pausas, ou quando elas ocorrem em locais indevidos do texto, a leitura torna-se irregular e confusa. Além disso, as pausas na leitura são necessárias, porque elas são o momento em que o leitor pode armazenar ar nos pulmões para poder prosseguir a leitura, permitindo extrair sentidos mais aprofundados do texto. Essa

é a principal função da pausa, como afirma Irlandé Antunes (2003):

Que, na realização da leitura em voz alta (quando for o caso) orientações como “ler pausadamente”, “ler com boa pronúncia”, ler observando os sinais de pontuação”, e outras similares, sejam dadas não como valores em si mesmos, mas como recursos para que se facilite a compreensão de texto. (ANTUNES, 2003, p. 85).

Os sinais de pontuação exercem a função de marcadores prosódicos na língua escrita, pois representam as variações melódicas que podem existir em textos oralizados. Esses sinais podem orientar o leitor quanto à entonação e às pausas adequadas. Sobre isso, Irlandé Antunes (2003) afirma:

[...] os sinais de pontuação são isto mesmo – sinais – e, como tais, são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes. O interessante seria que a pontuação fosse vista, sempre, como uma coisa relacionada ao sentido, à coerência do texto, isto é, como um recurso que facilita a compreensão. Por isso é que esses sinais são importantes. E, como sinais, uns são imprescindíveis – senão o sentido fica comprometido – outros são facultativos, pois são apenas enfáticos ou expressam um ponto de vista pessoal. (ANTUNES, 2003, p. 149).

Isso significa que os sinais de pontuação não são simples enfeites, mas servem para indicar os valores semânticos de cada enunciado, sendo uma das formas que direciona a forma como o leitor deve proceder diante do texto. Em outras palavras, os leitores fluentes compreendem e cumprem as marcas de pontuação, sabendo que tipo de pausa e de entonação precisam utilizar.

O acento e a intensidade também são componentes da prosódia. A acentuação é

importante na pronúncia e serve para auxiliar a representação escrita da linguagem. Para que as palavras sejam proferidas corretamente, é necessário conhecer os seus sons, imprimindo maior ou menor intensidade conforme a sílaba tônica. Irlandé Antunes (2003, p. 85-6) afirma que “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática.” Sendo assim, a correta emissão de palavras, respeitando a posição da sílaba tônica, é essencial para a compreensão. Essa abordagem é muito importante para o desenvolvimento da fluência leitora, uma vez que constitui condição necessária para desenvolver o domínio da prosódia.

Em síntese, uma leitura prosódica demonstra compreender as indicações fornecidas pelo texto, como os sinais de pontuação e a acentuação gráfica. Envolve, ainda, a compreensão da combinação das palavras, bem como das relações existentes entre elas, naquilo que se refere à produção de sentidos.

Portanto, a escola deve insistir, assim como dispensar maior importância no trabalho com a prosódia, com a pontuação e com o vocabulário, pois são conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da leitura, visto que as palavras e os sinais que estão na superfície do texto configuram-se como elementos essenciais para a sua compreensão.

Considerações Finais

Conforme discussão neste artigo, a leitura é uma habilidade imprescindível para a formação humana e, embora se apresente desafiadora devido a sua complexidade, é extremamente necessária para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

A aquisição da leitura é essencial para agir com autonomia nas sociedades letradas. No

entanto, o Brasil registra nível mínimo de leitura, ou seja, grande parte dos alunos brasileiros não entendem o que leem, de acordo com os dados do último PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, que mede o desempenho de alunos na faixa etária entre 15 e 16 anos.

Esses dados indicam que o trabalho com a leitura deve ser contínuo, se estendendo tanto nos anos do Ensino Fundamental e Médio como nos diversos componentes curriculares. Muitos alunos conseguem desenvolver suas habilidades leitoras sem muitas dificuldades, porém, há um número considerável de alunos que, devido a uma série de fatores, encontram dificuldades para adquirir as competências

leitoras. Essa realidade não pode ser ignorada, por isso, o trabalho com a leitura não pode se restringir aos primeiros anos de escolaridade, já que formar leitores competentes é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

O desenvolvimento da habilidade de fluência leitora depende de prática e de estímulos. Portanto, a escola precisa insistir na abordagem dos aspectos fonológicos, bem como desenvolver trabalhos focados no vocabulário, na pontuação e na prosódia, a fim de estabelecer um constructo teórico e prático sólidos para a formação de bons leitores, almejando proporcionar a emancipação desses sujeitos sociais.

NOTAS

* Trabalho selecionado durante o evento III CoBICET - III Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, realizado em 2022.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Explorando a leitura. *In: Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, J. B.; CHADWICK, O. C. **Aprender e ensinar**. 9. ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998
- BRASIL. Instituto pró-livro. **Retrato da leitura no Brasil**. 5. ed. 2019.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.
- INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB**, 2019. Brasília. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência Fonológica**. Rio de janeiro: Walk Ed. 2009

RESENHA

GATTO, John Taylor, **Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória.** Tradução Leonardo Araujo. Campinas, SP: Kírion, 2019.

Felipe Biasus

Psicólogo (URI). Mestre em Psicologia (UFSC).
Docente da URI Erechim. *E-mail:* febiasus@uricer.edu.br

Data do recebimento: 05/06/2022 - Data do aceite: 23/08/2022

Originalmente escrito em 1991, “Emburrecimento Programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória” foi traduzido e publicado no Brasil somente em 2019. Apesar de a sua primeira edição em solo norte americano ter ocorrido há mais de 30 anos, o livro é atual para refletir a escola e a escolarização obrigatória, inclusive se considerarmos as discussões atuais sobre o *homeschooling*. Vejamos então, quem é John Taylor Gatto e o que seu livro - com um provocativo título - apresenta.

No ano da primeira publicação do livro, o autor estava no magistério há mais de 30 anos nos Estados Unidos, eleito professor do ano da cidade de Nova York nos anos de 1989, 1990 e 1991, sendo que em 1991 recebeu o mesmo título, mas do Estado de Nova York. Foi conferencista e autor de vários livros, entre eles “*Armas de instrução em massa: a jornada de um professor pelo mundo obscuro da escolarização obrigatório*” publicado no Brasil, em 2021, pela Editora Kírion. Seus livros tratam da educação moderna, criticando a ideologia, a história e as consequências da educação e escolarização obrigatória.

O livro em tela nesta resenha é composto por cinco capítulos, antecedidos pelo prefácio assinado por Thomas Moore; pela introdução

do editor da segunda edição em 2001 David Albert; da nota deste mesmo editor, na primeira edição de 1991 e uma referência sobre o autor. Após os cinco capítulos, apresenta o pós-fácio à edição de décimo aniversário escrito por Gatto, em 2002 e o posfácio do editor à edição de 2005, assinado por Chris Plant. Pode-se observar que ao longo dos 30 anos da primeira publicação, é considerada uma obra relevante para pensar a escolarização obrigatória dos Estados Unidos. Ainda que a obra problematize a escolarização obrigatória nos EUA, possibilita uma profunda reflexão sobre a escolarização brasileira.

O primeiro capítulo “*O professor de sete lições*” trata de um discurso do autor proferido na ocasião em que foi nomeado professor do ano do Estado de Nova York, em 1991. Nele evidenciam-se as sete lições que se ensina na escola:

- a. Confusão - esta lição evidencia que tudo que se ensina está fora de contexto, ensina-se a não-relação e desconexões. Tal confusão, segundo o autor, é “imposta às crianças por vários adultos que elas não conhecem, cada um trabalhando por conta própria com uma relação quase inexistente entre si, fingindo, em geral, uma especialidade que não possuem” (p. 43).

- b. Posição de Classe - essa segunda lição dá conta de ensinar aos alunos que gostem de ficar trancadas com outras crianças ou ao menos que suportem tal condição. Todos devem ficar em seus devidos lugares.
- c. Indiferença - na terceira lição, Gatto refere que ensina as “crianças a não se importarem muito com nada, embora seja desejável parecer que se importam” (p. 45); ele destaca que os alunos nunca passam por uma experiência completa, pois tudo é dividido em prestações, lição ensinada pelos sinais sonoros que marcam os tempos na escola.
- d. Dependência Emocional - nesta lição refere que através das práticas avaliativas e julgadoras ensinam-se as crianças a cederem sua vontade à “cadeia hierárquica adequada” (p. 46), afinal a individualidade é algo contraditório para fazer parte de sistemas de classificação, ou seja, extinguem-se a individualidade e criatividade. Em seu lugar imprime-se a dependência.
- e. Dependência Intelectual - a quinta lição segue a linha da dependência, mas evidencia a questão intelectual, ensina que se deve esperar outras pessoas, especialistas, darem sentido às vidas dos alunos, e assim crianças bem-sucedidas passam a ser aquelas que pensam aquilo que lhes é mandado pensar, sem resistência, sem questionamentos e, se possível, com entusiasmo. A lição aqui não é a criatividade, mas, o desenvolvimento da conformidade.
- f. Autoestima provisória - Essa lição ensina que “o respeito próprio de uma criança deve depender da opinião de um especialista” (p. 48), afinal os alunos são constantemente avaliados e julgados. Boletins, notas e provas indicam que as crianças não devem confiar em si mesmas ou em seus pais, mas, em vez disso, “deveriam confiar na avaliação de autoridades credenciadas”

(p. 49) que dizem o valor que as pessoas têm.

- g. Não é possível se esconder - Na última lição, ensina-se que todos estão sendo vigiados e observados constantemente pelos professores, inclusive em casa por intermédio do “dever de casa”.

Nas sete lições, Gatto aponta que não há necessidade em debater um currículo nacional, pois ele já existe embutido nelas e destaca “as escolas ensinam exatamente o que se pretende que ensinem, e fazem isso muito bem: como ser um bom egípcio e permanecer em seu lugar na pirâmide” (p. 52).

O segundo capítulo “*Escola psicopata*” é o discurso proferido, em 1990, quando recebeu o prêmio de professor do ano da cidade de Nova York, com um texto contundente, refere que “as escolas e a escolarização são cada vez mais irrelevantes nas empreitadas do planeta” (p. 58) e aponta que a escola é psicopata e sem consciência. Afinal, a criança é levada a parar o que está fazendo ao tocar de uma sineta, para iniciar outra atividade sem qualquer conexão com o que estava fazendo.

Como um ativista da educação em *homeschooling*, apresenta a divulgação de uma pesquisa de que crianças educadas em casa são, aparentemente, cinco ou dez vezes superiores quanto à habilidade de raciocinar. Além disso, indica que é preciso perceber que “a instituição escolar ‘escolariza’ muito bem, embora não eduque. [...] A culpa não é dos professores ruins ou da falta de investimentos. É simplesmente impossível que a educação e a escolarização sejam a mesma coisa” (p. 59). Ao longo do capítulo, discute diversos problemas da escolarização e evidencia efeitos nas crianças. Também aponta o que pode ser feito, destacando o autoconhecimento com uma base do conhecimento verdadeiro, bem como, a confiança nas pessoas e em suas capacidades. Além

disso, destaca a importância da vivência da singularidade e da autonomia, alicerçadas em sólidas relações familiares.

No terceiro capítulo “*O esverdeado Monongahela*”, o autor conta algumas histórias de sua infância e do seu jeito de fazer que promove desenvolvimento, crescimento e autonomia. Um fazer que sai do caminho da criança, dá tempo, espaço e respeito.

O quarto capítulo “*Precisamos menos de escola, não mais*” apresenta um conjunto de ideias muito bem articuladas, problematiza a escolarização obrigatória e destaca o que é fundamental para a educação, ou seja, favorecer a descoberta de um propósito gratificante para si mesmo, um sentido. Porém, tal promoção é impossível com as crianças trancafiadas e distantes do mundo real, por aproximadamente 12 anos de suas vidas.

O quinto e último capítulo “*O princípio congregacional*” pode ser compreendido como uma proposta possível para a educação e o desenvolvimento. Questionando a ideia de um pensamento global, defende as habilidades locais, o amor local, o conhecimento local e o desenvolvimento por intermédio da dialética. Nas últimas páginas desse capítulo, o autor anuncia o que pode ser feito em face ao poder destrutivo da escolarização.

Por fim, o livro de Gatto é uma obra - ainda que curta em extensão - profunda e contundente quanto à análise da escolarização obrigatória. Em tempos que o debate sobre a legalidade do *homeschooling* no Brasil toma cada vez mais corpo, temos uma excelente obra - antiga, mas atual - para refletirmos o futuro que estamos construindo. Indicada para pedagogos, psicólogos educacionais e estudantes de Pedagogia.

POLÍTICA EDITORIAL
NORMAS EDITORIAIS

POLÍTICA EDITORIAL

Natureza das Colaborações

A REVISTA PERSPECTIVA considera, para publicação, trabalhos originais que sejam classificados nas seguintes modalidades: resultados de pesquisas sob a forma de artigos, revisão de literatura, resenhas e comunicações breves sobre publicações recentes, de autoria de docentes pesquisadores da URI e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior. As modalidades citadas podem ser escritas em português, inglês e espanhol.

Mecanismos de Avaliação

É mantido rigoroso sigilo, de autores e avaliadores, dos artigos, revisões de literatura, resenhas e comunicações, não sendo divulgados, para as partes, os nomes dos envolvidos. As avaliações são realizadas sempre por dois avaliadores e, em caso de discordância, um terceiro avaliador é requisitado. São critérios de avaliação: originalidade, contribuição para a área, qualidade técnica do texto, da apresentação e da metodologia.

Quanto aos Avaliadores, a Revista Perspectiva mantém, em seu Conselho Editorial, professores pesquisadores conceituados das diversas áreas do conhecimento, assim como Conselheiros de Área (ad hoc), convidados à avaliação, quando necessário.

O resultado da avaliação é devolvido para o primeiro autor do artigo, exclusivamente via sistema Open Journal Systems (OJS). Posteriormente, os artigos serão publicados na versão on-line da Revista, ficando disponíveis a todos os interessados.

Cessão dos Direitos Autorais

A publicação de um trabalho implica, automaticamente, na cessão integral dos direitos autorais à Revista Perspectiva, e os originais não serão devolvidos a seus autores. As ideias e opiniões, expressas nos artigos, são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, as opiniões do Conselho Editorial da Revista Perspectiva.

Os autores que tiverem seus artigos aceitos, no momento do reenvio com as adequações, deverão incluir o Termo de Cessão de Direitos Autorais, assinado pelos respectivos autores. Somente de posse deste termo é que se dará continuidade ao processo de publicação. O referido termo será enviado, juntamente com o aceite do artigo, ao primeiro autor.

NORMAS EDITORIAIS

1 Quanto a Modalidade

- a) Resultados de pesquisas sob a forma de artigos;
- b) Revisão de literatura;
- c) Resenhas sobre publicações recentes;
- d) Comunicações.

2 Identificação do Manuscrito

Título do trabalho (em língua portuguesa e em língua estrangeira) na primeira página.

A identificação dos autores deverá ser explicitada abaixo do título e conter as seguintes informações:

- a) Nome(s) completo(s) do(s) autor(es) (quando mais de um, separados por ponto e vírgula), centralizado(s).
- b) Para cada autor utilizar um número arábico sobrescrito. Fazer chamada abaixo do(s) autor(es) para indicar a filiação acadêmica, instituição a que pertence(m).
- c) Informar e-mail de todos os autores.

3 Apresentação e Organização

A partir da segunda página, o corpo do artigo deverá atender a normas relacionadas a seguir:

3.1 Título do trabalho

Apresentar o título do manuscrito em língua portuguesa e em língua estrangeira (preferencialmente inglês).

3.2 Resumo e Palavras-chave

Redigido num único parágrafo, composto de uma sequência de frases completas, concisas e não por numeração de tópicos, o texto deve limitar-se à extensão de, no máximo, 200 palavras. Deve vir seguido das palavras-chave (de 3 a 5).

3.3 Resumo em língua estrangeira

Consiste na versão do resumo, feito em português, para uma outra língua de veiculação internacional (preferencialmente inglês - *Abstract*). Também deve ser seguido das palavras-chave (*keywords*) na língua em que foi versado.

3.4 Elementos Textuais

Quanto à composição textual, o artigo deverá conter: introdução contendo os objetivos, material e métodos, resultados, discussão, considerações finais. Pode, no entanto, essa estrutura variar de acordo com as especificidades das áreas, assim como objetivos do(s) autor(es).

3.5 Tabelas e Ilustrações (figuras, quadros e tabelas)

Quando apresentadas, devem ser coerentemente distribuídas ao longo do texto, devidamente identificadas (títulos e fontes, quando necessário). Quanto à numeração, na identificação de tabelas e quadros utilizar números romanos; nas figuras, utilizar números arábicos. Imagens merecem especial cuidado quanto à nitidez. Com relação à utilização de fotos, deve-se encaminhar, também, o arquivo anexo em “.jpg” (300 dpi). Na versão on-line poderão ser utilizadas CORES. Na versão impressa, as cores serão transformadas em tons de cinza e preto.

3.6 Notas (explicativas) e Complementos

Notas devem ser numeradas, vir em uma lista ao final do artigo, antes do item Referências, assim como os agradecimentos e informes complementares, quando explicitados.

3.7 Pesquisas com Seres Humanos

Todo artigo originado de pesquisas com seres humanos, de qualquer natureza, necessitará estar acompanhado de parecer de aprovação do Comitê de Ética, além de, na sua metodologia, estar descrito que foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição proponente.

3.8 Citações Bibliográficas

A Revista *Perspectiva* adota o sistema autor-data e segue normas da revista baseadas na ABNT.

3.9 Referências

Todas as referências citadas no texto devem ser listadas em ordem alfabética em letras maiúsculas de acordo com o primeiro autor. Referências devem ser iniciadas em uma página separada.

Exemplos:

Livros

- NEUMANN, A. P.; CARDOSO, C.; BIASUS, F. (org.). **Iniciação à Pesquisa em Psicologia**. Erechim/RS: EdiFAPES, 2018. *E-book*.
- NOGARO, A.; SILVA, H. A. **Professor Reflexivo: prática emancipatória?** Curitiba/PR: CRV, 2015.
- SARTORI, G. L. Z. **Reprodução Humana Assistida: um direito fundamental?** Curitiba: APPRIS, 2015.
- STEFFENS, J.; BACKES, G. T.; VALDUGA, A.T. (org.). **Processos tecnológicos, biotecnológicos e engenharia de processos em alimentos**. Erechim: EdiFAPES, 2014.
- STORTI, A.T. et al. **Trabalhos acadêmicos: da concepção à apresentação**. 3. ed. Erechim: EdiFAPES, 2013.

Capítulo de Livro

- BORDIN, X. M.; ZANIN, E. M.; ZAKRZEWSKI, S. B. B. Percepção Ambiental: subsídio para processos participativos em Unidades de Conservação. *In*: SANTOS, J. E.; ZANIN, E. M. (org.). **Faces da Polissemia da Paisagem: Ecologia, Planejamento e Percepção**. 5. ed. São Carlos/SP: Rima, 2013, p. 325-347.
- Periódicos (todos os autores devem ser citados e os nomes dos periódicos devem ser escritos por extenso)
- FIORI, L. F.; CIONEK, V. M.; SACRAMENTO, P.A.; BENEDITO, E. Caloric content of leaves of five tree species from the riparian vegetation in a forest fragment from South Brazil. **Acta Limnologica Brasiliensia**, v. 27, n. 3, p. 247-253, 2015.
- SILVA, G. M. M.; CONFORTIN, H. Cultura Italiana: Estudo Comparativo - Descritivo da Culinária Italiana da Itália e da Culinária Italiana do Brasil. **Perspectiva**, v. 39, n. 148, p. 33-45, 2015.

Teses e Dissertações

HENTZ, R. **Otimização da extração de antocianinas da casca da jaboticaba (*Myrciaria cauliflora*) e avaliação da capacidade antioxidante**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos) - URI Erechim, Erechim, RS, 2015.

Publicações Periódicas em Meio Eletrônico

MARCONDES, C. B.; XIMENES, M. de F. de M. Zika virus in Brazil and the danger of infestation by *Aedes (Stegomyia)* mosquitoes. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, n. 49, v. 1, p. 4-10, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v49n1/0037-8682>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Trabalhos em Anais

ZANOELLO, S. F.; SILVA, F. L.; VERONEZE, D. J. Ensino de Geometria: uma proposta desenvolvida pelo PIBID. *In*: XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2015, Tuxtla, Chiapas, México. **Anais [...]** Tuxtla, 2015. Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/view/263. México, 2015. Acesso em: 13 abr. 2016.

3.10 Extensão

Quanto ao número de páginas, os artigos devem ter um **mínimo de 10** e **máximo de 15**.

3.11 Apresentação gráfica

- Papel: formato A4 (21 cm x 29,7 cm)
- Formato e tamanho da letra: fonte Times New Roman, tamanho 12
- Margens e Alinhamento: **margens 2,5 cm; texto:** parágrafo justificado; **títulos:** do artigo em português e em língua estrangeira, em maiúsculas, negritar e centralizar; **sub-títulos:** alinhados à esquerda, em negrito, em maiúsculas e minúsculas. Não deverão apresentar numeração sequencial.
- Espacejamentos: Texto - utilizar 1,5, com exceção de Resumo e *Abstract*, nos quais deve-se usar espaçamento simples. Nas Referências: utilizar espaçamento simples em cada referência. Entre os itens, utilizar 1,5.
- Todas as páginas devem ser numeradas, bem como as linhas de cada página, a partir do resumo.

4 Orientações para apresentação de resenhas

- 4.1 Referência da obra resenhada, segundo normas da revista baseadas na ABNT.
- 4.2 Quanto à extensão, restringir-se ao máximo de quatro páginas.

5 Orientações para Comunicações

- 5.1 Este espaço é destinado a notas prévias de pesquisa, relatos de informações sobre temas relevantes apoiados em pesquisas recentes, sínteses de Dissertações ou Teses em processo final de elaboração, trabalhos de distribuição de espécies, trabalhos de comunicação de métodos, validação de métodos.
- 5.2 Os manuscritos devem ser organizados em formato semelhante aos artigos, com as seguintes modificações: o texto deverá ser escrito diretamente, sem seções, e deverá conter: Resumo (máximo 100 palavras), Introdução, Material e Métodos, Resultados e Discussão. Os agradecimentos (opcional), porém, deverão ser sucintos, com nomes de pessoas e instituições escritos por extenso.

As referências citadas, figuras, legendas e tabelas devem seguir as mesmas normas dos artigos científicos desta Revista.

- 5.3 Para este tipo de produção o texto deve ter um mínimo de 02 e, um máximo de 04 páginas.
- 5.4 A diferença básica referente ao texto entre **Artigo e Comunicações** é a falta de subdivisão e o menor espaço gráfico da última. Desta forma, todas as demais normas editoriais aplicadas aos **Artigos** também valem para as **Comunicações**.

6 Envio

Os trabalhos devem ser submetidos *via software* Open Journal Systems (OJS), no endereço <http://ojs.uricer.edu.br/ojs/>, atendendo às Normas Editoriais e aos prazos estabelecidos conforme Calendário Anual. Todo o processo de submissão e publicação dos manuscritos se dá via OJS.

A confirmação do recebimento do artigo será dada automaticamente pelo sistema por uma mensagem enviada ao e-mail do autor.

A Revista Perspectiva se reserva o direito de NÃO aceitar artigos que não atendam a TODAS as normas editoriais de apresentação e envio.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE VOLUME ESPECIAL

- os artigos submetidos devem ser avaliados por consultores externos
- a possibilidade da publicação de 2 volumes por ano
- ter, no mínimo, 6 e, no máximo, 10 artigos aprovados
- artigos submetidos sejam oriundos do Pós-Graduação *Stricto Sensu*, *Lato Sensu* e de produção científica institucionalizada e de eventos da URI
- a solicitação de volume especial deve ser feita por escrito, pelo Chefe de Departamento/ Coordenador de PPG *Stricto Sensu*, até o final do mês de novembro de cada ano.

INFORMAÇÕES

Solicitações de assinaturas e de números avulsos devem ser realizados via e-mail.

URI Erechim - Revista Perspectiva

Av. Sete de Setembro, 1621 Caixa Postal: 743

99709-910 Erechim/RS - Brasil

Fone: (54) 3520-9000 **Ramal:** 9020

E-mail: revistaperspectiva@uricer.edu.br **Site:** <http://ojs.uricer.edu.br/ojs/>

REVISTA PERSPECTIVA - Lista dos artigos por número

Nº 170 - Junho/2021

APOROFOBIA: (IN)VISIBILIDADE E (IN) ACEITABILIDADE? UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA A PARTIR DA COMPREENSÃO E DOS MEIOS PROFÍCUOS CAPAZES DE ATENUAREM OS EFEITOS DENTRO DA SOCIEDADE MULTIFACETADA

Simone Paula Vesoloski

A SUSTENTABILIDADE URBANA E A LEGISLAÇÃO PARA REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA NO BRASIL

Andressa Schäfer - Simone Gasperin de Albuquerque

DECISÃO DE COMPRA DO CONSUMIDOR NA ÓTICA DO NEUROMARKETING E NA ERA DA CONECTIVIDADE CONTÍNUA

Davi Manoel Krube Aquino - Rodrigo André Cechett

O MARKETING DE GUERRILHA COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA: UMA ANÁLISE DA APLICABILIDADE EM EMPRESAS DE MICRO E PEQUENO PORTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Manoel João Ramos - Paulo César da Silva Ilha - Cleiton Rodrigo Hansel - Alan Gabriel Kappes Camargo - Daiane Thais Krindges

PERFIL E HÁBITOS DOS CONSUMIDORES DE CHOCOLATE NA CIDADE DE ERECHIM/RS

Daniele Bonatto Senhori - Rodrigo André Cechett

QUALIDADE DA INFORMAÇÃO CONTÁBIL DAS SOCIEDADES DE ECONOMIA MISTA:

UMA COMPARAÇÃO ENTRE O PERÍODO PRÉ E PÓS ADOÇÃO DAS IFRS

Carlos Alberto Kühn - Marcos Roberto Kühn

UTILIZAÇÃO DE AGREGADOS RECICLADOS PARA A PRODUÇÃO DE CONCRETOS: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

Paulo Roberto Dutra - Michel Ostroski - Gilson Francisco Paz Soares

Nº 171 - Setembro/2021

AValiação dos Índices Zootécnicos de Poedeiras em Sistema de Produção CAGE-FREE

Daniela Cechin - Carla Patricia Freitas - Luciana Ruschel dos Santos - Antônio Sergio do Amaral - Daniela dos Santos de Oliveira - Amito José Teixeira

CARCINOMA INDIFERENCIADO METASTÁTICO EM BOVINO LEITEIRO: RELATO DE CASO

Fernanda Dariva - Paola Carla Valduga - Ana Luiza

Lira- Rosicler Colet - Juliana Franciele Ruzycycki - Diorges Henrique Setim - Mauro Antônio de Almeida - Geciane Toniazco Backes - Daniela dos Santos de Oliveira

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A PRÓPOLIS COMO ADITIVO NA NUTRIÇÃO DE FRANGOS DE CORTE

Carla Patricia Freitas - Daniela Cechin - Lara Franco Santos - Nadálin Yandra Botton - Ana Caroline Tissiani - Luciana Ruschel dos Santos - Mauro Antônio de Almeida - Rogério Luis Cansian - Daniela dos Santos de Oliveira

VIABILIDADE ECONÔMICA DA PRODUÇÃO DE LEITE EM SISTEMAS DE PRODUÇÃO SEMICONFINADO E CONFINADO NO OESTE DE SANTA CATARINA

Marco Antônio Marchesi Galeazzi - Daniela dos Santos de Oliveira - Amito José Teixeira - Gilberto Pereira - Tiago João Pereira de Lima - Carla Pasinato

ARGILAS PILARIZADAS COM POLIHIDROXICATIONS DE ALUMÍNIO: OTIMIZAÇÃO DO USO DA ÁGUA NO PROCESSO

Damiana Sinezio de Souza - Fabio Garcia Penha - Sibebe Berenice Castellã Pergher

AValiação de Fator de Atrito pelo Método de Newton para Solução da Equação de Colebrook-White

Tiago dos Santos Gonçalves - Carolina Elisa Demaman Oro - Rogério Marcos Dallago - Marcelo Luis Mignoni

FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A ESTIMATIVA DO PESO MOLECULAR MÉDIO DE UMA FONTE DE LIPÍDEOS ATRAVÉS DE REAÇÕES DE ESTERIFICAÇÃO

Tiago dos Santos Gonçalves - Carolina Elisa Demaman Oro - Luciana Dornelles Venquiaturo - Rogério Marcos Dallago - Marcelo Luis Mignoni

PRODUÇÃO E FUNCIONALIZAÇÃO DE SUPORTE DE PARAFINA PARA IMOBILIZAÇÃO ENZIMÁTICA

Ana Paula Dariff - Carolina Elisa Demaman Oro - Tiago dos Santos Gonçalves - Andressa Franco Denti - Bethina Pascuetti Tres - Rogério Marcos Dallago - Marcelo Luis Mignoni

SYNTHESIS OF NB/MCM-48 MATERIAL USING RICE HUSK ASH AS SILICA SOURCE WITH DIFFERENT SI/NB MOLAR RATIOS

Victor de Aguiar Pedott - Imedelais Bordin - Carolina Elisa Demaman Oro - Ricardo Jorge Macieski - Diego Ivan Petkowicz - Diana Exenberger Finkler - Rogério Marcos

Dallago - João Henrique Zimnoch dos Santos - Marcelo Luis Mignoni

TECNOLOGIA ENZIMÁTICA: CLASSIFICAÇÃO, IMOBILIZAÇÃO, SUPORTES E APLICAÇÕES
Andressa Franco Denti

VALORIZAÇÃO DO GLICEROL ATRAVÉS DA DESIDRATAÇÃO EM ACETOL E ACROLEÍNA EMPREGANDO ZEÓLITAS HIERARQUIZADAS POR TRATAMENTO ALCALINO: UMA REVISÃO

Daniele da Silva Oliveira - Amanda Duarte Gondim - Vinicius Patricio da Silva Caldeira - Sibebe Berenice Castellã Pergher

Nº 172 - Dezembro/2021

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO EFETIVA DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CASOS SELECIONADOS
Carlos Vital Giordano - Fernando de Almeida Santos Fagner Gustavo Fortunato de Lima

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: DA GRAMÁTICA COMPARADA A SAUSSURE
Thiago Barbosa Soares

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
Juliana Paula Sitnieski - Franciele Fátima Marques

O LUTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OBSERVAÇÃO DE MANIFESTAÇÕES NAS REDES SOCIAIS
Christine Lisiane Bonissoni Biasus Lia Mara Inês Albertoni Rohenkohl

PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS DA BNCC
Jocélia Nunes Antunes - Elisabete Cerutti

RESENHA

ARAÚJO, DENISE LINO DE. ENUNCIADO DE ATIVIDADES E TAREFAS ESCOLARES: MODOS DE FAZER.
Elcemina Lúcia Balvedi Pagliosa

Nº 173 - Março/2022

AVALIAÇÃO DO GRAU DE INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL E DA FUNCIONALIDADE RESPIRATÓRIA EM PACIENTES SUBMETIDOS À CIRURGIA ABDOMINAL
Ana Lucia Bernardo de Carvalho Morsch - Ana Paula Hübner da Silva - Fernanda Luzia Bernstein - Ana Laura Nicoletti Carvalho Petry

TERAPIA POR ULTRASSOM NA REABILITAÇÃO MUSCULAR: REVISÃO
Ayala Nathaly Gomes da Silva - João Ricardhis Saturnino de Oliveira - Álvaro Nóbrega de Melo Madureira - Wildberg Alencar Lima - Rebeca Xavier da Cunha - Ana Paula Sant'Anna da Silva - Vera Lúcia de Menezes Lima

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Eliomar Pereira Marca - Angela Maria Brustolin

COLEÇÃO ICTIOLÓGICA DO MURAU - MUSEU DE CIÊNCIAS DA URI: STATUS ATUAL E OPORTUNIDADES DE PESQUISA
Chaiane Teila Jaeger - Rozane Maria Restello - Ângela S. Chaves - Elisabete Maria Zanin

DIVERSIDADE DE MACROINVERTEBRADOS BENTÔNICOS ENCONTRADOS NO ARROIO MONJOLO NO SUL DO BRASIL
Jani Luana Rambo Giehl - Maria Lorete Thomas Flores

INFLUÊNCIA DA INGESTÃO DE FRUTOSE SOBRE PARÂMETROS GESTACIONAIS, BIOQUÍMICOS E DE ESTRESSE OXIDATIVO DE RATAS WISTAR
Luana Zin - Ana Tonello - Silvane Souza Roman - Luiz Carlos Cichota - Alexandre Umpierrez Amaral - Irany Achilles Denti

POTENCIAL ALELOPÁTICO DO EXTRATO FOLIAR E DO PSEUDOFRUTO DE HOVENIA DULCIS THUNB. SOBRE PLANTAS NATIVAS
Sara Graciola - Rogério Luis Cansian - Luiz Ubiratan Hepp - Marcelo Malysz - Tanise Luisa Sausen - Elisabete Maria Zanin

AVALIAÇÃO DE RÓTULOS EM ALIMENTOS ESPECIALIZADOS
Estefani Radeski - Cilda Piccoli - Jaqueline Sturmer - Roseana Baggio Spinelli

CARDÁPIOS E FORNECEDORES DE ALIMENTOS IN NATURA DE UNIDADES DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO HOSPITALARES: UM ESTUDO DE CASO
Simoni Dorini - Sônia Teresinha De Negri

COMPORTAMENTO E HÁBITOS ALIMENTARES NA INFÂNCIA: UMA REVISÃO SOBRE O PAPEL DOS PAIS E DA ESCOLA
Larissa Maria Simon - Gabriela Pegoraro Zemolin - Roseana Baggio Spinelli - Jaqueline Sturmer

COMPORTAMENTO E HÁBITOS ALIMENTARES DE PACIENTES PÓS-CIRURGIA BARIÁTRICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA
Amanda Barp - Gabriela Pegoraro Zemolin - Roseana Baggio Spinelli - Vivian Polachini Skzypek Zanardo

INTRODUÇÃO ALIMENTAR EM CRIANÇAS DE 06 A 24 MESES EM UM MUNICÍPIO DO OESTE CATARINENSE

Andressa Borges Vieira - Vivian Polachini Skzypek Zanardo - Gabriela Pegoraro Zemolin - Jaqueline Sturmer

NOVAS PERSPECTIVAS DE PRODUTOS DIETÉTICOS INDICADOS AOS PORTADORES DE INTOLERÂNCIA À LACTOSE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Inês Janete Zatta - Luciano Panosso da Silva - Fábila Benetti

PERFIL ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Francieli Machado - Daniele Souza Tassoni - Cristiano Firpo Freire - Fabiana Assmann Poll

PRÁTICA DO VEGETARIANISMO EM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Alessandra de Moura Marini - Gabriela Pegoraro Zemolin - Roseana Baggio Spinelli - Vivian Polachini Skzypek Zanardo

Nº 174 - Junho/2022

ENGENHARIA DE SEGURANÇA CONTRA INCÊNDIOS: UMA BREVE REVISÃO A RESPEITO DO PRINCÍPIO DE INCÊNDIOS, CLASSIFICAÇÕES GERAIS E MEDIDAS DE PROTEÇÃO

Andressa Franco Denti - Rogério Marcos Dallago - Juliana Steffens

ESTUDO DE REPOTENCIAÇÃO DE UMA TURBINA FRANCIS DE UMA PEQUENA CENTRAL HIDRELÉTRICA – PCH

Renata Rech de Souza - Paulo Smith Schneider - Cristiano Vitorino da Silva

LIXO ELETRÔNICO: UMA REVISÃO DE ARTIGOS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA OASISBR

Giovanni Miraveti Carriello - Guilherme Manassés Pegoraro - Lucas Repecka Alves - Jorge Fernandes Filho

ANÁLISE NUMÉRICA DE UM TROCADOR DE CALOR DE CASCO E TUBOS: EFEITO DAS FOLGAS ENTRE OS TUBOS E OS ORIFÍCIOS DAS CHICANAS NA TRANSFERÊNCIA DE CALOR

Cristiano Vitorino da Silva - Charles Poletto - Marco Antônio Sampaio Ferraz de Sousa - Alexandre Vagtinski de Paula - Maria Luiza Sperb Indrusiak

ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE DIFERENTES MÉTODOS DE EXECUÇÃO DE CONSOLES PRÉ-MOLDADOS

Jonatan Dom Centenaro - Diniane Baruffi - Gabriele Rech Silveira - Deise Trevizan Pelissaro

ANÁLISE ESTRUTURAL DE LAJES PRÉ-FABRICADAS UTILIZANDO VIGOTAS PROTENDIDAS E TAVELAS DE EPS

Jean Carlos Paza - Murillo de Mattos Marchetto - Diniane Baruffi - Suelen Cristina Vanzeto

COMPARAÇÃO DE CUSTO ENTRE ALVENARIA ESTRUTURAL E CONCRETO ARMADO PARA UM EDIFÍCIO DE QUATRO PAVIMENTOS NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Danieli Perboni - Gabriele Rech Silveira - Diniane Baruffi - Vitor Piran Cerioli

COMPARAÇÃO ORÇAMENTARIA ENTRE LAJES DE CONCRETO ARMADO E LAJES PLANAS LISAS PROTENDIDAS

Amanda Mosele Tonin - Diniane Baruffi - Gabriele Rech Silveira - Gilson Francisco Paz Soares - Thomas Bertochi Rigotti

ELABORAÇÃO DE ÁBACO PARA PRÉ-DIMENSIONAMENTO DE LAJES ALVEOLARES

Ricardo José Fabiane - Diniane Baruffi - Gabriele Rech Silveira - Cristina Vitorino da Silva

ESTUDO NUMÉRICO ATRAVÉS DO MEF SOBRE A INFLUÊNCIA DE FUROS HORIZONTAIS PARA PASSAGEM DE TUBULAÇÕES EM VIGAS DE CONCRETO

Elisandra Riquetti - Gilson Francisco Paz Soares - Diniane Baruffi

COACHING: UMA FERRAMENTA PERCURSORA CAPAZ DE (RE)CRIAR O AMBIENTE ORGANIZACIONAL E GERAR BENEFÍCIOS SIGNIFICATIVOS

Simone Paula Vesoloski - Lucimar Nelson Garcia

PERSPECTIVA DAS PUBLICAÇÕES DE MARKETING NO ENANPAD ENTRE 2011 E 2021

Fernando Sergio Mazon

POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE COVID-19: DESDOBRAMENTOS SOBRE A PERMANÊNCIA DE GRANDUANDOS DA UFFS

Lilian Rohrbeck - Irme Salete Bonamigo

Nº 175 - Setembro/2022

A INFLUÊNCIA DO ÁCIDO SALICÍLICO NO DESENVOLVIMENTO INICIAL DO TRIGO

Anderson Camargo - Carla Patricia Freitas - Letícia Rocha Maders - Maria Tereza Bolzon Soster

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E RENDIMENTO DE CARÇAÇA DE DIFERENTES GRUPOS GENÉTICOS DE BOVINOS DE CORTE SUPLEMENTADOS

Murilo José Barp - Carla Patricia Freitas - Anderson Camargo - Amito José Teixeira

CADEIA PRODUTIVA DA PISCICULTURA: UM
OLHAR PARA A EVOLUÇÃO DA TILAPICULTURA
NO BRASIL

*Cleiton Jardel Carneiro - Argemiro Luís Brum -
Nelson Jose Thesing - Darlan Ariel Prochnow*

ARGILAS MODIFICADAS PARA ADSORÇÃO
DO CORANTE RODAMINA B

*Anderson Parodia - Anderson J. Schwanke -
Eduardo Rigoti - Janaina A. Prasniski -
Sibele B. C. Pergher*

CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DE FOLHAS
E ATIVIDADE ANTIOXIDANTE DE EXTRATOS
DE PERESKIA ACULEATA MILL. OBTIDOS POR
ULTRASSOM

*Ilizandra Aparecida Fernandes - Paloma Zanoello- Lucas
Henrique do Nascimento - Patrícia Fonseca Duarte -
Bruna Maria Saorin Puton - Sandra Maria Schenatto
Palavicini - Rosicler Colet - Natalia Paroul - Rogério Luis
Cansian*

ENZIMAS E SUAS APLICAÇÕES COM
ÊNFASE NA INDÚSTRIA DE ALIMENTOS

*Andressa Franco Denti - Caroline Chies Polina -
Jaqueline Vanz - Julia Lisboa Bernardi -
Loise Becker Raisel - Sandra Maria Schenatto Palavicini -
Thais Feiden - Geciane Toniazco Backes*

EXTRAÇÃO DE SEMENTES DE EUGENIA
INVOLUCRATA DC COM DIFERENTES MÉTODOS
E SOLVENTES

*Bruna Maria Saorin Puton - Julia Lisboa Bernardi -
Laís Thomazoni - Guilherme Henrique Mazetto -
Jaqueline Smaniotto - Ilizandra Aparecida Fernandes -
Rogério Marcos Dallago - Natalia Paroul - Rogério Luis
Cansian*

