



ORGANIZADORES

Márcio Nannini da Silva Florêncio
Kate Constantino Oliveira
Cesar Bressanin
Miguel Rodrigues Netto

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE SOB MÚLTIPLOS OLHARES

XVI Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade



Criação Editora

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE SOB MÚLTIPLOS OLHARES

Organizadores:

Márcio Nannini da Silva Florêncio

Kate Constantino Oliveira

Cesar Bressanin

Miguel Rodrigues Netto

ISBN 978-85-8413-363-5

EDITORA CRIAÇÃO CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Ítalo de Melo Ramalho

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO Avaliadores

Alana Vasconcelos

Ana Maria Freitas Teixeira

Ana Paula Teixeira Bruno Silva

Carla Roberta Sasset

Cassiano Celestino de Jesus

Ceila Sales de Almeida

Cesar Bressanin

Eloiza Dias Neves

Elza Ferreira Santos

Karla de Oliveira Santos

Kate Constantino Oliveira

Manuel Bandeira dos Santos Neto

Márcia Boell

Maria Lenilda Caetano França

Pedro Jônatas da Silva Chaves

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

Waldinei Santos Silva

Yan Capua Charlot

Márcio Nannini da Silva Florêncio
Kate Constantino Oliveira
Cesar Bressanin
Miguel Rodrigues Netto
Organizadores

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE SOB MÚLTIPLOS OLHARES



Criação Editora
ARACAJU | 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES

É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados e que desejem que sejam reproduzidos neste livro.

Diagramação:
Adilma Menezes

Capa:
Yan Capua Charlot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

F479e Florêncio, Márcio Nannini da Silva (org.).
Educação e Contemporaneidade sob Múltiplos Olhares / Organizadores:
Márcio Nannini da Silva Florêncio; Kate Constantino Oliveira; Cesar Bressa-
nin; Miguel Rodrigues Netto. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2023.
158 p., 21 cm. Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-8413-363-5

1. Educação. 2. Formação de professor. 3. Pesquisa. 4. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.321-3080057002
CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Formação de professor

Sobre os Organizadores



Márcio Nannini da Silva Florêncio - Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFPI). Doutor e Mestre em Ciência da Propriedade Intelectual (UFS). Esp. em Educação Profissional e Tecnológica (IFRO). Bacharel em Administração (UVA-CE).



<https://orcid.org/0000-0001-5557-4181>



<http://lattes.cnpq.br/4511222802671397>



marcionannini2012@gmail.com



Kate Constantino Oliveira - Doutora em Educação (UFS), com formação da Univ. de Lisboa. Mestra em Educação (UNIT). Esp. em Didática e Metodologia do Ens. Superior (FSLF). Graduada em Letras Port.-Francês (UFS). Prof^a. de Língua Francesa.



<https://orcid.org/0000-0003-4842-5959>



<http://lattes.cnpq.br/3849980725009545>



kateconstantinooliveira@gmail.com



Cesar Bressanin - Pós-doutorando em Educação (UFT). Doutor em Educação e Mestre em História (PUC-GO). Graduado em História (UFT). Graduado em Pedagogia (UNIFACVEST). Professor do PPG História das Populações Amazônicas (UFT).



<https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>



<http://lattes.cnpq.br/4737722834785056>



kaeserevangelista@gmail.com



Miguel Rodrigues Netto - Pós-Doutorando em Direitos Humanos e Sociais pela Usal/Espanha. Doutor em Ciências Sociais (PUC/ SP). Professor Adjunto (Unemat). Membro da Rede PPEFH Uerj/Unemat. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística - PPGL/Unemat.



<https://orcid.org/0000-0002-6990-4572>



<http://lattes.cnpq.br/5892152879005889>



miguel.rodrigues@unemat.br

Apresentação

Caro leitor,

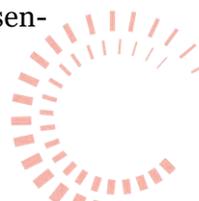
A obra em tela é uma discussão sobre a educação na contemporaneidade a partir de importantes temas das Humanidades, dentre eles, o trabalho pedagógico, sobretudo, no contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus em 2020, a alfabetização, o letramento e o ensino da escrita, os estudos culturais e temáticas como os estudos de gênero e etnia, e o uso das novas tecnologias, como os aplicativos, para a prática de um instrumento musical.

No primeiro capítulo da obra, **Organização do Trabalho Pedagógico e Impactos na Consolidação da Alfabetização e do Letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras**, das professoras doutoras Sineide Cerqueira Estrela e Maria Eurácia Barreto de Andrade, é abordada a importância do trabalho pedagógico e suas implicações na alfabetização e no letramento a partir de um estudo qualitativo realizado com professoras que atuam no 3º ano do Ensino fundamental de uma rede municipal.

No segundo capítulo, o estudo intitulado **As Atividades Metalinguísticas na Escrita em Díade**, de Maria Auxiliadora da Silva, mestra em Letras/Linguística pela UPE/Garanhuns, e Cristina Felipeto, Doutora em Linguística (UFAL) apresenta reflexões sobre as atividades epi e metalinguísticas no contexto de escritas colaborativas por díades de alunos em sala de aula.

O terceiro capítulo, **A Antecipação em Contexto de Escrita Colaborativa no Ensino Fundamental**, as autoras Dayane Rocha de Oliveira e Cristina Felipeto investigam a partir de atividades metalinguísticas o fenômeno da antecipação como processo importante em escritas colaborativas e apoiado nisso apresentam uma análise por meio do Sistema Ramos sobre como esse processo se desenvolve em textos escritos de forma colaborativa por alunos recém-alfabetizados.

O quarto capítulo, **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2021: Observações de um Cenário Pandêmico**, escrito pela professora Maria Lenilda Caetano França, propõe reflexões sobre o aprendizado de estudantes brasileiros considerando os índices de desen-



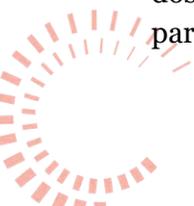
volvimento da educação básica obtidos no ano de 2021 em um contexto de realidade educacional marcada pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia.

O quinto capítulo, **A Questão Indígena: Entre Narrativas Colonizadoras e Narrativas Indígenas**, de Ivonete Nink Soares, professora da rede estadual do Estado de Rondônia, apresenta um estudo sobre a questão indígena atrelada aos discursos cristalizados a partir das narrativas colonizadoras, presentes na História do Brasil, que expressam estereótipos e ações opressoras que inferiorizam sobre o que é ser índio. O estudo expressa o poder da linguagem a partir de ações críticas, de resistência, capazes de transformar processos opressivos e preconceituosos a partir do aumento de espaços e do lugar de fala dos povos originários.

No sexto capítulo, **Estudos Culturais e Educação: Uma Articulação Potente para os Estudos de Gêneros e Sexualidades**, os autores Joseval Dos Reis Miranda e Joanderson De Oliveira Gomes, da Universidade Federal da Paraíba, propõem uma reflexão, como fruto da disciplina “Pesquisa em Estudos Culturais da Educação” no PPGE/UFPB, com o objetivo de compreender melhor sobre as contribuições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais para a investigação do fenômeno da Educação e na potencialidade gerada desse entrelaçamento para os estudos de gêneros e sexualidades.

O sétimo capítulo desta obra tem o objetivo de refletir sobre os conceitos de gênero, divisão sexual do trabalho e empoderamento. O texto **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Empoderamento das Mulheres no Mundo Do Trabalho**, assinado por Telma Amélia de Souza Pereira, doutoranda em Educação (UFS) e Maria Helena S. Cruz, doutora em Educação (UFBA), é uma revisão bibliográfica de estudos feministas e sobre o mundo do trabalho para mulheres. Segundo as autoras, o empoderamento, entendido como tomada de consciência da sua condição social pelas mulheres, é o caminho para a diminuição das opressões de nossa sociedade patriarcal.

No oitavo e último capítulo desta coletânea, o texto **O Uso de Aplicativos como Ferramenta para o Desenvolvimento Baterístico**, assinado por Kelvin Silva da Cruz, instrumentista, pesquisador e professor de música, apresenta o resultado de uma curiosa investigação sobre o uso de recursos digitais por bateristas como recurso de estudo ou trabalho. Como um dos resultados desta pesquisa nos é apresentada uma útil lista de aplicativos para a prática de tocar bateria.



Por fim, esperamos que esta coletânea de textos, produto das discussões apresentadas na ocasião do XVI Colóquio Educação e Contemporaneidade, contribua para novas reflexões sobre os temas propostos, no diálogo com futuras pesquisas.

Boa leitura!

Abril de 2023.

Os Organizadores





SUMÁRIO

1. Organização do Trabalho Pedagógico e Impactos na Consolidação da Alfabetização e do Letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras
Sineide Cerqueira Estrela
Maria Eurácia Barreto de Andrade 13

2. As Atividades Metalinguísticas na Escrita em Díade
Maria Auxiliadora da Silva 35
Cristina Felipeto

3. A Antecipação em Contexto de Escrita Colaborativa no Ensino Fundamental
Dayane Rocha de Oliveira
Cristina Felipeto 53

4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2021: Observações de um Cenário Pandêmico
Maria Lenilda Caetano França 71

5. A Questão Indígena: Entre Narrativas Colonizadoras e Narrativas Indígenas
Ivonete Nink Soares 83

6. Estudos Culturais e Educação: Uma Articulação Potente para os Estudos de Gêneros e Sexualidades
Joseval dos Reis Miranda
Joanderson de Oliveira Gomes 99

7. Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Empoderamento das Mulheres no Mundo do Trabalho
Telma Amelia de Souza Pereira
Maria Helena Santana Cruz 121

8. O Uso de Aplicativos como Ferramenta para o Desenvolvimento Bateriaístico
Kelvin Silva da Cruz 141



1. Organização do Trabalho Pedagógico e Impactos na Consolidação da Alfabetização e do Letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras

Sineide Cerqueira Estrela

 <https://orcid.org/0000-0002-4708-514x>

 Prof^a Dr^a da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB). Contato: sineidestrela@hotmail.com

Maria Eurácia Barreto de Andrade

 <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>

 Prof^a Dr^a da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP). Contato: mariaeuracia@ufrb.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, que se constitui a partir de uma pesquisa mais ampla, focalizaremos a organização do trabalho pedagógico no contexto do ciclo e sua relação com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, objetiva identificar em que medida o trabalho pedagógico realizado pelos professores alfabetizadores da rede municipal possibilita a consolidação da alfabetização e do letramento até o 3º ano do Ensino fundamental.

Todas as propostas de organização da escolaridade em ciclo têm em comum o desejo de caminhar rumo a uma escola inclusiva, que tem uma prática qualificada e que essa qualificação, aliada à extensão do tempo pedagógico, insida sobre os resultados da aprendizagem, reduzindo e/ou eliminando a reprovação, afirmando que, ao final do ciclo, oito anos de idade, 3º ano do Ensino Fundamental, toda criança esteja com seu direito à aprendizagem garantido, o que requer, necessariamente, a parceria de todos nesse processo: estado, município, escola, família e comunidade, portanto, é preciso um grande “pacto”.

Do ponto de vista dessa discussão, significa dizer que a escola precisa repensar o trabalho pedagógico, o que implica: planejamento, acompanhamento e avaliação do percurso de formação. Enfim, é preciso uma concepção elevada do papel do professor, como alguém que se compromete com a formação continuada, que compartilha e que exerce a autocrítica sobre o seu trabalho, de maneira compromissada (PERRENOUD, 2004).

Nesse sentido, para embasar este estudo, ancoramo-nos em teóricos consabidos que dedicam seus estudos à temática aqui pautada, entre os quais destacamos: Thurler (2001), Perrenoud (2004), Ferreira e Leal (2007), Soares (2003), Moraes (2012), Kleiman (1993, 1995, 2006, 2009), Weisz (2001), Albuquerque (2005), dentre outros que contribuem com as reflexões sobre as temáticas que atravessam a organização do trabalho pedagógico alfabetizador.

No campo metodológico, a pesquisa se abastece na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tendo como dispositivos de produção de dados a observação participante, com anotações em diário de itinerância (BARBIER, 2007) e entrevista semiestruturada.

As colaboradoras diretas da pesquisa são 14 professoras alfabetizadoras que atuam com crianças do 3º ano do Ensino fundamental, distribuídas pelas 9 (nove) escolas da rede, sendo cinco localizadas na zona rural do município. Portanto, tivemos cinco professoras trabalhando na zona rural e nove na sede do município.



Definidas as colaboradoras da pesquisa, verificou-se que, seguindo uma tendência, todas são mulheres, com faixa etária compreendida entre 26 e 50 anos de idade e tempo de experiência muito variado, ou seja, entre 4 (menor tempo) e 27 anos para a professora com maior tempo de experiência na docência na alfabetização. No que se refere à formação das docentes pesquisadas, 6 delas informaram formação em magistério, 5 em Pedagogia, 2 em Letras com Espanhol e 1 em Geografia.

Esperamos que este estudo sirva de referência para os professores alfabetizadores no difícil processo de garantir a alfabetização e o letramento das crianças no primeiro ciclo, principalmente sob o ponto de vista da organização do trabalho pedagógico para o fortalecimento da aquisição e apropriação da leitura e da escrita das crianças. Além disso, esperamos que sirva como indicador para a promoção de políticas públicas alfabetizadoras efetivas, mobilizadoras tanto da base alfabética quanto dos mais diversos usos e funções da língua nos diferentes eventos e práticas de letramento.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

O ciclo de aprendizagem vem sendo recontextualizado nas diversas redes de ensino de acordo com os contextos locais e respaldando-se em experiências e concepções advindas de outras redes (STREMEL, 2011). Neste contexto de recontextualização, impõe-se às escolas fazer frente a essas mudanças e se reorganizar, tanto do ponto de vista administrativo como pedagógico. Thurler (2001) e Perrenoud (2004) defendem que os ciclos têm que ser confiados a uma equipe de professores que assumem a responsabilidade pelo trabalho, constituindo-se como um trabalho de equipe. Para os autores, os alunos que ingressam no ciclo devem percorrer juntos os processos de formação, sob a responsabilidade dos mesmos professores. Orientam que os percursos de formação devem ser individualizados, no sentido de um trabalho ajustado às necessidades dos alunos, não havendo repetência, nem qualquer seleção ou certificado durante o ciclo.

Sublinham que, sendo confiados os ciclos de aprendizagem às equipes pedagógicas, a eles também é dada a autonomia de organizar o trabalho e de escolher os métodos pedagógicos que se fizerem necessários para que os alunos possam atingir os objetivos de final de ciclo. “Autonomia, símbolo de profissionalismo, têm um custo: ela obriga os professores a responderem coletivamente pela eficácia de sua ação” (THURLER, 2001, p. 1).



Aqui estamos falando de professores que assumem a responsabilidade coletiva pelo ciclo, de professores sujeitos da práxis, os quais, no coletivo, definem as metas para cada ano, a fim de direcionar o trabalho, mas, também, que estabelecem o que será ensinado (conteúdos) e avaliado na leitura e na escrita, ao longo dos anos, de forma que fique clara para todos, inclusive para a família, a proposta de trabalho, portanto, que planejam as ações. Para isso, é preciso criar o hábito de pesquisador da sua prática, também de que estuda, aprofunda seu conhecimento para melhorar o seu fazer pedagógico, considerando que a proposta do ciclo é possibilitar à criança um aumento do tempo para a apropriação da alfabetização e a inserção em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos de letramento. Diante desses desafios, é preciso que esse professor dê sentido ao planejamento. Um planejamento entendido e vivenciado como fruto de um processo de maturação, de buscas, de um ato refletido e comprometido com o aluno, pois:

É papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações extra-escolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino da língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo. (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 25).

Como ficou explícito, ensinar a ler e produzir textos não é uma atividade tão simples assim, as autoras advertem que para desenvolver tais capacidades o indivíduo deve ter conhecimentos relativos a diferentes práticas sociais em que a escrita está presente; mas também que se aproprie das características sociodiscursivas dos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade; é preciso que ele esteja alfabetizado (tenha se apropriado dos princípios do nosso sistema de escrita); além disso, é preciso que desenvolva estratégias de leitura e de organização textual. Dada a complexidade deste ato, tais capacidades precisam ser objeto de planejamento e avaliação, para que a intervenção pedagógica possa garantir tanto a progressão quanto as aprendizagens da leitura e da escrita e da produção de textos. É preciso que o planejamento seja flexível o suficiente para possibilitar a individualização dos percursos de formação, modulando o “modo e a intensidade do atendimento pedagógico e didático dos alunos [...]” (PERRENOUD, 2004, p. 18).



Este modo de proceder, diante da diversidade da sala de aula, vai demandar um trabalho que aposta na diversidade de agrupamentos possíveis; que esses alunos possam vivenciar, no dia a dia da escola, uma variedade de atividades ricas, pensadas, planejadas, o que vai exigir a sensibilidade e o conhecimento do professor acerca do ponto de partida de cada aluno, pois todos eles têm, com certeza, pontos de partida diferentes, mas têm o direito ao mesmo ponto de chegada: pleno domínio da leitura e da escrita (BRASIL, 2010), sendo papel do professor, no uso de sua autonomia didática, oferecer as ajudas de que os alunos necessitam para atingir esta meta.

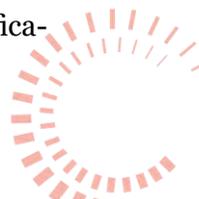
Em consonância com Perrenoud (2004), os professores precisam conhecer os objetivos de final de ciclo e os objetivos intermediários, assim como outros pontos de referências devem estar à disposição deles para que possam planejar as aprendizagens e orientar as progressões mês a mês, de ano em ano.

Essas referências são “instrumentos de orientação [...]” (PERRENOUD, 2004, p. 23) para se atingir os objetivos do final do ciclo. No esteio desta afirmativa está o entendimento de que o autor não está se referindo a objetivos do final do 1º ou do 2º ano, mas aos objetivos núcleos, os objetivos de final de ciclo, isto é, a descrição precisa das aprendizagens e o nível do domínio visados, muito ao encontro do que foi proposto por nós em 2012. Os objetivos de final de ciclo, para o autor, vão definir o contrato principal dos professores, para nós a pactuação, em possibilitar que o maior número de alunos atinjam tais objetivos finais. “[...] o contrato do professor é fazer aprender [...]”. (PERRENOUD, 2004, p. 78).

A riqueza dessa orientação reside no fato de que os objetivos finais servem como orientadores do ciclo, ou melhor, do percurso de formação de cada aluno, tomando como referências tanto os conhecimentos adquiridos como a trajetória de cada um.

Com esta compreensão, o autor destaca o papel da avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens, orientadora dos percursos de formação. E é dentro deste contexto que ele dá o salto qualitativo, destacando a avaliação formativa como uma possibilidade de intervenção justamente dentro de cada agrupamento construído, atuando como regulação interativa, cuja observação do professor vai exigir outras formas de planejamento para atender as necessidades dos alunos, diversificando os grupos e as atividades.

Um planejamento flexível o suficiente para comportar uma pedagogia diferenciada, isto é, que sejam oferecidas sempre ao aluno situações significa-



tivas de aprendizagem, que se atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme orientou Vygotsky, que o professor intervenha ajudando, provocando. Requer que o professor saiba avaliar e propor atividades, a partir de vários tipos de agrupamentos possíveis, considerando a observação formativa, com o propósito de auxiliar o aluno a “ser mais” (FREIRE, 2005). É nessa direção que se pode falar em diferenciação dos percursos. “Diferenciar é, então, jogar com os grupos de diversos tipos: grupos de aprendizagem, de necessidades, de níveis, de projetos” (MEIRIEU, 1989; 1990 *apud* PERRENOUD, 2004, p. 46).

Assim, fica claro que o trabalho em grupo é uma estratégia prática para atender os alunos em suas necessidades, à medida que possibilita a vivência de situações que os ajudam a avançar em seus percursos. O importante é que os agrupamentos propostos visem à ajuda de que cada aluno e/ou pequenos grupos precisam para dar o salto qualitativo e que, dessa análise, resulte na reorientação do planejamento, dos métodos, das atividades e das situações de aprendizagem que pensadas, refletidas, possam reorientar o processo e planejar o próximo encontro, isto é, a aula seguinte, a partir dos objetivos alcançados, ou, por alcançar, propondo situações a resolver e assim sucessivamente vai conduzindo nas sequências didáticas e projetos necessários para auxiliar os alunos a chegarem aos fins visados.

Como pode ser constatado, é preciso redimensionar o planejamento na escola para que este ocupe o lugar que merece no processo. Um planejamento sempre recorrido, atualizado, muito diferente do uso até então dado em muitas escolas Brasil afora. Urge ressignificar o planejamento, torná-lo vivo, isto é, que o professor possa:

[...] ir atualizando, considerando o conhecimento adquirido e rever sua programação. Diversificar os itinerários, senão para cada aluno, pelo menos para subconjuntos que apresentam traços comuns quanto a seu nível de partida, seu ritmo de trabalho, suas necessidades, sua maneira de aprender. (PERRENOUD, 2004, p. 82).

O que importa é focar no que realmente se pretende: que os alunos intencionalmente aprendam de modo tanto a diversificar as atividades propostas como a intensificar os objetivos de final de ciclo, ou seja, os “objetivos núcleos”; então, deve-se planejar a partir deles, trabalhar sistematicamente e intensamente, sem perder de vista a criança e seu processo. Nesse sentido, Perrenoud (2004) advoga que é preciso “[...] construir os módulos ‘em tor-



no' de um ou de dois objetivos-núcleos, sem temer atingir outros secundariamente, resistindo à tentação dos microobjetivos tranquilizadores, mas que não podem levar senão a uma 'decoreba'" (PERRENOUD, 2004, p. 88).

Objetivos que expressem, segundo o referido autor, a finalidade da escola e sirvam como instrumento de planejamento, regulação e avaliação. No nosso caso, alfabetizar e letrar todas as crianças até o final do ciclo da alfabetização. A articulação desses objetivos depende do que se entende por alfabetização e letramento e os modos de ensinar. Significa dizer que a organização do trabalho no ciclo necessita reconhecer as várias facetas da alfabetização, conforme, anunciou Soares (2003), reconhecendo a distinção entre a alfabetização e o letramento e aceitando a complementariedade destes; nas palavras da autora, significa compreender a "[...] especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica" (SOARES, 2003, p. 5), significa esclarecer que se faz mister que os alunos se alfabetizem no contexto do letramento, considerando o atendimento diferenciado, atividades diversificadas e sequenciadas, projetos didáticos, avaliação e acompanhamento, variedade de agrupamentos a partir das balizas traçadas, um trabalho de parceria escola/família, mas sempre em direção aos objetivos de final de ciclo/objetivos-núcleos. Significa manter:

[...] como rumo os objetivos finais, de modificar a estratégia e redesenhar o caminho e as etapas que levam a esses objetivos, cada vez que o estado de progressão, os obstáculos encontrados e o tempo que resta exigirem [...] Não são ações pontuais e caminhos traçados antecipadamente [...] mas estratégias abertas e móveis [...]. (SOARES, 2003, p. 105).

Também Thurler (2001) se posiciona chamando a atenção para a importância da equipe se concentrar de forma explícita nos objetivos de final de ciclo, que junto com uma verificação sistemática instaurada expressamente desde o início do percurso e a dilatação dos prazos de certificação permitem priorizar as aprendizagens essenciais:

O essencial é que esse planejamento seja suficientemente amplo para assegurar o desenvolvimento progressivo e controlado de competências de alto nível (saber resolver problemas complexos, redigir textos de tipos diversos, comunicar em função da pessoa à qual a mensagem é destinada). (THURLER, 2001, p. 3).



Como vimos, o ciclo implica muitos desafios, sobretudo, exige avançar, definindo, pelos professores, em equipe, o que e como ensinar, o porquê e para que ensinar, sendo urgente, como já sinalizou Soares (2003), “reinventar o ensino da alfabetização”, como também concorda Moraes (2012), reinventar o ensino da alfabetização reconhecendo a importância de se organizar o trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização, no processo que articule a alfabetização e letramento, dada a amplitude que encerra a aprendizagem da língua escrita. Soares (2003, p. 14) advoga que ambos sejam “[...] objeto de ensino direto, explícito, sistemático”, até porque, corroborando a autora, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por esses dois processos e de forma simultânea, não se constituindo processos independentes. Muito pelo contrário, são processos interdependentes e, por assim dizer, indissociáveis:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

A autora referida esclarece que embora a alfabetização e o letramento sejam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, ambos são de natureza diferente e, portanto, envolvem tanto conhecimentos como habilidades e competências específicos, o que vai exigir tanto as formas de aprendizagem diferenciadas quanto procedimentos diferenciados de ensino. Faz-se urgente que o trabalho pedagógico assuma as várias facetas envolvidas nos dois processos, isto é, que se reconheça a necessidade de estabelecer a distinção entre o que é letramento (imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito) e o que é alfabetização (consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita). Ao mesmo tempo em que se reconhecem a possibilidade e a necessidade de conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, implica integrar a alfabetização e letramento:

[...] Implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método



para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2003, p. 15-16).

Assim, entendemos que a organização do trabalho pedagógico em uma escolaridade perpassada pelo ciclo, em que todas as crianças possam gozar do direito de estar plenamente alfabetizada ao final dos oito anos de idade, lendo e escrevendo com autonomia, precisa reconhecer as muitas dimensões da alfabetização e do letramento e uma diversidade de metodologias, conforme sublinhou Soares (2003).

3. RESULTADOS: O TRABALHO PEDAGÓGICO E A SISTEMATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COM O LETRAMENTO NO FINAL DO CICLO

Alfabetizar a criança tem sido o sonho de qualquer professor alfabetizador, sobretudo, em tempos de acordos firmados (Pacto Bahia; PNAIC). Garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino fundamental tem sido um desafio para as escolas e, agora, torna-se meta 5 do recém-aprovado Plano Nacional de Educação¹. Um dos grandes desafios do referido plano é erradicar o analfabetismo, desafio posto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, perseguido pelo Plano Nacional de Educação anterior (2001-2010) e, agora, 26 anos após a promulgação da Carta Magna, vê-se que os esforços não foram suficientes naquela direção, sendo recolocado no Plano Nacional de Educação atual².

Argumenta-se que, além das estratégias postas nos sistemas de ensino, esta meta requer diferentes frentes nas escolas, que vão além de condições de trabalho e recursos financeiros. Precisa-se de planejamento, avaliação, diversidade de métodos pedagógicos, implementação e acompanhamento das práticas pedagógicas, mas também de um processo de formação contínua para professores a partir das dificuldades: a compreensão dos fundamentos

1 Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano decenal que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. O plano hoje em vigor foi aprovado em junho de 2014, e será implementado no período de 2014 a 2024. É o segundo plano nacional de educação brasileira.

2 Um estudo mais aprofundado dos desafios da educação brasileira encontra-se na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.



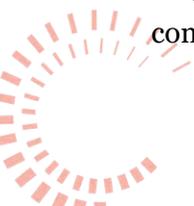
teórico-metodológicos da proposta do Ciclo da Alfabetização, concepções de alfabetização e letramento e organização do trabalho pedagógico, currículo e avaliação, visto que essas diferentes concepções vão organizar os processos de ensinar e aprender: alfabetizar letrando e a articulação com as áreas de conhecimentos, para melhorar as práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula e da escola.

Entre as muitas dificuldades percebidas nas escolas da rede municipal, destacamos a necessidade de superar o paradigma de educação centrado na transmissão de informações, que entende que só se ensina e se aprende nos limites da escola, confinados nas paredes de uma sala de aula. De um trabalho fragmentado, de excessiva ênfase na especificidade da alfabetização, pautada no método sintético, em que as letras são apresentadas uma a uma, formando sílabas, sílabas em palavras e palavras em frases, não favorecendo a reflexão sobre o sistema de escrita, visto que as atividades não têm sentido e nem função sociocomunicativos. O que tem dificultado a compreensão por parte do aluno do que realmente significa ler e escrever e, por extensão, o que é ser leitor e escritor, isto é, tornar-se um usuário competente da leitura e da escrita para responder aos desafios das práticas sociais.

Apesar de todo o esforço das políticas públicas da década de 1990 aos dias atuais, com vistas à transformação da alfabetização, insiste-se em orientar que a prática de ensino deva ter como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, ou seja, os usos possíveis, desejáveis aos alunos a partir das oportunidades criadas pela escola, de um trabalho com leitura, escrita e a escuta, que possibilite a compreensão ativa e de propostas de uso da fala e também da escrita, que leve em conta a expressão e a comunicação por meio de textos, como condição para se tornarem usuários competentes da leitura e da escrita, perpassado por um trabalho que possibilite a reflexão sobre a linguagem (BRASIL, 1997).

Ressalta-se, ainda, todo o avanço do conhecimento científico, que vem, ao longo dos anos, ratificando a importância da utilização do texto como unidade mínima do ensino, a exemplo dos estudos de: Soares (2006), Tfouni (1995), Soares (2003), Simonetti (2007), sobre o alfabetizar letrando; Kleiman (1995), focalizando o letramento; Kleiman (1993), problematizando o ensino da leitura; Kleiman (2009) e Oliveira e Kleiman (2008), enfocando os projetos de letramento; e Kato (1986), discutindo a produção de textos.

O próprio PCN (BRASIL, 1997), em sua Apresentação, ratifica o texto como unidade de ensino ao mesmo tempo em que reitera o papel da escola



de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos, fundamentais para o direito da cidadania, cujo aprendizado da língua é entendido como um processo abrangente de uso e de análise de seus significados socioculturais, a partir dos quais a pessoa “[...] defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento [...]”. (BRASIL, 1997), além de BRASIL (2004) ratificar que o trabalho pedagógico precisa articular-se com a ludicidade, a alfabetização e o letramento e as áreas de conhecimento.

À vista de todo esse conhecimento e orientações disponíveis, o trabalho realizado nas escolas públicas do município em questão, além de apresentar uma compreensão limitada do processo de alfabetização, mostra que são muito poucas as oportunidades de atividades com práticas reais de leitura, escuta, de escrita e fala que possibilitem ao aluno a conquista do uso desejável e eficiente da linguagem, para que possa compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1997).

O que observamos é uma prática que traduz o entendimento de que a presença de livros na sala de aula – livro didático –, ou um cantinho de leitura, presente em uma ou duas escolas, fosse suficiente para fazer do aluno um leitor, sem um trabalho sistemático, planejado/intencional nesta direção. O que vimos durante todo o período em que estivemos na sala de aula foi um trabalho focado na decodificação e no silêncio, não considerando que a finalidade do ensino da língua Portuguesa:

[...] é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, portanto, os conteúdos são selecionados em função de tais habilidades e organizados em torno dos dois eixos básicos: o uso da linguagem e a escrita e análise e reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1997).

Estas habilidades estão pouco presentes nas escolas da rede, quando observada a organização do trabalho pedagógico e também conforme ratificam as falas dos sujeitos, ao serem solicitadas para descreverem sua rotina diária, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Rotina de trabalho diário das professoras da rede municipal



Prof.	Rotina de Trabalho
A	Oração, depois distribuo o livro de leitura, tomo a leitura, correção de atividade e atividade do dia/conteúdo/atividade do conteúdo. Atividade para casa. Se tiver tempo, brincam.
B	Oração, conversa informal da aula passada, leitura, correção de atividade, assunto da matéria que já vem pronto na agenda. Vou para onde precisa mais
C	Acolhida Oração Chamada Hora da leitura Correção de atividade conteúdo Conteúdo do dia e atividade de português ou matemática: Despedida: jogos, brincadeiras, piadas
D	Oração, chamada, correção, assunto do dia, atividade de classe. Intervalo. Retoma atividade, corrigir. Antes olho de um em um. Dependendo do dia ainda dou assunto
E	Calendário Correção de atividades Explicação do conteúdo II momento Atividade referente ao conteúdo Explicação para casa
F	Ler história. Tomo leitura. Atividade no quadro, corrijo com eles chamando um para fazer; outro corrige ditado de palavras
G	<i>Acolhida, oração, algo interessante a ser contado. Corrige as atividades de casa. Texto. Atividade do texto. Disciplina do dia, matemática ou geografia. Para casa da disciplina do dia</i>
H	<i>Conversa informal, leitura pela professora, conhecer as letras do dia, assunto proposto do plano, atividade do dia, atividade para casa ou jogo</i>
I	Chamada. Roda de leitura Atividade de casa/correção Exponho o assunto do dia
J	Oração. Correção de atividades A disciplina do dia. Se for um texto: interpretação, dinâmica do recorte/ortografia, Atividade escrita. II momento: Atividade escrita
L	Oração/chamada/correção de atividade. Segundo momento: conteúdo: exposição/atividade. Geografia e História Só. Tem cinco livros.
M	Oração, chamada, correção de atividades/ leitura escolhida pelo aluno conteúdo programado. Apresento/aula expositiva/questiono/atividade xerocada/quadro do assunto/correção coletiva/segundo conteúdo do mesmo jeito e fica para casa.
N	Oração Chamada, depois momento de revisão e correção de atividade, atividade xerocada. Trabalho o alfabeto. Tomo a lição e por último o para casa
O	Sigo a rotina do município: 1º momento: oração, correção de atividade coletiva – coloco no quadro-, vou em cadeira corrigindo 2º: aula de Português: singular e plural e matemática: algarismo romano 3º para casa: produção de texto.

Fonte: Dados produzidos pelas autoras por meio da entrevista.



Ao analisar o quadro anterior, constata-se que as professoras seguem uma mesma sequência de atividades, como também foi observado em visitas realizadas: oração na sala de aula, chamada e, logo após, correção da atividade de casa oralmente. Apenas as professoras D, E e O têm a prática de circular pela classe, verificando quem realizou a atividade. Em seguida, as professoras partem para a atividade relacionada ao conteúdo previsto para o dia, que é realizado a partir de aula expositiva, para a apropriação do sistema de escrita, sem que os alunos possam realizar a reflexão sobre esse objeto de conhecimento, sem interação, seguida de atividade do livro e cópia da atividade de casa.

Percebe-se que são poucos eventos de interação com a leitura na rotina das escolas. Não se constatou, a partir dos fragmentos acima, nenhuma proposta sistematizada de leitura e produção da diversidade de gêneros textuais, fato também observado nas visitas, à exceção de leituras de textos narrativos (fábula e histórias) advindos dos chamados projetos de leitura, apesar de os livros didáticos fornecidos apresentarem uma diversidade de propostas de atividades que potencializam o letramento e o sistema de escrita alfabético, restando para o professor a seleção destas, conforme os objetivos visados em cada aula e/ou sequência delas.

A assunção das leituras a que as professoras (A, B, C, F, H, I, M) se referem localiza-se nos chamados projetos de leitura, que acontecem uma vez por semana, que se caracterizam pela leitura deleite e não a leitura para as diversas finalidades a ela relacionadas. De uma leitura feita pelo professor ou quando há atividades relacionadas às disciplinas de História e Geografia, como foi observado em uma das aulas realizadas pela professora G sobre os povos indígenas, em que esta fez a leitura do texto, sem provocações e questionamentos, e, em seguida, solicitou a cópia no caderno para responder às questões propostas no livro, o que foi realizado individualmente, como na verdade são realizadas a grande maioria das atividades, isto é, individualmente.

Não existe, nas escolas investigadas, um trabalho coerente com as orientações curriculares emanadas do MEC e/ou SEC/BA, como atesta uma das professoras, quando perguntada sobre como alfabetiza: *“Ou filha... Eu começo do nome do aluno e vai letra por letra, formação de sílabas, palavras... Termina o ano e o texto não produziu”*, (Professora D), em detrimento de um trabalho que articule o aprendizado da língua escrita, a compreensão das regras e os modos do funcionamento da escrita e suas formas de manifestações, ao cultivo das práticas sociais que envolvem a escrita, seu uso cotidiano para responder a diferentes atribuições do dia a dia. Neste esforço, não há



um trabalho sistematizado da aprendizagem da língua escrita e do seu uso da língua escrita. É possível alfabetizar no contexto do letramento, “de que são muitas as facetas” (SOARES, 2003, p. 15).

Na realidade, as professoras não entendem que a alfabetização é uma construção conceitual e contínua de reflexão sobre o sistema, e essa falta de compreensão de como se dá esse processo e de que é possível alfabetizar letrando faz com que toda a ação pedagógica gire em torno de um único método de ensino (método sintético), uma mesma atividade para todos, as diferenças individuais não são contempladas, isto é, não há tratamento didático-pedagógico diferenciado.

Em observações das aulas na primeira etapa da imersão no campo empírico, pudemos identificar que conteúdos e atividades são priorizados para ensinar o sistema de escrita alfabética e quais as práticas leitoras e escritoras são valorizadas³, o que nos oportunizou perceber a partir da quantidade de atividade realizadas, conforme ilustra o Quadro 2, a seguir, a importância dada à alfabetização e ao letramento e sua articulação no espaço de cada sala de aula: alfabetizar letrando.

Quadro 2 - Quadro comparativo das atividades propostas de alfabetização e letramento

ATIVIDADE DESENVOLVIDA	QUANTIDADE %														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	
Leitura															
Leitura da chamada	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Leitura das atividades (os enunciados)	60,4	50,3	40,5	60,2	55,0	67,8	40,9	59,1	33,0	34,5	48,2	47,8	50,6	54,0	
Leitura da diversidade de gêneros textuais	6,0	6,0	8,1	11,1	12,3	8,1	6,1	6,1	21,5	8,2	10,0	11,2	12,0	10,0	
Análise linguística	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	
Reflexão oral e escrita para a apropriação do sistema de escrita alfabética	53,0	56,1	50,9	52,1	49,2	50,3	49,0	55,0	9,0	64,0	63,4	59,0	62,0	61,0	
Reflexão fonológica	0,0	2,5	2,5	16,2	0,0	0,0	0,0	1,7	3,8	9,3	12,0	3,8	2,7	2,7	
Reflexão ortográfica	6,0	4,0	4,7	9,4	27,0	8,3	17,3	17,2	2,1	13,7	8,0	16,4	2,8	4,7	
Reflexão sobre acentuação	2,1	2,1	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	
Produção de textos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	
Produção de textos	6,0	16,0	6,3	2,7	9,4	0,0	0,0	0,0	8,5	1,9	16,0	2,5	5,7	1,5	
Reflexão sobre a gramática	20,0	4,0	6,3	10,8	11,3	23,5	16,6	15,2	8,5	5,8	20,0	7,5	1,4	3,2	
Reflexão sobre pontuação	2,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	2,0	2,5	0,0	0,0	
Outras atividades	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	
Jogos(didáticos)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Atividade de ditado	4,0	4,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	10,0	0,0	1,4	0,0	
Atividade de casa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Correção de atividade de casa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Fonte: Dados produzidos pelas autoras por meio das observações.

³ Foi realizada uma semana de observação em cada turma.

Com base no quadro, observa-se que, em relação à leitura, todas as professoras realizam diariamente a leitura da chamada. Observamos, ainda, quanto à leitura dos enunciados das atividades, que a professora F apresentou o maior percentual (67,8%). Com relação à atividade de leitura com diversidade de gêneros textuais, percebe-se que todas as professoras realizam tais atividades, contudo, a turma da professora I é que apresentou o maior percentual (21,5%), seguida da turma da professora E (12,3%). Vale pontuar que tais leituras são feitas pelo professor e não pelo aluno, estes apenas respondem às atividades relacionadas.

A respeito das atividades de reflexão escrita/oral sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, o quadro indica que todas as turmas apresentam um percentual significativo, o que indica que os alunos têm chegado ao 3º ano em fase inicial de alfabetização, sendo que as turmas das professoras J, L, e N apresentaram um maior percentual, considerando as demais turmas (64,0%; 63,4% e 62,0%) respectivamente.

No que se refere às atividades de análise fonológica, não foram observados dados expressivos, se considerarmos as lacunas apresentadas pelos alunos. As professoras D, J, e L apresentaram maior incidência de atividades (16,2%; 12,0% e 9,3%) respectivamente. Esta ausência de atividades de reflexão sobre os aspectos fonológicos da linguagem, constante nas práticas observadas das professoras A, E, F, G, é ilustrativa da pouca importância dada pelas professoras ou, talvez, falta de conhecimento acerca das potencialidades advindas do trabalho com parlendas, trava-línguas, poemas; por constituírem atividades lúdicas que provocam a reflexão sobre semelhanças sonoras iniciais e finais de palavras diferentes, ou seja, detecção e produção de rimas e aliteração, mas também formação de palavras e segmentação destas em sílabas e fonemas.

Ainda considerando o eixo de análise linguística, todas as turmas desenvolvem atividades de reflexão sobre a norma ortográfica, em forma de aula expositiva (estratégia mais valorizada pelas professoras), aparecendo com maior ênfase na turma da professora E (27,0%). As atividades sobre acentuação foram observadas nas turmas das professoras A, B, C e M.

No eixo produção de textos, a análise do quadro apontou que as atividades de produção de texto estavam ausentes das turmas das professoras F, G e H; e nas turmas em que esta atividade foi constatada (via observações e análise dos diários) acontecia de forma coletiva, apresentando uma maior frequência nas turmas das professoras B e L (16,0%). Ainda no referido eixo



eram realizadas atividades de reflexão gramatical, sendo observado maior percentual nas turmas das professoras A, F e L.

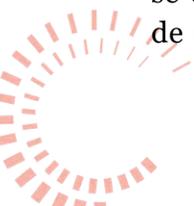
Observa-se também que a reflexão sobre a gramática encontra-se realizada fora do texto, como indicam as turmas das professoras F, G e H. No quesito pontuação, o quadro indica que esta se encontra fora das atividades das turmas das professoras B, D, E, F, G, H, J, N e O. À vista dos dados constantes, vimos que as atividades sistemáticas de produção de texto não têm sido valorizadas pelas escolas.

Outras atividades foram observadas como parte da rotina das turmas, relacionadas à leitura e à escrita, tais como: ditado, atividade de casa, correção das atividades de casa e jogos. Com relação a este último, não foi encontrada nenhuma atividade com jogos durante as observações das aulas. As atividades de ditado estavam ausentes das turmas das professoras D, E, F, G, H, J, M e O, apresentando maior percentual a turma da professora L. Em relação às atividades de casa e correção destas, todas as professoras realizam tais atividades diariamente.

Comparando as práticas de alfabetização e letramento, vemos que as professoras têm colocado em segundo plano os eixos da leitura e produção de texto, apresentando um maior percentual de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, o que indica que os alunos têm chegado ao 3º ano do Ensino Fundamental sem esta garantia. A julgar pela prática realizada, as professoras não percebem o potencial da alfabetização no contexto do letramento.

Não se percebeu uma prática diferenciada, o trabalho diversificado que pudesse melhor qualificar o tempo pedagógico. Cruz (2008), ao analisar as práticas de alfabetização e letramento das professoras no 1º ano do ciclo, concluiu que o diferencial no trabalho das professoras investigadas, e do qual comungamos, configura-se numa “prática diversificada, trabalho diversificado e a elaboração coletiva de metas para cada ano” (CRUZ, 2008, p. 201). Estes elementos estruturantes, segundo a autora, fizeram com que os alunos fossem alfabetizados logo no 1º ano e promoveram a consolidação e o aprofundamento da alfabetização no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Com efeito, ainda analisando as práticas pedagógicas das professoras da rede, constatou-se que os elementos apontados por Cruz (2008) não se encontram presentes. O que vemos é um trabalho individual, à base de aula expositiva, seguida de uma mesma atividade, que será realizada



pelos alunos individualmente, com poucas ou nenhuma intervenção junto aos discentes em suas dificuldades pessoais. Essa prática tem negligenciado as interações entre colegas e comprometido o grande potencial dos trabalhos em pequenos grupos e a diversidade de agrupamentos possíveis, a partir do diagnóstico que registra as necessidades de cada aluno individualmente.

Esta diversidade de agrupamentos possibilitaria o pensar sobre o sistema de escrita, o negociar, o levantar hipótese, ser ajudado e poder ajudar, ser orientado pelo professor em suas necessidades, a partir da reflexão sobre as atividades propostas e a instigação feita pelo professor. Weisz (2001, p. 1) orienta que existem diversas possibilidades de atender esses alunos “[...] por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho em conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor”.

Como vimos, alfabetizar não é tarefa das mais simples; ao contrário, é uma tarefa muito complexa, dado seu caráter multifacetado, que exige esforço de cada professor em particular, pela natureza da docência, que vai exigir a capacidade de fazer escolhas, criar, implementar e avaliar as escolhas feitas, assumindo-se como responsável último pelo sucesso ou fracasso, mas também, de igual modo, exige o trabalho coletivo, muito estudo e uma nova postura do professor. É preciso gestar, no cotidiano das escolas, um “novo” perfil de professor: o professor pesquisador de suas práticas, de uma prática refletida, ausente nas escolas investigadas.

É preciso garantir espaços de estudos e discussões nas escolas envolvendo os professores, coordenadores, gestores para pensarem alternativas de mudança da prática pedagógica. Espaços esses que permitam que os professores falem das suas dúvidas, necessidades e dificuldades, visto que foram poucas as buscas por formação. É preciso um movimento de inovação/transformação, naquilo que Giroux (1997) define ser o professor: intelectual transformador. Um profissional investigador crítico e reflexivo, criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem.

Em cotejo com os desafios postos acima, ressaltamos a necessidade da transformação substancial da prática, com base na dimensão real dos muitos desafios a serem enfrentados, conforme os argumentos apresentados pelas professoras sobre o processo de alfabetização e que apontam para a necessidade de um trabalho de formação continuada e de uma outra postura



profissional do professor; de um professor pesquisador de sua prática e da necessidade do trabalho, que garanta o uso eficaz da linguagem, de um trabalho planejado com essa finalidade.

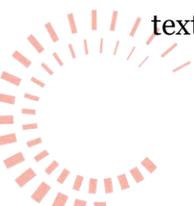
Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente: ensinar, produzir e interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar (BRASIL, 1997, p. 30). Os PCNs, ao chamar a atenção para a importância das disciplinas, estão situando-as em um trabalho integrado/colaborativo, em que se ensina e se aprende a ler e produzir textos em todas as áreas, posto que é responsabilidade de todas as disciplinas, embora seja da competência da Língua Portuguesa o trabalho mais sistemático. Neste esforço, o aluno será capaz de:

[...] utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. Essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos [...]. (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Contudo, sabemos que a organização do trabalho pedagógico está diretamente relacionada às diferentes concepções das professoras acerca do processo de alfabetização e do letramento.

Diante de todo o processo investigativo, também não se constatou a compreensão dos objetivos finais do ciclo da alfabetização, o que denuncia a falta de compreensão do “pacto assumido”. Melhor dizendo, o desconhecimento das metas assumidas e a preparação/formação continuada em que estão envolvidas, enquanto professoras inseridas no Pacto pela Alfabetização no Tempo Certo (Pacto Bahia) e Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, dos quais todos os professores que trabalham no ciclo da alfabetização fazem parte no município (professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), dificulta uma ação efetiva que potencialize as aprendizagens, como ficou perceptível no quadro 2.

Essa dificuldade de potencializar as aprendizagens pode ser explicada, também: pela ausência de um planejamento que direcione o trabalho; pela ausência de um trabalho sistemático e de reflexão metalinguística, a partir de textos reais, dos vários gêneros que circulam socialmente.



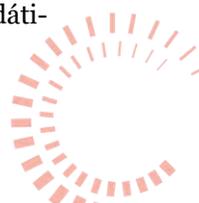
Ao contrário, coerente com suas práticas pedagógicas, o ensino da leitura e da escrita, a partir de letra, fonema, sílaba, palavra, texto, imprime uma concepção de leitura e escrita que é entendida como decodificação e codificação. Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, diante deste cenário? Como garantir que as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade, garantindo-lhes o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme preconiza o Art. 2º, II, do Decreto 12.792, de 28 de abril de 2011?

Nas escolas da rede, o aprendizado do código alfabético se intenta por meio do ensino transmissivo das unidades da língua. Por mais que as professoras envidem esforços nessa direção, esta prática não tem contribuído, por mais que elas acreditem, como reiterou a professora D, por exemplo, “*Eu sou da tradicional [...] pergunto... silabando [...]. Acredito nisso para o aluno evoluir na aprendizagem*”. Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de atividade de repetição/memorização, muito pelo contrário.

As autoras ratificaram que o sistema de escrita alfabética exige que os alunos aprendam seu funcionamento, que compreendam o que a escrita nota ou representa, e como criam estas notações ou representações. Por isso, o desafio é possibilitar ao aluno o entendimento de que o que a escrita alfabética nota no papel são sons das partes das palavras, e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, ou seja, os fonemas. Albuquerque (2005, p. 20) explica que a exploração da palavra “leva o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema”.

Muitos são os textos que podem auxiliar nessa direção de reflexão da palavra, como, por exemplo: trava-línguas, poemas, cantigas, parlendas, mas, simultaneamente a esse aprendizado, é preciso que os alunos tenham vivências práticas diferenciadas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros e de diferentes usos sociais que damos a eles, para que o aluno perceba a função comunicativa da língua e os variados interlocutores possíveis. O que pode ser compreendido ao propor atividades como: escrever uma lista para fazer compras, anotar uma receita, redigir um bilhete ou uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas, etc.:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáti-



cas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística⁴, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística [...] O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 39).

Entretanto, observou-se que muito pouco significativa tem sido a atividade de leitura e produção de textos, o que dificulta a percepção sobre os diferentes usos sociais, dado que todos os trabalhos são feitos baseados no livro didático, esquecendo-se tanto das orientações curriculares como das demandas de uma sociedade grafocêntrica, que reclama por uma alfabetização perpassada por contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

4. CONSIDERAÇÕES

O estudo realizado possibilitou-nos constatar que as práticas pedagógicas das alfabetizadoras pesquisadas ainda estão distantes das orientações curriculares, mesmo com as contribuições de todo o processo formativo do Pacto/Bahia e PNAIC. As ações pedagógicas estão pautadas numa concepção de escrita entendida como transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura reduzida à decodificação de símbolos escritos, desconsiderando todo o conhecimento da área e dos documentos oficiais.

Na realidade pesquisada, foi possível verificar que não se pratica a avaliação formativa e, com isso, não há um trabalho planejado e sistemático de alfabetização e letramento, predomínio de atividades que exigem a capacidade individual dos alunos, inconciliável com o uso que se faz da leitura e da escrita fora da escola e que não correspondem às orientações curriculares que a ele dão sentido; um trabalho pautado apenas na alfabetização desconsiderando os usos sociais da leitura e da escrita, assim como um desconhecimento dos objetivos do final de ciclo.

O estudo evidenciou que as professoras apresentam uma compreensão muito limitada do processo de alfabetização, não têm clareza do que é letramento e, por isso, não sabem como o processo de alfabetizar letrando pode se efetivar na prática. Diante dos dados apresentados, podemos inferir que

⁴ Atividade epilingüística está relacionada à reflexão voltada para o uso, no interior da própria atividade linguística que realiza.



o trabalho pedagógico praticado na rede pública municipal não tem possibilitado à criança o direito de estar alfabetizada e letrada ao final do 3º ano do Ensino fundamental. Isso se revela não apenas a partir dos dados aqui apresentados, mas outros tantos que foram produzidos no âmbito de um estudo mais amplo, sendo este apenas um recorte.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Cami Ferraz. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 3.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília, 1997.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. Resolução 07 CNE/CEB. **Resolução nº 07**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras: 2006.



KLEIMAN, Angela B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNIYTAU, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 1 jun. 2018.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SIMONETTI, Amália et al. **O desafio de alfabetizar e letrar**. 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclo de aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. Ponta Grossa, 2011 (Dissertação de mestrado – universidade estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=614. Acesso em: 16 jul. 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THURLER, Monica Gather. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio - Revista pedagógica**, v.5, n. 17, maio/jul. 2001. p. 17-21.

WEISZ, Telma. Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica. In: BRASIL. SEF. Ministérios da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro: MEC/SEF, 2001.

2. As Atividades Metalinguísticas na Escritura em Díade

Maria Auxiliadora da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-7343-2192>

 Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (2006). Especialista em Planejamento do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008). Mestra em LETRAS/Linguística pela UPE/Garanhuns. É Assistente de Gestão da Escola de Referência em Ensino Médio Eloy Malta de Alencar e Formadora de Língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação. Contatos de e-mail: sily.cj@hotmail.com.

Cristina Felipeto

 <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>

 Doutora em Linguística (UFAL 2003) com estágio sanduíche na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e pós-doutorado no ITEM-CNRS. Professora associada da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras - FALE, PPGLL - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e membro do ETC - Grupo de Pesquisa Escritura, Texto e Criação (CNPq), filiado ao Laboratório LAME do Manuscrito Escolar. Contato: cristinafelipeto@fale.ufal.br.

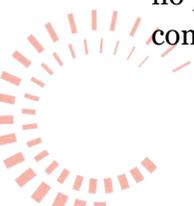
1. INTRODUÇÃO

A compreensão das especificidades da linguagem, seus usos, processos cognitivos e linguísticos são palco das discussões nas mais diferentes esferas educacionais. No tocante ao processo complexo da aquisição e desenvolvimento da escrita pelas crianças, muitas são as indagações suscitadas por aqueles que se debruçam sobre seu estudo, descrição e análise.

Partindo do princípio de que nenhuma língua inaugura o não-dito, sempre retoma e incorpora elementos antes referidos/expostos, o estudo da gênese da escrita requer uma abordagem transdisciplinar e se relaciona diretamente com a atividade metalinguística ao qualificar o exercício da própria língua (GOMBERT, 1990/2006; LUCENA; SPINILLO, 2018, dentre outros). Portanto, a partir da linguística da enunciação, não é possível compreendermos a complexidade por trás do processo de escrita sem a Genética de Textos e a Psicologia Cognitiva. A Genética de Textos nos oferece conceitos e métodos para reconstruir a história do texto desde seu estado primitivo. A contribuição da Psicologia Cognitiva nos ajuda a compreender alguns dos processos cognitivos envolvidos na escrita e como as interações impostas pela escrita colaborativa podem promover revisões em situações de conflito cognitivo.

Gombert (2006), vem contribuir com o olhar da psicologia cognitiva sobre os processos de escrita das crianças; Fayol (2014), no que tange à aquisição da escrita traz relevantes reflexões. Os estudos de Calil (2000/2019), abordam os diferentes momentos da gênese textual no contexto escolar, a respeito da Crítica Genética; e, as pesquisas de Felipeto (2018; 2019), que estudam a escrita colaborativa em díades, nos ajudam nessa reflexão. Todos esses estudos deixam claro que é preciso, ainda, pesquisas mais abrangentes acerca do tratamento dispensado pelos educadores ao manuscrito dos estudantes nestas etapas de ensino, a saber, nos textos de alunos dos anos iniciais.

Ancorados nesse contexto, buscaremos investigar as declarações/reflexões envolvendo epi e metalinguagem no contexto da construção das personagens nas atividades de escrita em díade, a fim de redirecionar o nosso olhar sobre as produções textuais escolares. O nosso trabalho procura identificar o caráter reflexivo dos alunos na produção textual, mediante as rasuras no processo de construção das personagens, no aspecto metalinguístico que compõe a tessitura dos textos.



Segundo GRÉSILLON (2007), a Crítica Genética¹ nasce em oposição aos conceitos rígidos do estruturalismo textual, ganhando espaço na pesquisa literária francesa a partir da década de 1970. Seu objeto de estudo é a análise do processo da escritura, para “adivinhar, desvelar, desconstruir e reconstruir os caminhos da criação” (GRÉSILLON, 2007, p. 17), buscando circunscrever o nascimento da obra, o que impõe um novo olhar a respeito deste momento, onde se sugere a apreciação primária dos processos que antecedem os produtos, evidenciando o gosto pela gênese, pela enunciação.

Diante disso, o presente artigo tem foco no tratamento dispensado pelos estudantes (nos momentos de produção dos textos), à criação das personagens, no que se refere à ativação de sua consciência epi e metalinguística, uma vez que essas habilidades só podem ser desenvolvidas na articulação convergente com as competências estabelecidas. Este estudo, objetiva, ainda, analisar de maneira reflexiva as contribuições da Genética Textual no processo de criação das personagens das produções textuais durante as aulas de português², em que existem diversas situações comunicacionais que podem levar os estudantes a refletirem a respeito da produção escrita e, conseqüentemente, possibilitam ao docente uma investigação riquíssima em torno das circunstâncias que possibilitam a materialidade textual, referenciados pelos paradigmas da Psicologia Cognitiva na relação linguagem-aprendizagem-cognição.

Assim sendo, a inteligência linguística reside na capacidade de usar palavras de forma eficaz, de maneira oral ou escrita, ou seja, é um potencial para revelar habilidades pessoais e aprender o conceito de códigos de linguagem. Portanto, inclui a capacidade de compreender a sintaxe ou estrutura da linguagem, semântica ou significado, linguagem e dimensões pragmáticas, incluindo saber como usar retórica (usando a linguagem para persuadir), interpretação, metalinguagem (usando a linguagem para referir a ela própria) e mnemônicos (ativando a reflexão sobre a linguagem para buscar os conhecimentos memorizados necessários), elementos que são fortemente usados pelos alunos no momento da combinação textual.

O manuscrito escolar produzido pelos estudantes em sala de aula é objeto de reflexão de linguistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e muitos

1 Como evolução dos estudos da Crítica Genética, Doquet-Lacoste (2003), em sua tese de doutorado, propõe a substituição do nome “Crítica Genética” pelo de “Genética Textual”, uma vez que o termo “Crítica” aparece sempre muito relacionado à “coisa literária” e não abrange, certamente, o conjunto das pesquisas preocupadas com o processo de produção.

2 Escola Esgueira, Aveiro - Portugal.



outros profissionais da educação. Contudo, esse objeto acabado e recolhido pelo professor, com suas rasuras, reformulações e flutuações apaga boa parte de seu processo se o tratamento a ele destinado não estiver bem estruturado.

O processo de produção textual, capturado pelo Sistema Ramos³, então, nos permite acesso não apenas ao manuscrito escolar (produto final), mas também à toda ecologia da sala de aula do momento em que os alunos escrevem, em díades, histórias inventadas.

Reflexões *epi/meta*: a ligação entre escrever e construir a escrita

Não é possível aprender a escrever sem que haja reflexões *epi* e *meta-linguísticas*, pois um estudante em processo de alfabetização ao aprender a escrever as letras maiúsculas, por exemplo, reflete sobre as diferenças entre as situações de uso da letra cursiva e a letra maiúscula, onde e em quais situações é possível empregá-las corretamente. Numa situação de escrita colaborativa, esse tipo de reflexão acontece a respeito dos muitos elementos que são necessários para a construção dos textos: enredo, classes gramaticais, pontuação, coerência, entre tantos outros. Destacamos abaixo um trecho do diálogo de Jorge e Ivan, durante a produção do texto, de maneira colaborativa.

Figura 1 – Diálogo, no momento de linearização, entre Jorge e Ivan

146. IVAN*: Detetive, é assim, né?
 147. JORGE: Detetive, eu acho que sim
 148. IVAN*: É, detetive...
 149. JORGE: Muito inteligente
 150. IVAN*: Mais ou menos inteligente. (Os meninos conversam virando-se um para o outro)
 151. JORGE: Okay.
 152. IVAN*: Porque senão, não vai ser engraçado...
 153. JORGE: Põe
 154. IVAN*: Se for muito inteligente
 155. JORGE: Aliás, [muito pouco inteligente].
 156. IVAN*: [Li, inteli-LI]...
 157. JORGE: [Inteligente], vírgula.
 158. IVAN*: Eu sei que é vírgula [.] (Balbuciando)
 159. JORGE: O nome?

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

3 O Sistema Ramos é um dispositivo de captura multimodal (visual, sonora e escrita) em tempo e espaço real da sala de aula, capaz de registrar todos os momentos e movimentos antes, durante e depois da produção escrita, de forma simultânea e sincrônica

No recorte da produção de Jorge e Ivan, os meninos conversam sobre a escrita da palavra *detetive*, e ambos demonstram incerteza a respeito da grafia correta, logo adiante, turno de fala 157, Jorge interfere na maneira como o colega está escrevendo e faz a sugestão do uso da vírgula naquele momento do texto. Quando Ivan diz que sabe que ali precisa de uma vírgula, está ativando sua memória metalinguística voltada à ortografia.

Entendemos que o processo de aprendizagem da composição escrita passeia amplamente pelas atividades epi e metalinguísticas, são processos conectados ao uso da linguagem e sua representação dentro dela mesma, em situações de interatividade social. Gombert (1996, p. 05), expõe que:

As atividades metalinguísticas, como atividades metacognitivas relacionadas à linguagem, são, portanto, limitadas atividades cognitivas conscientemente aplicadas à manipulação da linguagem e, portanto, não cobrem todos os processos cognitivos que controlam o comportamento linguístico, é necessário distinguir três tipos de processos cognitivos passíveis de serem mobilizados na manipulação da linguagem:

- tratamentos linguísticos primários;
- tratamentos cognitivos;
- processamento metacognitivo.

Para além da apropriação das atividades metalinguísticas, destacadas nos pontos 1, 2 e 3 pelo autor, o *domínio linguístico primário* em sua forma escrita envolve as habilidades de compreender e de produzir textos. Os domínios da compreensão textual e produção de textos podem e devem ser explorados em consonância com os tratamentos cognitivos. Crianças podem compreender as propostas de textos que lhes são apresentadas e também produzir oralmente textos que serão grafados após a negociação da diáde. Nesse sentido, já se constituem em atividades de natureza cognitiva desde cedo e, com a escrita colaborativa, surge a necessidade de reflexões de ordem epi e metalinguística.

O autor ressalta, ainda, a importância da metalinguagem para fins de aprendizagem por oportunizar o melhor entendimento da língua parte dos interlocutores, de acordo com o seu exposto, atividades epilinguísticas seriam as próprias operações de linguagem, que ao serem praticadas, continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística, considerando que as atividades metalinguísticas nem sempre ocorrem de forma explícita. Outras dimensões, como os *tratamentos cognitivos*, devem ser consideradas como foco de análise e reflexão na construção do leitor/escritor. O proces-



samento metacognitivo refere-se à capacidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua, o que implica o exercício do controle intencional acerca da aplicação das regras gramaticais Gombert (1996, p. 06).

A escola se apresenta como um ambiente privilegiado a esse respeito por ter em suas aulas de linguagem o objetivo da aquisição e domínio dos conceitos de aprimoramento da competência oral e escrita dos estudantes. As atividades metalinguísticas produzidas pelo sujeito em aprendizagem, ao dialogar com o seu par, a construção das personagens para um texto, eleva a construção dos conhecimentos do sistema da língua em ambos os alunos. Por isso, é importante ressaltar que a atividade metalinguística se destaca nas situações de escrita colaborativa no uso de uma metalinguagem específica que exige a utilização da linguagem cotidiana e de termos específicos para caracterizar as atividades explícitas e implícitas da metalinguagem.

Entende-se, portanto, que esses processos permitem ao estudante interpretar e produzir as representações escritas, e também os leva à avaliação, ao controle das produções que são suporte para o desenvolvimento do processo de alfabetização, tanto de crianças sem dificuldades na apropriação da leitura quanto das que apresentam essas dificuldades.

Segundo o estudo de Camps *et al* (2015, p. 105), ao pensar escrita, oralidade e tentativa de texto⁴, temos a seguinte proposição:

Esta situação permite a colaboração entre os participantes para examinar, negociar e resolver os problemas inerentes à complexidade do processo de composição a vários níveis, mostra o dinamismo do processo e ao mesmo tempo permite a construção e regulação da aprendizagem.

Nesse sentido, a atividade metalinguística ganha destaque em situações de escrita colaborativa nas discussões para a construção do texto, essa ação é amplamente visível no estudo de Camps *et al*, quando aborda as questões embutidas no termo *metalinguística* ao tratar destas como *função* e *atividade*. Em que a função se refere à atividade discursiva da linguagem e atividade como sendo a fonte requerida para uma ativação eficaz da aprendizagem.

Assim sendo, a atividade metalinguística na ação interativa das crianças, em termos de análise e reflexões feitas por elas sobre a língua, reflete a evolução das concepções de erro e da revisão textual no universo do ensino e

⁴ De acordo com Camps *et al* (2015), a tentativa de texto (texto tentado) configura uma probabilidade de produção, um texto em processo de criação. O que estaria para a Genética de Textos como a etapa de negociação da proposta de produção textual.



aprendizagem. Nesse contexto, de acordo com Felipeto, há muitos ganhos no processo de escrita colaborativa, uma vez que ela “favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p.135).

Desse modo, o processo de escrita colaborativa provoca o crescimento cognitivo nos alunos durante os enunciados que são advindos do texto em construção, ao passo que, durante os textos escritos, há um significativo aprimoramento da atividade metalinguística. Para Barbeiro (2020, p. 357), essa atividade apresenta argumentos que denotam o seguinte:

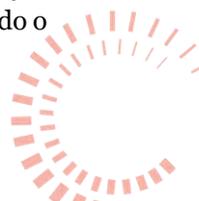
A consciência metalinguística manifestada na escrita colaborativa surge na tarefa de escrever o texto em conjunto sendo ativada e Revelada de uma forma não artificial na interação entre os participantes. Neste contexto, a consciência metalinguística pode ser observada e analisada em Ação, a partir da ativação que dela fazem os sujeitos na realização da tarefa.

Os autores reforçam ainda que, durante as experiências colaborativas da sequência didática os conteúdos linguísticos e retóricos são planejados como objetivo de aprendizagem. O estudo coloca em relevo a importância acerca da reflexão dos aspectos metalinguísticos construídos pelos estudantes em situação de produção textual nas escolas, trazendo excelentes contribuições à temática e fazendo surgir muitas indagações sobre a consciência metalinguística dos estudantes.

Saber epi e metalinguístico: o que dizem os textos?

Com base nos indícios deixados pelas crianças em suas tarefas colaborativas de produção textual, o desenvolvimento metalinguístico será abordado aqui conforme sistematização feita por Gombert (1992). Esclareça-se, primeiramente, o significado e o uso do termo “metalinguístico” neste contexto: segundo o autor, do ponto de vista das ciências da linguagem, “metalinguagem” e “metalinguístico” retratam a utilização da linguagem na reflexão sobre a linguagem, conforme se aprende, já cedo na escola, com as funções da linguagem postuladas por Jakobson (2010, p. 162), observe:

Na função metalinguística, o foco está no próprio código. Essa função desempenha papel importante na nossa linguagem cotidiana, quando o



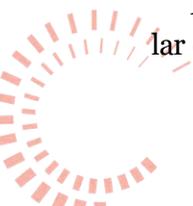
remetente e/ou destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código. Por exemplo, em um diálogo, quando o remetente diz - “-E leva bomba.”, o destinatário pode questionar - “- Não estou compreendendo. O que quer dizer?” E o remetente responde: “-Levar bomba é ser reprovado no exame.”. A função desta última sentença equacional é metalinguística.

As ativações epilinguísticas acontecem em situações reais de construção da escrita, por meio do conhecimento dos estudantes em seus graus/níveis de letramento e das suas capacidades de usarem a língua materna ao ler e escrever, sendo que a forma mais indicada de tomar conhecimento desses fatores são atividades de reflexão sobre o uso da língua, sem o uso da metalinguagem, ao escreverem colaborativamente. O aprimoramento epilinguístico se dá com maior ênfase nas tarefas de revisão textual, sendo primordial para o amadurecimento dos dados da língua em processo de aprendizado e construção. Com relação a isso, GOMBERT (2006) salienta que a consciência metalinguística, é necessariamente precedida, sim, por um controle intuitivo em um nível epilinguístico, ou seja, do uso da língua, no qual a aparente epi-atividade é consequência de uma aplicação automática do modo como o conhecimento linguístico está organizado na memória das crianças.

Portanto, na visão de Gombert, para a linguística (ou seja, o tratamento das propostas de Jakobson na tradição escolar brasileira), a metalinguagem costuma estar associada à nomeação e classificação dos elementos da linguagem. No entanto, para a psicolinguística, o desenvolvimento da metalinguagem e do saber metalinguístico nomeiam um campo metacognitivo, que inclui: “(1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) a habilidade do indivíduo de monitorar intencionalmente e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção)”, (GOMBERT, 1992, p. 13).

Ainda de acordo com o autor, o significado e o uso “metalinguístico” do ponto de vista das atividades cognitivas metalinguagem e metalinguística retratam a reflexão da linguagem sobre a linguagem realizada pelos alunos, onde a metalinguagem está atrelada à definição e classificação de elementos linguísticos. Posto que, ao estruturar uma situação de leitura, estimula-se uma atividade metalinguística inconsciente, pois o aluno reflete acerca da metafonia, por exemplo – ovo/ovos.

Para Gombert, levar o aluno a operar sobre a própria linguagem e manipular os recursos expressivos com que fala e escreve não tem relação direta com



classificar orações ou decorar listas, está além de conhecer conscientemente sua estrutura formal, seja ela fonológica ou sintática. Em sua visão, a atividade linguística refere-se ao uso natural da linguagem e é associada ao saber linguístico, à gramática interna das crianças e comum às circunstâncias de comunicação.

Contudo, o aprendiz da escrita deve desenvolver capacidades metalinguísticas que dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos que podem ocorrer por aprendizagem implícita. Para além da apropriação do sistema de escrita, o domínio competente da língua em sua forma escrita envolve as habilidades de compreender e de produzir textos.

Assim, exercícios de reescrita/reelaboração/revisão de textos são exercícios epilinguísticos por implicarem uma reflexão sobre a linguagem usada pelos alunos. Isso não quer dizer que é suficiente que o professor assinale as inadequações presentes nos textos produzidos por eles e os peça que os reescrevam, sem direcionar o foco para pontos específicos que precisam ser trabalhados, pois revisar e reescrever um texto implica reestruturá-lo, não simplesmente “passá-lo a limpo”.

Pensando na perspectiva das estratégias metacognitivas, seguindo essa lógica, Gombert aponta que uma implementação das habilidades de leitura faz parte de um conjunto de aquisições cognitivas que dependem da habilidade alcançada pela criança. Dessa forma, diferencia *epiprocessos* de *metaprocessos* considerando como fator distintivo entre eles a tomada de consciência dos processos cognitivos. Assim como na escrita colaborativa, em que os momentos de discussão para a construção do texto se caracterizam como atividades metalinguísticas, quando os alunos ativam seus conhecimentos de determinados elementos gramaticais, do léxico e até mesmo de categorias distintas do universo escolar.

2. METODOLOGIA

O estudo em tela trata de uma análise primária do texto de uma diáde do 4º ano da educação infantil de uma escola de Portugal, o material faz parte do acervo de pesquisas do LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar da Universidade Federal de Alagoas. No processo de coleta de dados, os estudantes da turma foram organizados em nove díades mistas e receberam da professora a proposta de uma produção textual inventada.

O texto escolhido para análise neste artigo foi escrito pela diáde Jorge e Ivan, produzido em 25 de janeiro de 2017, onde Jorge é o ditante e Ivan é o



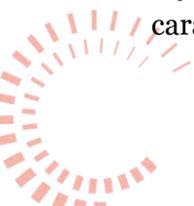
escrevente, a fim de encetar investigações relativas a como se dá a ativação dos enunciados epi e metalinguísticos na produção do texto pelos estudantes, enfatizando as possibilidades oferecidas pela professora no momento de apresentação da proposta, buscando relacionar a emergência das postulações dos estudos linguísticos, psicolinguísticos e da psicologia cognitiva nestes processos de escrita e na caracterização da consciência e/ou atividades metalinguísticas.

O método de coleta dos dados da pesquisa seguiu os preceitos utilizados pelo LAME em seus estudos, ao se ancorar no Sistema Ramos (CALIL, 2019). Alicerçado na Genética de Textos em sua abordagem sobre os processos de escrita e o modelo proposto na concepção de Grésillon (2007), ao analisar os manuscritos das produções dos alunos.

Temos como *corpus* de análise os dados coletados na escola parceira da pesquisa, que são capturados em tempo real por meio do Sistema Ramos. Estes textos foram produzidos por escreventes novatos em situação de escrita colaborativa em díades, em alusão aos estudos e questões suscitadas por Gombert (2006), CALIL (2017), FELIPETO (2019) sobre a importância das reflexões metalinguísticas. Ao propor um estudo que defende a importância de se analisar a aprendizagem ortográfica a partir da perspectiva proposta pela Genética Textual com a metodologia de registro do Sistema Ramos, os pesquisadores promoveram uma investigação micro genética desse ponto da aprendizagem, trazendo à luz extensas contribuições sobre o momento da criação textual. Vejamos as afirmações de Fayol (2014, p. 34-35) a esse respeito:

A escrita é uma ferramenta extremamente complexa que é impossível observar de imediato todos sob os seus aspectos. [...] A escrita deixa vestígios. Essa propriedade é precocemente percebida, mas o interesse que isso apresenta exige mais tempo para ser apreendido e explorado. Quando se dá a crianças pequenas instrumentos cuja manipulação que deixam ou não vestígios, a atividade gráfica se mantém por mais tempo quando existem vestígios.

Há uma riqueza imensurável nos manuscritos dos alunos, com eles é possível se inquietar sobre o processo criativo, no que diz respeito às reflexões metalinguísticas analisaremos os dados a partir de sua relação com a aquisição da ortografia, trazendo para o discurso Barbeiro (2007), ao procurar caracterizar competência ortográfica dos alunos portugueses.



Assim, a integração entre as diversas fases da criação textual permite uma compreensão mútua, da mesma forma que auxilia na construção de significados e concepções contribuindo para ampliar o conhecimento de cada elemento que compõe o texto, situação que o Sistema Ramos retrata com excelência. Dialogando com este pensamento Felipeto (2019), traz algumas considerações significativas acerca da escrita realizada por mais de um estudante:

A escrita colaborativa por díades em sala de aula é uma situação didática que coloca alunos dialogando para construir um único texto, ao contrário da escrita individual, em que normalmente se escreve sozinho e em silêncio. [...] é uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um texto conjuntamente através do diálogo (FELIPETO, 2019, p. 01).

Sendo assim, o objeto de estudo com o qual trabalharemos, a construção epilinguística e metalinguística, relaciona a ideia de que a rasura oral comentada (ROC), capturada pelo Sistema Ramos, expõe a sobreposição terminológica envolvendo a noção de metalinguagem na construção das personagens pela díade. No entanto, para o melhor entendimento das atividades epi/metalinguística no processo de construção textual, concentraremos o maior interesse pelo ponto de tensão criado nas rasuras orais comentadas presentes nos diferentes níveis linguísticos. Nesse ponto observa-se aspectos gráficos, lexicais, semânticos, ortográficos, de pontuação, e etc., presentes no objeto que está em análise: o texto em curso. Ainda de acordo com Felipeto há muitos ganhos no processo de escritura colaborativa, vejamos:

O formato colaborativo favorece uma explicação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico, a produção textual colaborativa diática permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos (FELIPETO, 2019, p. 3).

Portanto, nesse contexto, o manuscrito do texto se revela como um evento que resulta de uma coprodução de onde é possível dialogar com as habilidades que requerem o uso da oralidade e da escrita em diferentes práticas sociais e no processo “de gênese nas produções de crianças em idade escolar” (FABRE, 1993, p. 99).



3. O SISTEMA RAMOS NO TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar, descrever e atestar a ativação de atividades metalinguísticas pelas crianças, é necessário apresentar, dentro do arcabouço aqui apresentado, em que postulados nos apoiamos. O momento do tratamento dos dados coletados, a fim de realizar uma efetiva mensuração e descrição das diversas habilidades metalinguísticas operacionalizadas pelos escreventes em sua fase de desenvolvimento da escrita trata-se, pois, de uma atividade que só é passível de análise fidedigna pela investigação visual do filme sincronizado, gerado pelo Sistema Ramos, que dá outra dimensão para a escrita e possibilita que o tratamento do produto textual aconteça de maneira consistente a partir da observação do texto dialogal no vídeo.

Um dos referenciais que nos serviu de base teórica nesta análise foi o conjunto de observações, em torno da escrita colaborativa feitas por Felipeto (2019), percebe-se, então, o quão significativo é, para o processo de análise e tratamento dos dados, a escrita colaborativa, além de esta favorecer à atividade metalinguística, ela provoca o crescimento cognitivo ao promover situações reflexivas advindas do texto tentado e do texto escrito, conforme pontua Camps *et al* (2015). Assim, analisaremos primariamente esses aspectos no texto de Jorge e Ivan.

Os meninos brincam com os equipamentos, olham para a câmera, ao tempo em que Ivan simula uma conversa com o objeto. Enquanto aguardam os pesquisadores organizarem a sala eles não conversam sobre a tarefa a ser desenvolvida, estavam em seus lugares, aparentando impaciência antes da professora apresentar a consigna. Logo em seguida eles tentam adivinhar quem seria o escrevente e iniciam uma tentativa de adivinhação.

Figura 2 – Observação do material por Jorge e Ivan, em 25/01/2017.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Durante toda a consigna da professora, os meninos se mantiveram atentos às suas orientações e não conversaram entre si. Ivan muito concentrado e Jorge a mexendo com as mãos, a boca e a cabeça, um tanto inquieto, brinca com o equipamento. Eles parecem curiosos e olham para a câmera e examinam tudo. O momento de combinação da díade começa assim que a professora os orienta a dar início, nesse momento eles, ainda remexendo as mãos, os dois meninos, começam a conversar e combinam como será a história deles. Eles dialogam sobre uma história que deve ser engraçada, contudo não falam, nesse momento da criação das personagens.

Figura 3 – Diálogo da combinação, por Jorge e Ivan, em 25/01/2017.

12. JORGE: Qual é a tua ideia?
 13. IVAN*: Uma aventura? (Responde com uma cara engraçada, gesticulando com as mãos, como que a estalar os dedos)
 14. JORGE: Sim, uma aventura, **mas que tipo de aventura?** Viagem no tempo...ah... exploração...ah...ou então porque que não fazemos todas as que nos ocorrem na cabeça

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

A díade busca chegar a um consenso e construir a história, de modo que, no turno 14, Jorge responde ao colega concordando com o texto sugerido, ativando um evento *epilinguístico* ao fazer o questionamento: “mas que tipo de aventura?”, reforçando-o ao refletir sobre a possibilidade da junção de várias histórias numa só. A dupla segue a negociação pela construção do texto e, em certo ponto, chega a se desentender a respeito, vejamos o fragmento retratado na figura a seguir:

Figura 4 – Diálogo da combinação, por Jorge e Ivan, em 25/01/2017.

66. IVAN*: **Então o quê?** (Irritado)
 67. JORGE: Olha, então escolhe uma história inventada ... inventa alguma, olha, tiveste a ideia do detetive. **Pronto!** (Ele dá uma leve cotovelada no colega).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Percebemos que o processo de negociação entre os meninos se intensifica em alguns momentos, posto que, Ivan dá indícios de querer acabar logo com a tarefa, ao passo que Jorge quer uma narrativa bem mais elaborada e cheia de aventuras. Ao debaterem sobre como será o texto, a caracterização



da ativação metalinguística começa a surgir, a exemplo do turno 67, onde Jorge explica a Ivan que a ideia que ele tivera para o texto sobre o detetive é uma história inventada. Há no fragmento do diálogo acima, uma expressiva representação da metalinguagem quando Jorge diz: “uma história inventada... inventa alguma”, percebe-se que há ali uma atividade metalinguística referente ao elemento da narrativa enredo, que caracteriza a *metalinguagem com aspecto gramatical* e contribui com sucesso para o processo de combinação da escrita.

A professora retoma a fala e novamente orienta a turma novamente sobre a escrita de uma história inventada, pede atenção também, sobre já haverem aprendido que o título pode ser só no final, deixando uma linha, “porque às vezes nós ao escrevermos a história, e só ao chegar no final é que pensamos um título mais adequado do que aquele que pensamos inicialmente, o título pode ser escrito no início ou depois no final”, orienta ela.

Eles começam a construir a história inventada. Primeiro debatem sobre o nome que o detetive terá, conforme o exposto os turnos de fala 161, 162, 163 e 164 nos quais é possível observar que a construção da personagem está sendo feita de forma dialogada, colaborativamente entre a dupla. Nesse ponto, ocorre uma atividade epilinguística, note que, no turno 164, Ivan faz menção ao restaurante *Schibich*, ao sugerir o nome do detetive da história inventada. Retomando um elemento cultural, cristalino aos dois.

Se considerarmos que o diálogo torna possível a materialização de universos culturais distintos, devemos entender a colaboração na escrita como a instância de mediação entre os elementos mais abstratos e universais e aqueles mais concretos e singulares, que são próprios de cada um dos discursos a fim de criar e de dar forma à personagem em desenvolvimento. Assim, nos turnos 166 e 167 está explícita a preocupação dos meninos com a caracterização do detetive ao externarem que: “Para ser muito pouco inteligente e para ser engraçado tem que ter um nome... Esquisito”, confirmando a importância da escrita colaborativa e da ativação epilinguística, ao realizarem a reflexão sobre a característica psicológica da personagem, no turno 166.

Com os turnos de fala a seguir é possível fazer esse paralelo sobre as ativações que a díade consegue fazer, vejamos que dos turnos 171 ao 177 eles ponderam o nome do personagem.



Figura 5 – Diálogo, construção da personagem, por Jorge e Ivan, em 25/01/2017

161. JORGE: O nome dele?
 162. IVAN*: Que se chama?
 163. JORGE: HAMMMMMM
 164. IVAN*: Schibich, Schibichie.
 165. JORGE: Não.
 166. IVAN*: Para ser muito pouco inteligente e para ser engraçado tem que ter um nome...
 167. JORGE: Esquisito.
 168. IVAN*: Ya.
 169. JORGE: Não, mas calma. Hum?::: Hum.
 170. IVAN*: Como é que vai chamar?

00:17:37:08

171. JORGE: Clarie.
 172. IVAN*: Carrie.
 173. JORGE: Clarie.
 174. IVAN*: Carrie.
 175. JORGE: Clarie (SI).
 176. IVAN*: Carrie. (Ivan balança a cabeça em desacordo.)
 177. JORGE: CLARIE.
 178. IVAN*: Eu sei
 179. JORGE: Sabes escrever?
 180. IVAN*: Hum, Não!

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

A maneira como os estudantes se referem ao texto que estão escrevendo está sempre variando, nos turnos 186, 187 e 188 eles concluem a escolha do nome do detetive, momento em que Jorge faz uma *ativação metalinguística gramatical* ao questionar o companheiro sobre o conhecimento de Ivan sobre o *Clarie* ser o “diminutivo” de *Clarence*.

Figura 6 – Diálogo da construção da personagem por J e I, em 25/01/2017.

186. IVAN*: [Clarence].
 187. JORGE: Sabes que Clarie é diminutivo de Clarence?
 188. IVAN*: Sei!
 189. JORGE: E não sei quem (SI) esse personagem é demasiado mal construído. (SI)

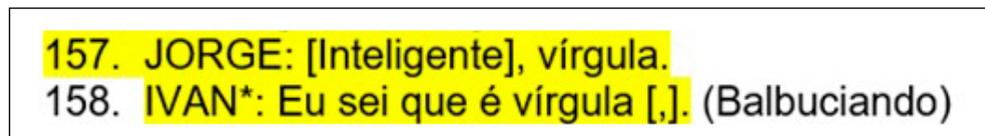
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

A diáde dá início à construção da história inventada com ênfase no nome da personagem protagonista do texto, eles se preocupam com a descrição do detetive, acontecimento que só é possível pelo registro visual do Sistema Ramos, dado o caráter espontâneo das crianças nas situações de escrita colaborativa. A observação do vídeo nos permitiu constatar que, a construção da *vírgula* da linha no turno de fala 158 foi negociada e verbalizada pela dupla, notação imperceptível na análise do texto enquanto produto final, po-



rém marcada na *transcrição* do produto textual em curso, categorizando o momento de negociação textual como uma atividade *metalinguística gramatical*, vejamos o excerto abaixo:

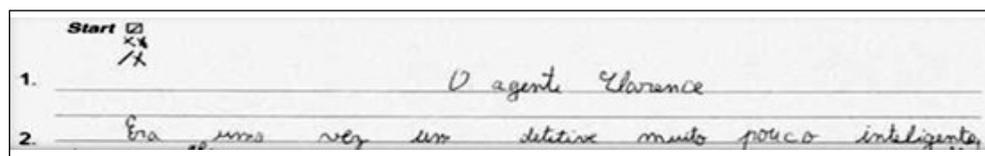
Figura 7 – Diálogo da combinação por J e I, em 25/01/2017.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Somente pela transcrição realizada dos turnos de fala da díade, capturada pelo Sistema Ramos, é possível mensurar a realização das ativações *epilinguísticas* e *metalinguísticas* das crianças, pois, como evidenciam os turnos 157 e 158, ao ser interpelado por Jorge, Ivan responde de pronto, que sabe da necessidade do uso da vírgula naquele momento da escrita, como se apresenta:

Figura 8 – Escrita da história inventada por J e I, em 25/01/2017.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2017).

Embora a identificação desses aspectos só seja possível pelo mecanismo de coleta utilizado – o Sistema Ramos - há outras possibilidades de estudo desses fenômenos linguísticos integradas à tarefa de produzir textos, nos quais as atividades epi e metalinguísticas aparecem. Vale ressaltar que algumas das ativações feitas pelos alunos parecem responder a mais de um dos mecanismos citados, conforme ilustrado nos exemplos ao longo deste estudo. É importante notar também que o processo seguido pelos alunos em um episódio de negociação nem sempre é linear; ou seja, as mudanças feitas nem sempre respondem a uma progressão em direção ao mesmo objetivo.



4. CONCLUSÃO

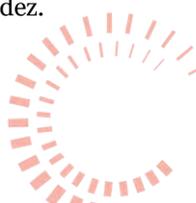
Observamos, primariamente, que há um longo processo de preparação até que o aluno consiga produzir seu texto. Isso demonstra que o nível de atividades vai progredindo até que se chegue à escritura do próprio texto. Em linhas gerais, percebemos que há muitas marcas da Genética Textual, ao distinguir a língua de seu “exercício” e que os aspectos relacionados com a Psicolinguística e com a enunciação benvenistiana carecem de uma análise mais apurada para que seja possível compreender como os alunos constroem a noção de sentido em seus discursos.

Conclui-se que, embora os alunos façam uso de conhecimentos metalinguísticos, há prevalência de eventos epi. Já no momento da organização é possível perceber que a díade faz apenas 3 ativações de eventos metalinguísticos e mais de 15 ativações que correspondem a eventos epilinguísticos, ao refletirem sobre qual aluno da díade será o escrevente; ao pensarem no tipo de narrativa; na caracterização do detetive; ao perceberem que não deveriam reescrever o conto Branca de Neve ou O Diário de um Banana, por se tratar de contos tradicionais e não uma história inventada conforme a orientação da professora.

Portanto, a partir dessas considerações, salientamos o quão marcante foi e continua sendo o trabalho com o objeto textual, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa o que, conseqüentemente, vai se refletir na ativação das atividades epi e metalinguísticas utilizadas para aprimorar a língua. A grande contribuição trazida por este estudo foi perceber de que forma a prática de atividades de escrita colaborativa contribuem para que os alunos melhorem as suas competências da escrita, a nível individual.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Luís Filipe. **Domínio ortográfico e consciência metalinguística**. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto – N. Especial - 2020 - 357 – 371.
- CALIL, E. **Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. In: Silva, Carmen Luci da Costa, Del Ré, Alessandra, Cavalcante, Marianne (orgs.) *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017, pp. 161 - 192. ISBN: 978-85-64522-32-9.
- CALIL, E. **Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula**. In: Revista ALFA, n. 63, vol. 1 2019.
- CALIL; FELIPETO, C. **Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, (39): 95-110, jul. /dez. 2000.



CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Atividade Metalinguística: a ligação entre escrever e aprender a escrever.** In: Camps, A., & Milian, M. (2015).

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write** In : Camps, A., & Milian, M. (2000). Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam: Amsterdam University Press.

DOQUET-LACOSTE, Claire. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élevés de Cours Moyen**, anée 1995-96. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p., 2003.

FABRE, Claudine. **Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier?**. IUFM e Universidade de Poitiers URA 1031 LEPLÉ, Univ. de Paris 5, 1993.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

FELIPETO, Cristina. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental.** Alfa, São Paulo. V.63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FELIPETO, Cristina. (2019). **Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental.** Calidoscópico, 17(1), 24-36. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.02>

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos. Outros horizontes teóricos.** (Trad. Cristina Campos.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GOMBERT, Jean Émile. **Epi/ meta vs implícito/ explícito: nível de controle cognitivo sobre o processamento e aprendizagem da leitura.** Paris, Langage & pratiques. 2006.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

LUCENA R. N; SPINILLO, A. G. **Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco.** Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 2018. 70 (3): 51-65.

SPINILLO, A. G.; Mota, M. M. P., & Correa, J. **Consciência metalinguística e compreensão de leitura: Diferentes facetas de uma relação complexa.** Educar em Revista, (38), 157-171. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>.



3. A Antecipação em Contexto de Escrita Colaborativa no Ensino Fundamental

Dayane Rocha de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0001-5358-7077>

 Doutoranda em Linguística, na linha Linguística Aplicada e processos-textual enunciativos – UFAL. Mestra em Linguística – UFAL. Integrante do grupo de pesquisa ET&C - Escrita, Texto e Criação (CNPq) filiado ao Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, e-mail: dayoliveira92@hotmail.com.

Cristina Felipeto

 <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>

 Doutora em Linguística (UFAL 2003) com estágio sanduíche na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e pós-doutorado no ITEM-CNRS. Professora associada da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras - FALE, PPGLL - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e membro do ETC - Grupo de Pesquisa Escrita, Texto e Criação (CNPq), filiado ao Laboratório LAME do Manuscrito Escolar. E-mail: cristinafelipeto@fale.ufal.br.

1. INTRODUÇÃO

A antecipação é um fenômeno presente em toda atividade humana; na psicologia, a noção de antecipação é indispensável quando as ações de um sujeito parecem se desenvolver de acordo com um programa prévio que define a ordem sequencial e o percurso das ações, a exemplo das tarefas diárias, como na organização da sequência para o preparo de uma refeição, no planejamento de um dia de trabalho, na marcação de uma consulta médica, dentre outras situações. Assim, uma forma de antecipar consiste em simular mentalmente uma ação ou um comportamento sem realizá-los ou realizando-os posteriormente. No entanto, muitas vezes, antecipamos um movimento sem nos darmos conta do que iríamos fazer, como abrir uma gaveta e não lembrarmos do porquê. É preciso refazer o percurso mnemônico até lembrarmos do motivo de termos caminhado até a gaveta.

Da mesma forma que a antecipação está presente em nosso dia a dia, esses dois casos de movimento antecipado também acontecem nas tarefas escolares de produção escrita, então, visando a importância desses movimentos para a compreensão da gênese textual em alunos escreventes recém-alfabetizados, o presente trabalho analisará as antecipações que ocorrem em processos de escrita colaborativa em sala de aula e busca relacionar rasura (oral e escrita) aos tipos de antecipação, além de investigar as antecipações relacionadas às atividades metalinguísticas desses alunos a partir da ancoragem teórica da Linguística Enunciativa benvenistiana e da Genética de Textos, com a contribuição da Psicologia Cognitiva.

Essas teorias, aliadas ao Sistema Ramos (SR), recurso tecnológico composto por equipamentos multimodais que registram a escrita se fazendo em tempo e espaço real da sala de aula, capaz de capturar fala, gestos, escrita e interação entre alunos e entre alunos e professor no momento da produção, devem fornecer pistas para a compreensão das formas pelas quais as antecipações ocorrem enquanto os alunos escrevem e/ou dialogam sobre o que escrevem.

O trabalho seguirá na observação de 04 processos de produção textual produzidos por duplas de alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, crianças de 6 e 7 anos de idade, evidenciando as duas formas de antecipação em textos escritos colaborativamente, ou seja, a antecipação que produz uma interrupção no processo enunciativo, isto é, uma pausa para refletir sobre o que será escrito, visando evitar o erro ou um sentido indesejado (antecipação



prospectiva) e as produzidas por uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora (quando há antecipação de letras ou sílabas-antecipação retrospectiva), de modo a explicar esses dois casos de antecipação e apresentar sua relação com os eixos sintagmáticos, paradigmáticos e com as rasuras.

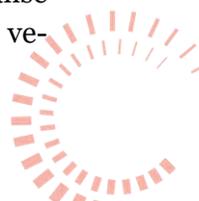
É preciso esclarecer, inicialmente, que escrever é um desafio, seja para escritores experientes ou novatos. Nesse sentido, seguindo Leblay (2011), é preciso, em uma produção textual, considerar que o produto não é a imagem fiel da produção, e mais, buscar entender o processo do texto no produto é basicamente uma ilusão, visto que “é o rascunho que constrói o genético”, conforme abordam Doquet e Leblay (2014).

Assim, nesta pesquisa que analisa não apenas o produto, mas sim o processo, nos centraremos, primeiramente, nos conceitos da antecipação de forma geral, enfatizando sua abordagem como recurso para se evitar um erro (prospecção) e na antecipação como execução antecipada de um ato (retrospecção), destacando suas características, implicações e estudos teóricos sobre o assunto. Em segundo lugar, exibiremos as considerações acerca das atividades metalinguísticas em processos de escrita colaborativa. Dando seguimento, abordaremos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, bem como a análise dos dados encontrados, finalizando, assim, com a conclusão do trabalho apresentado e a amostra dos referenciais utilizados.

2. ANTECIPAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS EIXOS SINTAGMÁTICOS X PARADIGMÁTICOS E COM A RASURA

Em “Figuras de antecipação ou como cuidar do futuro”, de Coutellec e Weil-Dubuc (2016), observa-se a relevância dos estudos acerca da antecipação, uma vez que ela é objeto de investigação em diversos campos do saber, a exemplo do da saúde, no que diz respeito ao crescimento dos diagnósticos, nos âmbitos de prática científica, nos centros de debates sobre as mudanças climáticas, além dos campos financeiros e econômicos; tornando-se, assim, objeto de interesse investigativo interdisciplinar.

Conforme apresentam Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p.14), existem diversas noções e conceitos implícitos no termo antecipação, entre eles, a questão da “previsão, predição, prognóstico, diagnóstico, hipótese etc.,” os quais exprimem o desejo de antecipar algo. Assim, em nosso contexto de análise de produção textual, é possível, por meio da investigação da antecipação, ve-



rificar o que ocorre durante o processo de produção em curso. Esses pesquisadores especificam três concepções de antecipação, que são: “antecipação preditiva, antecipação adaptativa e antecipação projetiva” (p. 15). Dos três tipos mencionados, os que muito interessam a este trabalho são antecipação preditiva e antecipação projetiva.

Sobre a antecipação preditiva, Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p. 15) explicam que ela aborda o futuro sob a perspectiva da “probabilidade e do cálculo”, ou seja, seria uma forma de preceder o futuro, determinando o que queremos ver acontecer. Neste caso, em uma produção textual em colaboração, seria o momento de discussão da dupla visando evitar um erro futuro, a qual chamamos antecipação prospectiva. Sobre a antecipação projetiva, aqui denominada antecipação retrospectiva, ela tem como objetivo romper a linearidade temporal da cronologia, isto é, seria o futuro antecipado. Na análise, detalharemos esses dois tipos de antecipação.

A esse propósito, para Anokhina (2018, p. 132) existem dois tipos de antecipação, o primeiro e mais usual é aquele em que há um “movimento de pensamento que imagina ou vivencia um acontecimento antecipadamente”, ou seja, seguindo a autora em nosso contexto de análise, é quando o sujeito reflete antes as dúvidas com um colega, visando, assim, antecipar e evitar um possível erro futuro. O segundo caso é o da “execução antecipada de um ato”, caso esse que opera com outros processos cognitivos, como expõe Anokhina (2018). Este último exemplo de antecipação não segue uma ordem normal e linear, tal qual deveria ser representada na escrita, de acordo com as relações sintagmáticas do Curso de Linguística Geral (CLG); pelo contrário, ele ocorre devido à dessincronização entre os processos cognitivos em uma pessoa, conforme mostra a autora, fato comprovado em manuscritos de grandes escritores presentes em seu trabalho.

Sobre o eixo sintagmático, ele segue uma sequência lógica, ou seja, nele há uma ordem de “caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo”, segundo Saussure (1995, p. 142), alinhando-se, assim, um após o outro na cadeia da fala; no entanto, no caso da antecipação retrospectiva, o que deveria vir na sequência do texto aparece antes, contrariando, desse modo, o exposto pelo estudioso.

Já o eixo paradigmático, o das relações associativas, é chamado eixo das escolhas diante das várias possibilidades da língua. Por exemplo, na oração “ela é linda”, eu poderia escolher entre os termos a mulher/ela, entre os verbos é/está ou entre os adjetivos feia/bonita, etc. Então, conforme Saussure



(1995) as escolhas da língua são feitas pelo eixo paradigmático e as combinações pelo eixo sintagmático.

Sobre os dois casos de antecipação, Anokhina (2018) diz que o primeiro vem acompanhado da recepção da fala de outra pessoa e é usada como recurso para evitar um erro (prospecção), semelhante à antecipação preditiva apresentada por Coutellec e Weil-Dubuc (2016), já o segundo caso aparece como violação de uma ordem enunciativa linear, ou seja, seria a antecipação projetiva apresentada também por Coutellec e Weil-Dubuc (2016), assim, percebe-se que esses autores falam dos mesmos tipos de antecipação, apenas com nomenclaturas diferentes.

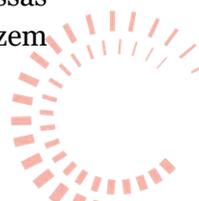
A respeito da antecipação retrospectiva, quando uma sílaba ou letra vem antes do tempo, Anokhina (2018) prova que o termo é percebido, riscado e, posteriormente, colocado mais à frente, no mesmo enunciado, porém a autora analisa apenas o produto e não o processo textual para comprovar isso. Assim como Anokhina (2018) representa esse fenômeno em rascunhos de grandes escritores, também o evidenciamos em textos escritos por alunos recém-alfabetizados, o que pode ser relevante para as investigações em automatização da escrita e nos estudos sintagmáticos, posto que houve uma falha na linearidade do discurso.

A respeito da antecipação voltada à execução antecipada de um ato, conforme apresenta Anokhina (2018), ela ocorre como resultado de uma dessincronização entre vários processos, em particular o de planificação do enunciado e o do gesto motor da escrita, fugindo, assim, dos conceitos oriundos da relação sintagmática propostas no CLG e partindo para os conceitos da psicologia cognitiva. Tal fato confirma a hipótese apresentada no trabalho de Mihail Nadim (2017, p. 149), quando ele supõe que “os cérebros estão sempre em antecipação às ações através das quais se expressam.

Seguindo uma definição semelhante à de Anokhina (2018) para a ocorrência da antecipação retrospectiva, em seus estudos, Grunig (2002) comenta que:

mesmo nas mentes mais claras e conceituadas parece existir [...] uma quase simultaneidade entre a palavra ou frase que acaba de ser escrita e aquela que promete vir imediatamente. Parece impor-se ao escritor – em certos fragmentos- uma necessidade de não interromper o curso da escrita, de escrever tão rápido quanto pensa (GRUNIG, 2002, p. 120).

Assim, Grunig (2002, p. 120) reflete que a rapidez apresentada por essas “representações ou modelos mentais se sucedem e a forma como o fazem



(modo de transição, recuperação parcial ou ruptura, desaparecimento súbito ou enfraquecimento progressivo, inferências, conexão com o anterior, associações, semelhança, conjunção)” parecem ser um problema de sincronização, especialmente entre o que acontece mentalmente e o que acontece por escrito.

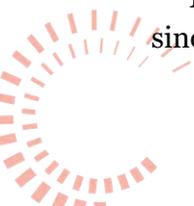
Além desses trabalhos, na pesquisa “Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem”, os autores Calil e Pereira (2018) refletem acerca dos desafios da escrita enfrentados por escreventes novatos, de modo que analisam geneticamente como esses alunos reconhecem e antecipam problemas ortográficos (PO) quando escrevem a dois um único texto. Por meio desse estudo de caso, Calil e Pereira (2018) identificaram, na escrita em díade, a capacidade cognitiva das alunas em recuperar informações recebidas e suas habilidades metalinguísticas, bem como reconheceram como os estudantes mobilizam diferentes estratégias e informações sobre a ortografia.

Em Calil e Felipeto (2021), trabalho no qual se discute a antecipação de problemas ortográficos e sua relação com as atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas, concluiu-se que, na escrita colaborativa a dois, as antecipações ortográficas pareciam predominar nas ações do escrevente, e não nas do ditante, e que esse reconhecimento antecipado apresenta “tripla ação linguístico-cognitiva: reconhecimento antecipado do problema, reflexão e solução” (p. 254); desse modo, os alunos ganham autonomia durante a produção a dois, uma vez que buscam resolver entre si os problemas oriundos da produção escrita, conforme aprenderam na sala de aula.

3. ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

As atividades metalinguísticas são relevantes neste trabalho uma vez que elas colocam em cena o diálogo entre os alunos, diálogo esse que nos dará acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem; desse modo, é possível reconhecer quais conhecimentos já foram ou não automatizados, quais as dúvidas recorrentes, quais os desafios da produção textual, além de identificar as soluções que podem surgir diante de uma escrita a dois, favorecendo, com isso, a aprendizagem da produção textual na sala de aula.

Nesse sentido, conforme os estudos de Camps *et al* (1999, p. 103), o ensino da escrita é um dos desafios da educação; destacamos alguns deles nas



escolas, frequentes até os dias atuais, quais sejam: professores se preocupam com a análise do produto (texto final) e não do processo de escrita (momento de combinação do texto, momento de produção, rascunhos). Além disso, nas escolas, as produções ocorrem, com maior frequência, de forma individual, sem que haja um momento de discussão e reflexão com o outro; e mais, geralmente, os rascunhos vão parar nas lixeiras, sem que o professor tenha acesso ao que os alunos rasuraram (essas rasuras podem expressar os problemas identificados pelos alunos na produção em curso).

No geral, Camps *et al* (1999) acreditam que a escrita colaborativa, ou seja, aquela em que dois ou mais participantes escrevem juntos um único texto, potencializa a atividade metalinguística e revela uma importante ferramenta de aprendizagem. Assim, as situações interativas tornam a linguagem um objeto de aprendizagem e uma ferramenta de aprendizagem ao mesmo tempo.

Em Daiute e Dalton (1992), a colaboração entre pares também provou ser, segundo elas, um catalisador eficaz para o aumento da conquista na escrita. Alguns fatores que contribuíram para o sucesso da colaboração entre pares foram a interdependência entre parceiros, a igualdade e a heterogeneidade, que os levaram às diversas discussões.

Outros estudos que também trazem resultados positivos com o uso da escrita colaborativa no universo da sala de aula são os trabalhos de Vass (2002), no qual refletiu-se que a escrita criativa colaborativa não é apenas a resolução de atividades problemas, mas requer o uso da linguagem para refletir, explorar e expressar a própria experiência de um modo mais significativo e único. Ademais, segundo a pesquisadora, a conversa produtiva e dotada de experiências inovadoras não seria possível com crianças que trabalham sozinhas.

Nos estudos de Camps *et al.* (1999), a atividade discursiva sobre a linguagem é descrita como atividade (fonte permanente de conhecimento metalinguístico, o que contribui para construí-la e ativá-la) metalinguística e a maneira como os alunos a utilizam varia, ora formulam explicitamente usando termos específicos aprendidos na sala de aula, ora usam termos do dia a dia para justificarem as suas escolhas.

Segundo eles, as mudanças ou reformulações feitas durante a proposta de produção de texto são indícios de atividade metalinguística, dessa forma, o fato de a escrita se desenvolver em situações de grupo favorece o grau de consciência da atividade metalinguística, sendo maior que em situações de escrita individual, conforme expõem Camps *et al* (1999).



Já segundo John Dewey (1959), a inteligência humana é cultivada através do pensamento reflexivo, ou seja, para ele, quando os indivíduos testam suas ideias visando atingir um objetivo, eles se tornam mais capazes de usar seus próprios conhecimentos, de modo que chegam a adquirir uma aprendizagem autodirigida, assim, com essa iniciativa, e com a ajuda do outro, poderemos avaliar e diagnosticar as necessidades de aprendizagem, bem como identificar os recursos necessários para aprender, escolher e implementar estratégias apropriadas para a resolução de determinada tarefa e avaliar os resultados.

Conforme os estudos apresentados, por meio da colaboração entre pares, as crianças e os jovens que compartilham conhecimentos e linguagens semelhantes ficam mais à vontade para criticar, esclarecer, repetir, justificar, expandir, opinar, mudar as suas propostas e as suas avaliações na sequência do texto, visto que examinam seus próprios conhecimentos e crenças, brincam com a linguagem, com os conceitos acadêmicos, com a realidade e entre si. A partir disso, esses alunos refletem seus conhecimentos e adquirem novas habilidades quando discordam, discutem e contestam durante a produção. Todo esse processo faz com que as díades ou os grupos atravessem esse percurso cognitivo complexo, refletindo, assim, sobre a organização e o domínio da linguagem nas produções textuais.

Portanto, observa-se a necessidade de incluir frequentemente o trabalho colaborativo de escrita na escola, tendo em vista que ele potencializa a atividade metalinguística dos alunos, bem como é uma ferramenta essencial para minimizar os desafios de escrita.

4. ANÁLISE POR MEIO DO SISTEMA RAMOS: COMO AS ANTECIPAÇÕES OCORREM ENQUANTO OS ALUNOS ESCRIVEM E/OU DIALOGAM SOBRE O QUE ESCRIVEM

Os dados pertencem ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da UFAL e foram coletados através dos seguintes procedimentos: após diversas leituras de histórias em casa e na escola, sugeridas pelos professores, os alunos são agrupados em díades para a produção de um único texto. Antes, eles combinam a história a ser inventada, fato que contribui para a análise dos conhecimentos que estão ou não em curso. Após a combinação, é dada à dupla uma folha com micropontos para a criação da história (temas livres, histórias sobre o bem e o mal, contos etiológicos, etc.) e uma caneta smartpen, que registra a escrita “se fazendo” em tempo real. Em seguida, ocorre o momento da formulação e, por último, há a releitura do que foi escrito para alterar, caso seja preciso.

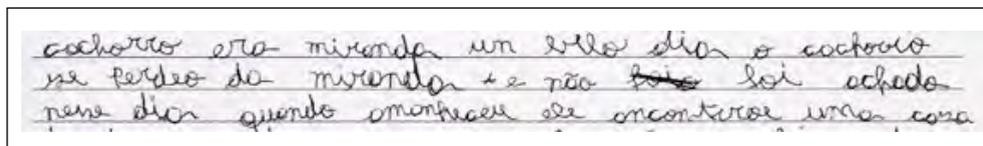


Todos os dados seguiram o mesmo protocolo e os alunos foram orientados a colocar o elemento rasurado entre parênteses ou passarem apenas um traço, com vistas a preservar o que foi “apagado”. Filmagem, áudio e captura dos momentos antes, durante e depois da produção escrita foram realizados por meio do Sistema Ramos, que dispõe de instrumentos capazes de capturar todo processo, criando, assim, um filme sincronizado.

Abaixo, apresentaremos, inicialmente, o momento em que as alunas refletem sobre o que será escrito (antecipação como movimento prospectivo), isto é, quando antecipam suas dúvidas a fim de evitar um erro futuro ou um caminho/sentido indesejado.

No dado abaixo, AA é a escrevente e L a ditante. Nas figuras da análise, serão representadas as inscrições no produto final, já nos diálogos serão evidenciadas as enunciações feitas pelos alunos durante o processo da escrita. Destacaremos em vermelho o objeto textual reconhecido pela aluna e em verde as tentativas de reconhecimento desse objeto textual a partir dos conteúdos estudados na sala de aula, de modo a observar o que já está ou não automatizado a partir das atividades metalinguísticas.

Figura 1 – Fragmento do texto “O Cachorrinho Perdido”, elaborado por AA e L em 25/10/2013



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2013.

Diálogo 1 – AA e L refletindo sobre o texto “O Cachorrinho Perdido”

L: Um belo dia o cachorro se perdeu da Miranda.

AA: [i] (Rasurando [i]). E não foi[e não foi a]

L: Se perdeu da Miranda.

AA: Achado... cha é com “X” ou com “CH”?

L: Cha?

AA: ... foi achado. E não foi...

L: ... achado?

AA: ... foi e...

L: Cha, é?

AA: Peraí. (Rasurando [foi-a]).

L: Cha... cha...

AA: Peraí. [foi] a...[a] cha... [cha] do [do] (Silabando e escrevendo “achado”).

L: Tá certo? Ótimo.

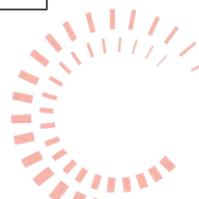
AA: [ne] Como é “SSE”? Nesse...?

L: Nesse, nesse é com “S”. (AA escrevendo: [dia]).

L: Mi... Miranda... Eu tô em Miranda, agora eu já passei de Miranda. Miranda e...

AA: E não foi achado nesse dia.

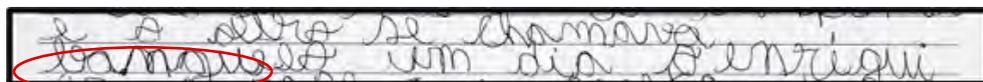
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2013



No diálogo acima e na análise do vídeo, é possível observar, dos 41:46 aos 42:59, nos turnos 517 e 527, um tipo de problema ortográfico comum enfrentado pelos escreventes de 1º e 2º ano do ensino fundamental, ou seja, os dígrafos. Nos dois momentos, há uma pausa e o reconhecimento antecipado desses objetos textuais ortográficos. A antecipação enquanto dúvida antes da escrita, na forma de pergunta pelo escrevente busca evitar o erro e uma consequente rasura no papel, perceptível no diálogo produzido pelas alunas, tanto no final do turno 515, com o início da escrita de **achado**: “A”, seguido da pausa e da pergunta, quanto no turno 527, na escrita de **nesse**: “NE”, seguido da pausa e também da pergunta. Neste caso, visualizamos conhecimentos em processo de automatização, visto que o modo como ocorre o reconhecimento de problemas ortográficos pela escrevente, bem como as dúvidas e resposta da ditante, indicam a atividade metalinguística em relação à ortografia de “achado” e “nesse”.

Apesar de não refletir verbalmente sobre que termo usar, AA resolve corretamente o problema usando o **ch** na escrita. Nesses trechos, o conhecimento ainda não automatizado, tanto de AA, quanto de L, se refere ao uso de X ou CH, bem como em que letra usar no termo **NESSE** (S, SS, Ç, C, SC, SÇ), os quais ocorrem em virtude das relações associativas a partir da semelhança dos sons. Essa relação paradigmática, ou seja, a semelhança dos fonemas, faz com que as alunas apresentem dúvidas quanto à ortografia das palavras em questão.

Figura 2 - Fragmento do texto “Os Três Coelhoinhos”, inventado por AA e L em 22/11/13.

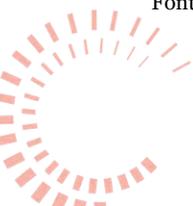


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2013.

Diálogo 2 – AA e L refletindo sobre o texto “Os Três Coelhoinhos”

- A A: (Ditando o outro nome do porquinho.) Banguelo.
 L: Banguelo? Ah não, nem vem fala do meu dente. (L tirou um dente de leite.)
 A A: Banguela. Banguelo. Aqui, você vai ter bota aqui.
 L: Banguelo. [ban] (L dá uma arrumadinha no traçado da letra “n”.) gue... gue... gue como é gue? (Silabando.) Gue... gue... Banguelo... gue.
 A A: Hã? (Soletrando para L.) G-U- L E. (L fala junto com A.)
 L: Cal... G-U-E? [gue]
 A A: Banguelo. (L escrevendo [lo].)
 L: Banguelo.
 A A: Qual é o nome do primeiro? Henrique né?
 L: (Olhando para o texto.) Henrique, Tampinha eee... Banguelo. Achei engraçado Tampinha, achei engraçado Tampinha, engraçado.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2013.



No exemplo acima, está em questão a sílaba “GUE”, considerada complexa para alunos do 1º ano do ensino fundamental, como é o caso. Aqui, mais uma vez, este é um caso em que o dígrafo foi o problema do momento. Na linguística, dígrafo é um grupo de duas letras que representa um único fonema. Dessa forma, GU é um dígrafo consonantal quando a vogal U não é pronunciada. Isso ocorre apenas em algumas palavras com GUE e GUI, por isso a dúvida de L na palavra “BANGUELO”.

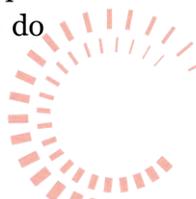
Aos 33:39, a aluna L inicia a escrita de Banguelo, porém, aos 33:46, ela pausa em “ban” (turno 374) e antecipa um possível erro futuro à colega distante AA a respeito da escrita de GUE, dúvida essa solucionada pela colega AA aos 33:55. Este caso de antecipação, verbalizada na dúvida de L, indica a atividade metalinguística efetivada e, ao mesmo tempo, revela o conhecimento ortográfico já automatizado por sua colega AA, que rapidamente lhe responde.

Percebe-se, portanto, que os conhecimentos das alunas são diferentes, apesar de ambas terem idades iguais e frequentarem a mesma turma, ora uma consegue resolver os problemas da escrita a partir dos conhecimentos já automatizados, ora é a outra; assim, vão aprendendo, de forma recíproca, nesse momento de colaboração textual.

Provavelmente, nesse caso, a família das sílabas GUA, GUE, GUI, GUO já foi apresentada na turma, porém não foi automatizada pela aluna L, mas sim pela colega AA, que conseguiu resolver o conflito metalinguístico do momento. Assim, acreditamos que, nos exemplos das figuras e diálogos 1 e 2, essas antecipações ortográficas parecem estar relacionadas às regras que ainda não foram automatizadas ou estabilizadas. Do mesmo modo, esses reconhecimentos antecipados indicam atividades metalinguísticas realizadas por esses escreventes sem deixar marcas recursivas gráficas (rasuras escritas) na folha de papel.

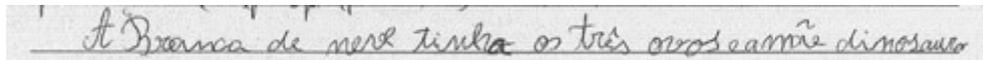
Por fim, os exemplos das figuras e diálogos 1 e 2 evidenciam os movimentos antecipatórios relacionados ao reconhecimento de problemas ortográficos nas palavras, tal como apresentado no trabalho de Calil e Felipeto (2021); no entanto, não há marcas de rasura no papel, mas existiu, naquele momento, outro tipo de rasura, são as chamadas “rasuras orais”, as quais são visíveis no filme-sincronizado oferecido pelo SR, em que são observados os pontos de tensão da díade na resolução de problemas que poderiam ter ficado inscritos no papel: N x M, GE x GUE em um texto em colaboração.

Na parte que segue, serão apresentados os casos de antecipação em que há uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do



enunciado e sua execução motora, ou seja, a antecipação retrospectiva, em que há marcas de rasura no papel.

Figura 3 - Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Diálogo 3 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”

414. B: Opa, deixa eu escrever...
 415. L: **Aí a Branca de Neve explicou o que tinha acontecido.**
 416. B: (B escrevendo e falando) **Bran... ca, de ne...ve, ti...nha, tinha, os [A Branca de neve tinha]...**
 417. L: (L entonando a voz) **Tinho, tinho.**
 418. B: **Tinha [tinha], tá. Tinha... os [os].**
 419. L: Os... Ovos.
 420. B: Os três [três].

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

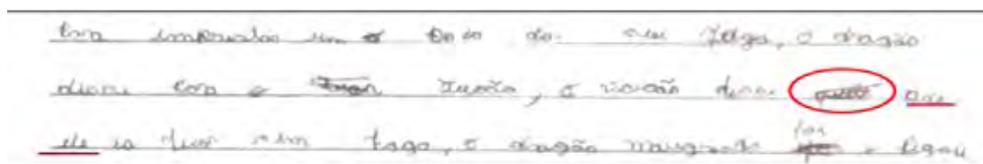
Para que haja compreensão do que ocorreu no trecho acima é preciso recorrer a dois momentos do processo de escrita desta história, o diálogo e a filmagem. Através da análise do vídeo, é possível observar que, no turno 416, B já havia verbalizado “tinha os” enquanto começava a escrever “ti”, de modo que o “o” do artigo “os” é antecipado em “tinho”. Sem perceber o erro cometido, B continua a escrever, enquanto, no turno 417, L estranha a escrita de “tinho” e chama a atenção de B, que reconhece a antecipação e a rasura. Mas, por qual motivo B escreve “tinho” ao invés de “tinha”?

Como exposto por Coutellec e Weil-Dubuc (2016, p.14) este é um exemplo no qual “a lógica da urgência desconstrói nossa relação com o tempo”. Aqui, houve um rompimento da linearidade temporal da cronologia, isto é, quando o que deveria vir no futuro é antecipado. Dessa forma, devido ao caráter linear da língua, há a impossibilidade de os signos linguísticos ocorrerem simultaneamente ou antes do momento, porém esse fenômeno acontece nessa escrita. Após a antecipação, há um retorno na escrita para a correção do equívoco, do mesmo modo em que foi observado por Anokhina (2018) na análise de textos de grandes autores, nos quais ela prova que um termo riscado é posteriormente colocado mais à frente no mesmo enunciado, tal qual observado em nossos exemplos, porém em textos de crianças.

Esse retorno (movimento retrospectivo) ocorre, no exemplo em análise, apenas após o reconhecimento do equívoco por L, a ditante, e não pela escrevente B. Desse modo, acreditamos que o movimento antecipado de B antes

do tempo acontece, de acordo com Anokhina (2018), porque o termo antecipado “estava disponível durante a preparação do projeto pré-verbal” (p. 137), isto é, no momento do planejamento; no entanto, na hora da produção, ocorreu algo que ela chama de “bug”, fazendo com que o termo chegasse antes do programado no planejamento e ocorresse uma falha na linearidade do discurso. Esse caso particular é justificado pela pesquisadora como o resultado da dessincronização entre diversos processos, entre eles o de planificação do enunciado e o gesto motor da escrita. A seguir, mais um exemplo desse caso:

Figura 4 - Texto: “Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por S e M em 13/06/2012.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

Diálogo 5 – S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?”

280. M: ...o vul...cã (Falando, escrevendo e rasurando [o vuca]) vul...cã...o (Falando e escrevendo [vucão]) vulcão:: vulcão. Ai faz o quê? Vulcão, ai vírgula, né? (S balança a cabeça em posição positiva, M faz [.]:: mas o vulcão ia ficar com muito pouco fo... não ia ficar com fogo e disse n... mas. Eita, não tinha essa vírgula (M faz referência à vírgula que acabou de fazer) **O vulcão, o vul...cã...o di...sse que ele (Falando e escrevendo [o vucão disse quele])...**

281. S: A L já terminou!

282. M: Foi pequena. (M se referindo à produção de L). **(M rasura [quele]). Que ele (Falando e escrevendo [que ele])**

No diálogo acima, M é a escrevente e antecipa, de forma equivocada, o pronome “ele” em “o vucão disse **quele**”, que viria na sequência, no enunciado “o vulcão disse que **ele** ia ficar sem fogo”. Com a análise da filmagem e do diálogo, observa-se que, no turno 280, M enuncia “o vulcão disse que ele”, porém é registrado no papel, “o vucão disse **quele**”, conforme mostra a figura 4. Logo em seguida, turno 282, M percebe o erro, rasura “**quele**” e escreve “que ele”.

De acordo com Saussure (1995) as relações sintagmáticas, ou seja, as combinações da língua, na fala, devem seguir uma ordem enunciativa linear, ou seja, comparando metaforicamente com um guarda-roupas, uma peça íntima deve vir antes de uma calça, por exemplo, no entanto, no exemplo acima, essa ordem linear da escrita não está sendo aplicada. Algo que deveria vir na sequência se adiantou e rompeu essa linearidade.

Segundo Seraphin-Thibon (2018), M teria antecipado o movimento do pronome “ele” em “que” pelo fato de sua programação já ter sido realizada,



em decorrência da automatização da escrita¹. De acordo com este autor, “o nível de automatização também está intrinsecamente ligado à capacidade de antecipar movimentos futuros, de forma que “a escritura fluida e rápida só pode ser realizada escrevendo uma letra enquanto programa os movimentos necessários à produção da próxima letra” (SERAPHIN- THIBON, 2018, p. 67). Assim, a aprendizagem da escrita tem relação com a internalização do movimento, com o movimento inscrito na memória.

Nesse sentido, é preciso, em estudos futuros, verificar a relação entre nível de automatização (fluência escrita) a este caso de antecipação. A respeito desses problemas de sincronização, verificamos que, em todos os exemplos, não há escolha, o fenômeno acontece sem que o escrevente se dê conta do ocorrido.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho colocou em evidência dois tipos de antecipação em textos escritos colaborativamente por escreventes novatos, a saber, a antecipação que produz uma interrupção no processo enunciativo, isto é, uma pausa para refletir sobre o que será escrito, visando evitar o erro ou um sentido indesejado (antecipação prospectiva) e as produzidas por uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora (quando há antecipação de letras ou sílabas-antecipação retrospectiva).

A partir desta pesquisa e dos dados analisados, foi possível observar que, na antecipação prospectiva, há sempre uma pausa, uma interrupção no processo enunciativo para verificar o termo correto a ser utilizado a fim de evitar um erro no papel, porém, há a presença de rasuras orais, que foram verificadas através do filme-sincronizado oferecido pelo Sistema Ramos. É preciso considerar, também, que essas escolhas foram feitas de forma consciente pelas alunas escreventes, no momento em que houve uma dúvida acerca dos problemas encontrados durante a produção textual. Esse caso envolveu pausas e reflexões metalinguísticas, além de uma quebra na linearidade enunciativa, quando houve hesitações e interrupções durante a escrita.

Já nas ocorrências de antecipação como execução antecipada de um ato, acreditamos, da mesma forma que Anokhina (2018) e Grunig (2002), que houve uma dessincronização entre os processos cognitivos de planificação

¹ Para mais informações, verificar o trabalho de Seraphin-Thibon, 2018.



do enunciado e sua execução motora, em que o elemento antecipado foi percebido, posteriormente rasurado e logo reapareceu na sequência. Neste caso, o escrevente já “ativou” os caminhos físicos pelos quais espera que os movimentos daquela escrita continuem, no entanto, aconteceu uma infração sintagmática, um adiantamento de uma letra ou sílaba, que não deixou causas visíveis, nem foi escolha do escrevente.

Nesse sentido, acreditamos que esse movimento está ligado à automatização da escrita, tendo em vista que uma escrita fluente, conforme aborda Seraphin-Thibon (2018), só pode ser efetivada escrevendo uma letra enquanto os outros movimentos necessários são programados para a produção das próximas. Dessa forma, a aprendizagem da escrita, seu traçado, tem relação com a internalização do movimento. No entanto, será preciso, a partir dos dados analisados, desenvolver uma maior relação entre automatização da escrita e antecipação.

O presente trabalho diferenciou e sustentou teoricamente os dois casos de antecipação em textos escritos de forma colaborativa por escreventes recém-alfabetizados; além de provar a ocorrência de antecipações que envolvem rasuras escritas e rasuras orais a partir dos dados analisados. Além disso, o trabalho mostrou, através das enunciações dos alunos, suas reflexões metalinguísticas quando escrevem a dois um único texto, fornecendo, assim, evidências empíricas para identificar como os problemas na escrita aparecem e são solucionados durante a produção textual e como os alunos refletem acerca da organização e do domínio da linguagem.

A partir disso, é possível apresentar sugestões de aprendizagem que possam facilitar o trabalho de produção escrita nas escolas, por exemplo: o estímulo da autonomia dos alunos durante a produção escrita a dois, como na resolução dos problemas enfrentados no momento da construção textual, a importância da escrita colaborativa na sala de aula, a sugestão do aumento do tempo nas tarefas de produção escrita na escola, para que os alunos discutam mais, brinquem com a linguagem, produzam textos com um melhor conteúdo e maior criatividade, e não se sintam pressionados para finalizarem seus textos.

Por fim, é relevante evidenciar que a escrita colaborativa é importante para a aprendizagem da produção textual na sala de aula, uma vez que os alunos buscam resolver os problemas textuais entre si, e não apenas com o professor; lembrando, com isso, o que já foi explicado em sala de aula pelo docente. Além do mais, construir a dois um único texto favorece o diálogo e



potencializa a atividade metalinguística, por isso é importante que, na sala de aula, o professor crie tarefas de escrita nas quais os alunos possam comentar, refletir, raciocinar, justificar e explicar suas escolhas, visando uma maior compreensão e reflexão acerca da língua.

REFERÊNCIAS

ANOKHINA, O. *Les corrections anticipatoires*. Résultat de la désynchronisation des processus cognitifs lors de l'écriture. In: ANOKHINA, O; IDMHAND, F. (org.) **La fabrique du texte à l'épreuve de la génétique**. Paris Éditions des archives contemporaines, 2018.

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998 (1ª edição).

CALIL, E. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C. L. da C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (org.) **A criança na/com a linguagem**: saberes em contraponto. p. 161-192, Porto Alegre: UFRGS, 2017.

CALIL, E. **Sistema Ramos**: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. Revista Alfa, p. 1-29 v. 64, 2020.

CALIL, E.; PEREIRA, L. A. **Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos**: quando e como acontecem. Revista Alfa, p. 91-123, v. 62, 2018.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. **Antecipação de problemas ortográficos e sua relação com atividades metalinguísticas em alunos recém-alfabetizados**. p. 240-256. Conela, 2021. In *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. Marcos Vinícius Freitas Mussi- organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 313p.

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Atividade Metalinguística**: a ligação entre escrever e aprender a escrever In: Camps, A., & Milian, M. (1999). *Atividade metalinguística na aprendizagem da escrita*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 1999.

DOQUET, Claire; LEBLAY, Christophe. **Temporalidade da escrita e genética textual**: para outro metalinguagem?. Congresso Mundial de Linguística Francesa, Instituto de Linguística Francesa, julho 2014, Berlim, Alemanha.

COUELLEC, L.; WEIL-DUBUC, P-L. Les figures de l'anticipation ou comment prendre soin du future. In: **ERES** – Revue française d'éthique appliquée. p. 14-18, v. 2, n. 2, 2016.

DAIUTE, C.; DALTON, B. **Collaboration between children learning to write**: can novices be masters? *Cognition and Instruction*, Mahwah, v.10, p. 281-333, 1992.

DEWEY, J. (1933). **How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D.C. Heath and Co. Freitas, 2012



GRUNIG, BLANCHE-NOËLLE. **Linguistique et brouillons, dynamique et synchronization.** *Langages*, n. 147, 2002, p. 113-123.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LEBLAY, Christophe. **Uma tempestade de escrita.** Gênese, duração, representações. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011.

M. Nadin. **Anticipation and the Brain.** Institute for Research in Anticipatory Systems, University of Texas at Dallas, Richardson, TX, USA, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SERAPHIN-THIBON, LAURENCE. **Étude de l'automatisation des mouvements d'écriture chez l'enfant de 6 à 10 ans.** Psychologie. Université Grenoble Alpes, 2018.

VASS.E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom.** *Journal of Computer Assisted Learning* (2002) 18, 102-110, 2002.





4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2021: Observações de um Cenário Pandêmico

Maria Lenilda Caetano França

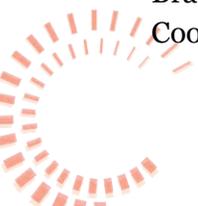
 <https://orcid.org/0000-0001-8205-3795>

 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta A da Universidade Federal de Alagoas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade (NEPHEM/UFS). E-mail: maria.franca@penedo.ufal.br

As avaliações em larga escala no Brasil foram implementadas a partir de 1995, no governo de FHC, utilizadas como eixo das políticas educacionais por ter papel indutor de ações para qualificar a realidade educacional das escolas de todo país. Para Sudbrack e Cocco (2014, p. 349), “presenciamos um tempo em que, nos vários continentes, a crise no âmbito social e econômico acirra a primazia da acumulação capitalista e do lucro. Sob esse pano de fundo, a avaliação desvela-se prioritária aos interesses do capitalismo”. Daí o papel dos organismos como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) considerados imprescindíveis na construção e implementação de políticas educativas.

O Brasil verifica a aprendizagem dos estudantes através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes, subsidiando às escolas na elaboração de políticas educativas específicas para melhoria dos níveis de aprendizagem, o que é corroborado por Gatti ao afirmar que “os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações, sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula” (GATTI, 2009, p. 9). As avaliações são realizadas com os estudantes da educação básica matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio nos anos ímpares, com critérios bem definidos.

Assistimos, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual reúne em um único indicador dois conceitos importantes que propiciam o planejamento da educação: o fluxo escolar que representa a taxa de aprovação dos estudantes e as médias de desempenho nas avaliações, ou seja, o resultado obtido no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta perseguida pelo Brasil para 2021 foi de 6, porém nos planejamentos educacionais, o país não contava com o advento da pandemia causada pelo Covid-19. Nesse texto, delineamos os índices alcançados pelo Brasil, contemplando as médias estaduais, no sentido de refletirmos sobre o aprendizado dos estudantes brasileiros em meio a um período pandêmico, verificando o quão distante o Brasil se encontra do patamar educacional de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).



A portaria 250/2021 estabelece as diretrizes de realização do SAEB para o ano 2021. Em seu Art. 3º são ditados quatro objetivos, a saber:

I – Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas.

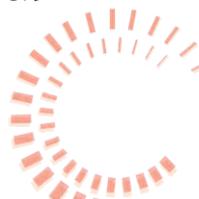
II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;

III – **Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;** e

IV – Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2021, não paginado, grifos nossos).

Nessa direção, temos objetivos a serem perseguidos, os quais devem ser transformados em políticas públicas para melhorar e qualificar a educação no Brasil, oportunizando a todos o acesso, permanência e direito de aprendizagem. Em vista disso, o SAEB referencia sete dimensões de qualidade educacional para promoção das aprendizagens visando o desenvolvimento integral dos estudantes: “I – Atendimento Escolar; II – Ensino e Aprendizagem; III – Investimento; IV – Profissionais da Educação; V – Gestão; VI – Equidade; VII – Cidadania, Direitos Humanos e Valores” (BRASIL, 2021, não paginado). É nessa direção que os entes federados orientam as suas unidades escolares para o desenvolvimento de ações que busquem o alcance de tais objetivos e atinjam as dimensões previstas na portaria 250/2021.

Desde a criação do IDEB, em 2007, o Brasil objetiva alcançar o patamar de desenvolvimento educacional dos países da OCDE. No entanto, foi se distanciando dos índices projetados para cada ano de avaliação. Vejamos como exemplo elucidativo a realidade do Ensino Médio público: em 2007 a meta projetada foi 3,1 e o Brasil alcançou 3,2; Em 2009 a meta foi 3,2 e o Brasil obteve 3,4; em 2011, a meta foi 3,3 e o Brasil permaneceu com 3,4; em 2013 o projetado foi 3,6 e o Brasil estagnou no 3,4; em 2015 a meta foi estabelecida em 3,9, porém o Brasil atingiu 3,5; já em 2017 a meta foi 4,4 e o Brasil permaneceu com 3,5; em 2019 o projetado foi 4,6 e o Brasil avançou para 3,9 subindo 0,4 décimos, porém distante da meta.

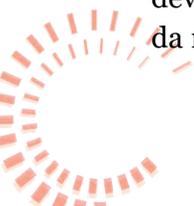


A espera pela nota do IDEB de 2021 foi permeada de tensões, tendo em vista a realidade pandêmica e a suspensão das aulas presenciais durante o período de quarentena, como evidencia os resultados da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, promovida pelo INEP em 2020 e 2021:

No primeiro ano de pandemia, praticamente todas as escolas suspenderam as atividades presenciais (99,3%) e apenas 9,9% retornaram à sala de aula durante o ano letivo. Diferentemente, em 2021, grande parte das escolas brasileiras (82,6%) adotou atividades híbridas ou presenciais em algum momento do ano letivo. Para a realização das atividades presenciais no ano letivo de 2021, grande parte das escolas brasileiras (99,7%) adotaram alguma medida de prevenção e controle da Covid-19 - essas medidas incluíram desde ações básicas como o uso constante de máscara (98%) e o monitoramento da temperatura (94,2%) até tópicos relacionados à capacitação dos profissionais (78,2%) e à adequação ou ampliação da infraestrutura física das escolas (57,7%). (BRASIL, 2022, não paginado).

O INEP reconhece que a pandemia impactou diretamente o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e da participação e aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de escolarização. De acordo com o INEP, para mitigar os efeitos causados pela pandemia, as escolas adotaram variadas estratégias: a busca ativa como enfrentamento à evasão escolar foi realizada em 76,5% das escolas; a avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos em 70,9% das instituições; aulas ou atividades de reforço em 46,2%; a carga horária diária de atividades presenciais foi ampliada em pelo menos 5,7% das escolas; houve reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos em 72,3% e complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022 em 17,2% das instituições. (BRASIL, 2022). Tais estratégias foram orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e por organismos internacionais. Para evitar a evasão e reprovação, o CNE, através de resolução orientou a adoção do *continuum curricular*, e posteriormente orientou a realização de avaliações diagnósticas e ações para o retorno às aulas presenciais.

Nesse trilhar de proposições, observamos que os índices de aprovação nos anos 2020-2021 aumentaram em relação aos anos anteriores, fator que influencia diretamente no resultado do IDEB. Entretanto, tal interpretação deve ser feita com cautela como orienta o INEP, “a mudança brusca observada nas taxas de aprovação faz com que a interpretação do IDEB 2021 esteja



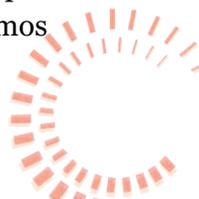
dissociada da série histórica do rendimento e seja entendida sob a ótica das mudanças sociais, psicológicas e econômicas derivadas da pandemia de Covid-19”. (BRASIL, 2022, não paginado).

A não retenção dos estudantes na perspectiva do *continuun curricular* propiciou que todos seguissem à série seguinte, porém com oportunidades de aprendizado heterogêneas. Como numa corrida, os estudantes mais abastados saíram a frente, por possuírem as condições necessárias para continuarem aprendendo, mesmo de forma remota. Os mais humildes estudantes, moradores de periferias e jovens dos campos, onde a *internet* é de má qualidade e escassa, sequer possuem *smartphones* ou *notebooks*, causando efeitos educacionais perversos.

As escolas e os professores foram figuras essenciais e não jogaram pás de terra na moribunda educação. Reinventaram-se aprendendo forçosamente a usar as tecnologias e produziram roteiros detalhados para aqueles que não tinham acesso a aparelhos tecnológicos. Mas, ainda assim, observou-se rumores entristecidos daqueles que ficaram à margem do processo educacional. Daí a classe professoral já não contava com a aplicação das provas do SAEB, porém, o contrário ocorreu e muitas escolas sequer tinham retornado à presencialidade. Outras instituições ofertavam seu ensino no modo híbrido. Alcançar 80% de presença dos estudantes no dia da prova, para garantir que a nota fosse divulgada, exigiu intensa busca ativa e mobilização de toda comunidade escolar.

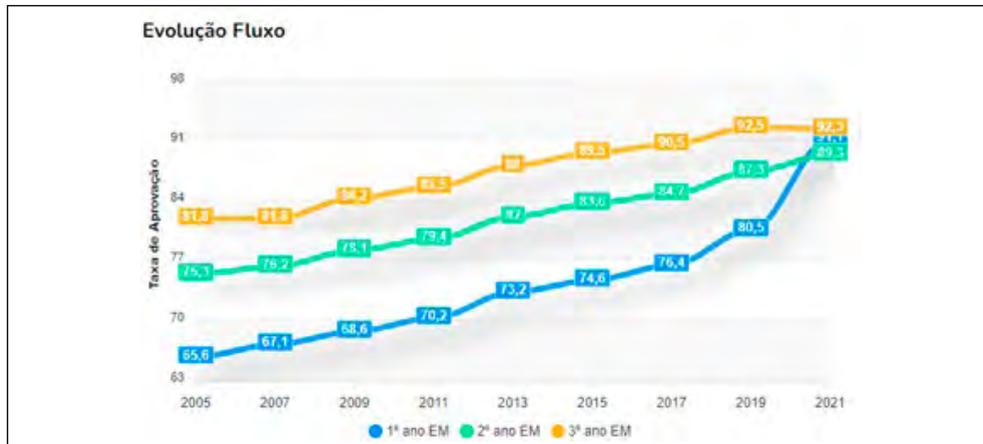
O INEP divulgou em setembro de 2022, a nota do IDEB: a meta projetada para 2021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) corresponde a 6 e o Brasil alcançou 5,8; para os anos finais do EF a meta foi 5,5 e obtivemos 5,1; no Ensino médio, a meta foi 5,2 e atingimos 4,2. É sobre esses resultados que refletiremos, pois ocorreu num cenário em que fatores exógenos estiveram presentes. Lembremos que essa nota advém de dois importantes conceitos, um deles o fluxo escolar. Como verificar o abandono e a evasão, tendo em vista a oferta remota? Os dados de participação dos estudantes foram fidedignos? Todos participaram efetivamente da agenda escolar na pandemia? Os que pouco participaram seguiram adiante, pois havia uma justificativa legítima: a escola não pode perder o vínculo com os estudantes e respectivas famílias. Pelo *continuun curricular*, todos os estudantes foram aprovados e coube a cada Estado elaborar um documento de Priorização Curricular para mitigar as defasagens das aprendizagens.

Não podemos, com esse índice, imaginar que o Brasil manteve seu padrão de aprendizagem, mesmo em meio a pandemia, sem antes analisarmos



a proficiência dos nossos estudantes, pois ficou aclarado que o Brasil nunca teve um fluxo escolar tão amplo. Tal dado é exposto na figura 01:

Figura 01: Indicadores educacionais – Brasil/2021 – Evolução do Fluxo Escolar no Ensino Médio.



Fonte: MEC/INEP (2022)

Pela figura, verificamos que ao longo do monitoramento de fluxo, 2021 é o ano em que mais estudantes do Ensino Médio permaneceram na escola. Como estávamos em atividades remotas e posteriormente híbridas, esse dado indica o percentual de estudantes que realizaram atividades e foram promovidos à série seguinte. Na figura optamos por apresentar os resultados do fluxo do Ensino Médio, porém ao visualizar os outros níveis, a ampliação do fluxo segue na mesma proporção. Vejamos:

Figura 02: Indicadores educacionais – Brasil/2021 – Evolução do Fluxo Escolar.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental

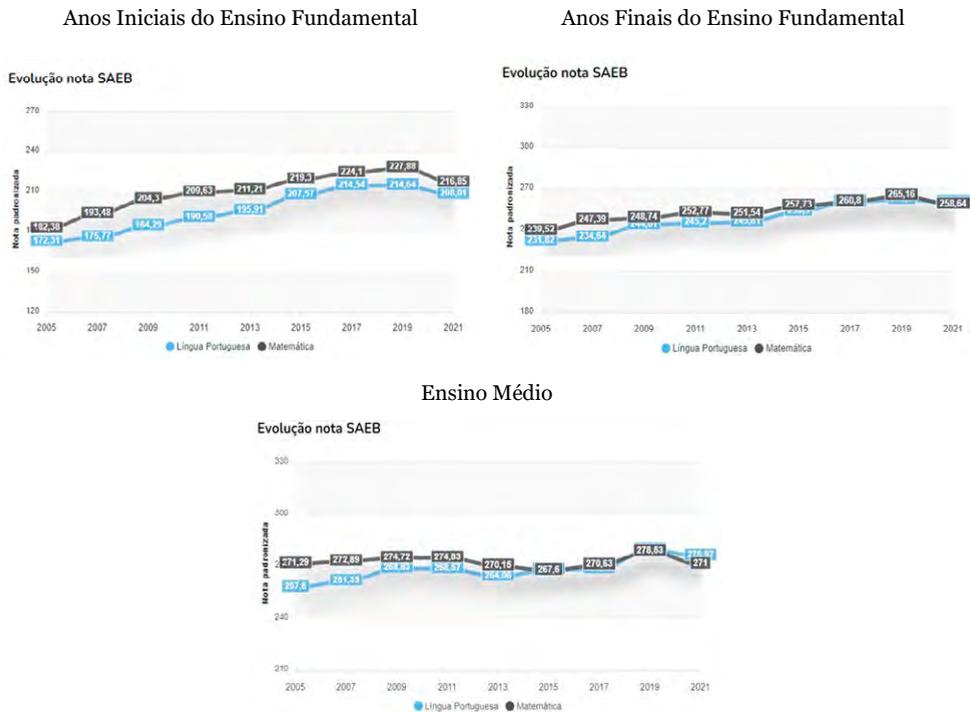


Fonte: Adaptado, MEC/INEP (2022)



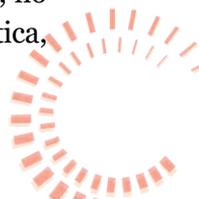
Nos anos iniciais do EF, a cada 100 alunos matriculados dois não foram aprovados, já nos anos finais do EF de cada 100, 4 não foram aprovados. Ambos percentuais mostram que houve evolução no fluxo escolar mesmo estando em meio a uma pandemia. Esse dado indica que a não aprovação significa evasão, já que tivemos o *continuun curricular*. Nesse sentido, podemos inferir que esse número representa aprendizado? Apresentaremos quadros com os dados de proficiência alcançados no IDEB/2021 nos diversos níveis escolares e veremos numa comparação aos índices anteriores observando se realmente os estudantes brasileiros aprenderam durante o Regime Remoto ou o fluxo Escolar implicou numa nota que não condiz com a verdadeira evolução no aprendizado dos estudantes.

Figura 03: Indicadores educacionais – Brasil/2021 – Indicadores de Proficiência



Fonte: Adaptado, MEC/INEP (2022)

Na proficiência estão distribuídos níveis de aprendizado através da escala SAEB que varia de acordo como os níveis escolares e a área avaliada: Língua Portuguesa ou Matemática. No 5º ano do EF são 10 níveis para cada área, no 9º ano do EF são 8 níveis para Língua Portuguesa e 9 níveis para Matemática,

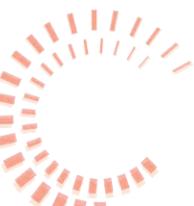


na 3ª série do Ensino Médio são 8 níveis para Língua Portuguesa e 10 níveis para Matemática. Esses níveis mostram a capacidade dos estudantes em realizar determinadas habilidades, as quais se ampliam e aprofundam de um nível a outro. A figura 03 evidencia que os estudantes concluintes dos anos iniciais do EF possuem média de proficiência em Português de 208,01 e 216,85 em Matemática, que na escala SAEB perfazem o nível 4 em ambas as áreas. Já, os estudantes dos anos finais do EF possuem 262 pontos em Língua Portuguesa e 258 em Matemática e estão no nível 3 nas duas áreas. No Ensino Médio, os estudantes alcançaram 275 pontos que representa o nível 3 em Língua Portuguesa e 271 pontos, o que representa o nível 2 em Matemática.

A partir desses dados, verificamos que os estudantes possuem habilidades que variam entre os níveis insuficiente ao básico, ou seja, uma parcela mínima consegue aprender e permear o nível adequado, enquanto a maioria está em série adiantada para o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Os números aclaram que os estudantes saem do Ensino Médio sem aprender a determinar o resultado utilizando o conceito de progressão aritmética ou localizar informação explícita em artigos e textos afins. Gatti (2009) afirma que essas avaliações carecem ser vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, pois conhecer e saber retratar a realidade educativa propicia o planejamento de ações para melhoria de sua qualidade. Infelizmente, os dados brasileiros evidenciam, a cada realização do SAEB, o decréscimo no nível de proficiência dos estudantes, o que denuncia que as políticas públicas não chegam a quem mais necessita.

Um estudo realizado pela OCDE mostra que Brasil atinge a segunda pior posição em relação a mobilidade social em relação aos 30 países pesquisados:

A chance de uma criança de baixa renda ter um futuro melhor que a realidade em que nasceu está, em maior ou menor grau, relacionada à escolaridade e ao nível de renda de seus pais. Nos países ricos, o “elevador social” anda mais rápido. Nos emergentes, mais devagar. No Brasil, ainda mais lentamente. O país ocupa a segunda pior posição em um estudo sobre mobilidade social feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2018, com dados de 30 países. Segundo os resultados, seriam necessárias nove gerações para que os descendentes de um brasileiro entre os 10% mais pobres atingissem o nível médio de rendimento do país. A estimativa é a mesma para a África do Sul e só perde para a Colômbia, onde o período de ascensão levaria 11 gerações. Mais de 1/3 daqueles que nascem entre os 20% mais pobres no Brasil permanece na base da pirâmide, enquanto apenas 7%



consegue chegar aos 20% mais ricos. Filhos de pais na base da pirâmide têm dificuldade de acesso à saúde e maior probabilidade de frequentar uma escola com ensino de baixa qualidade. A educação precária, em geral, limita as opções para esses jovens no mercado de trabalho. Sobram-lhes empregos de baixa remuneração, em que a possibilidade de crescimento salarial para quem tem pouca qualificação é pequena – e a chance de perpetuação do ciclo de pobreza, grande. (LEMOS, 2018, não paginado).

Quando comparamos o desempenho do Brasil em relação a OCDE, através de avaliação realizada pelo Programa Internacional de avaliação de estudantes (PISA) em 2018, com estudantes de 15 anos, conferimos a realidade brasileira, a qual evidencia a necessidade de políticas públicas educativas no sentido de alcançar os objetivos educacionais para melhoria dos índices. Alguns dados são importantes para reflexão:

Quadro 01: Comparativo de dados educacionais – Brasil X OCDE em 2018

Indicador – Aprendizagem	BRASIL	OCDE
Alunos que aprenderam adequado em Ciências	18,2%	50,7%
Alunos que aprenderam adequado em Matemática	12,3%	48,2%
Alunos que aprenderam adequado em Leitura	25,5%	52,2%
Indicador – Contexto estudantil	BRASIL	OCDE
Alunos que esperam completar pelo menos o Ensino Superior	74,8%	77%
Alunos que nunca repetiram de ano	79,9%	92,3%
Alunos que se sentem sozinhos na escola	23,4%	17,6%

Fonte: Qedu (adaptado, 2022).

É com base nesses dados que retratamos a realidade educacional brasileira: de cada 100 estudantes apenas 25 dominam a leitura, apenas 12 possuem conhecimentos de matemática adequados, apenas 18 aprenderam ciências com efetividade. De cada 100 estudantes, 25 não planejam adentrar no Ensino Superior e aproximadamente esse mesmo quantitativo se sente sozinho em sua jornada escolar. Outro dado apresentado pela OCDE é que somente metade das mães possuem o Ensino Médio completo. Os dados das avaliações em larga escola são necessários e carecem de um olhar amplo e profundo para transformar a realidade, pois eles apresentam indícios de onde erramos para mudarmos, bem como daquilo que deu certo e que deve ser potencializado. Assim, ao conhecer a realidade, há necessidade de planejar ações significativas para alterar o retrato da educação no Brasil, pois não basta apenas realizar as avaliações, elas só fazem sentido quando usadas para



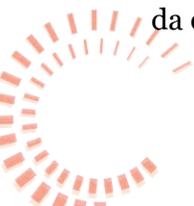
melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores e aprendizagem dos estudantes, como propõe Gatti:

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, etc. (GATTI, 2002, p. 17).

A avaliação nesse sentido extrapola a condição teórica, ela é prática, redefine os discursos, reorienta os investimentos e financiamentos, resolve os problemas identificados para alcançar os patamares mais elevados de educação, tendo em vista ser a avaliação “importante ato de concretização de humanização, ao ensejo de a aprendizagem ser o maior *mínus* e principal escopo da própria educação, uma das vertentes dos direitos humanos de maior proeminência, caminho indissociável para a dignidade humana”. (FRANÇA, 2019, p. 223).

No Brasil, as avaliações protagonizam, nas últimas décadas, um contexto de reformas educacionais que visam atender aos anseios da sociedade, bem como fazer os poderes políticos prestarem contas das ações e investimentos realizados no campo educativo. Os resultados do Brasil no último IDEB deflagram as fragilidades educacionais dos brasileiros, as quais são reais, mas sobretudo evidenciam que todos os elementos avaliativos devem ser observados e refletidos para não cair no “conto do vigário” ao simplificar o resultado numa nota, desconsiderando todo o percurso e o processo histórico marcado por profundas desigualdades.

Desse modo, os resultados do IDEB de 2021, realizado em ano de pandemia do Covid-19, possibilita a sociedade se mobilizar em prol da educação, pois os resultados expressam uma caricatura que destoa da realidade do Brasil. A alteração do fluxo melhorou a nota obtida, mas não impediu de verificarmos que a aprovação sem qualidade foi deflagrada pelos níveis de proficiência, ou seja os índices de avaliação da Educação Básica indicaram a necessidade de melhoria do sistema educacional brasileiro. Sem dúvidas, cabe a nós professores criarmos espaços democráticos de debates e participarmos da elaboração e implementação de políticas educativas desde o chão da escola até os espaços de maiores deliberações governamentais.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria 250 de 05 de julho de 2021** que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021.

GATTI, Bernadete. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. In: **Revista de Ciências da Educação**. Nº 9. Maio/Agosto, 2009. pp. 7-18.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, jun. 2002.

França, Maria Lenilda Caetano. **A avaliação da aprendizagem na formação de pedagogos** [recurso eletrônico] /Maria Lenilda Caetano França, Paulo Sérgio Marchelli. – São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019.

LEMONS, V. **Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países**. BBC News Brasil, 15 jun. 2018 (adaptado).

QEDU. **Dados educacionais do Brasil**. Disponível no site: www.qedu.org.br. Acesso em 10 de outubro de 2022.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? In: Roteiro, **Joaçaba**, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.



5. A Questão Indígena: Entre Narrativas Colonizadoras e Narrativas Indígenas

Ivonete Nink Soares

 <https://orcid.org/0000-0002-0040-1811>

 Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Graduada em Letras – Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). Professora efetiva do estado de Rondônia. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas em: Linguagens e Educação (Geple-CNPq/UFMS) e Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (Coletivo Posliden/UFMS).

1. INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o ser humano está envolvido em inúmeras situações de aprendizagem. Não há uma idade ou uma época da vida que possa ser associada ao fim da aquisição de novos conhecimentos. Isso porque nada do que se aprende deve ser cristalizado, emoldurado, tomado como saber absoluto. Tudo está propício a mudanças, seja de cunho teórico, prático, cultural, social, histórico...

O ambiente que recebe o recém-nascido se torna o primeiro espaço de aprendizagem desse indivíduo. É ali, geralmente, que ele vai aprender a conviver com outras pessoas, com outros grupos, com uma sociedade múltipla. De modo nem sempre perceptível, as pessoas que convivem com esse aprendiz estão transmitindo concepções, valores, conceitos e, algumas vezes, preconceitos que interferem nos relacionamentos interpessoais. Assim sendo, a criança, na maioria das vezes, vai reproduzir o que aprendeu com os que estão a sua volta.

Ao ter consciência de que vivemos em uma sociedade colonizada cuja “história oficial” foi narrada a partir da ótica eurocêntrica, ou seja, tendo como referência o modo europeu de ver o mundo, é indispensável que outras narrativas, da mesma história, sejam contempladas. Quando determinada situação é vista apenas por um ângulo, cristalizado aos moldes europeus, corre-se o risco de perder informações extremamente necessárias para a desconstrução de estereótipos, desestruturação de ações opressoras e para o surgimento de reflexões.

Sabendo que os povos indígenas foram os primeiros a ter contato com os colonizadores no território que posteriormente seria nomeado de Brasil, realizar este estudo sobre a questão indígena atrelada ao discurso, ao uso da linguagem, concepções de cultura, (des)construção da identidade indígena, entre outros fatores, torna-se relevante, uma vez que é inegável a existência de narrativas que foram/estão sendo herdadas e passadas adiante sem um questionamento maior, ou pior, sem qualquer hesitação, trazendo consequências quase irreparáveis aos povos autóctones. Assim sendo, este estudo tem o objetivo de (des)orientar, propor que certos indicativos, alguns (f)atos já conhecidos, sejam contrapostos por meio das narrativas colonizadoras e das narrativas indígenas, problematizados, (re)pensados.

Nas palavras de Silva e Costa (2018, p. 19),

A caracterização das representações indígenas, calcada em imagens e adjetivos pejorativos, perpassou o período colonial, adentrou o monárquico e prevaleceu no republicano. Contextualizados historicamente



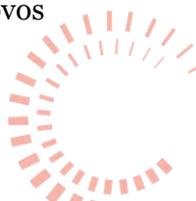
por mais de cinco séculos, ainda hoje, os estereótipos e as estilizações do indígena colocam-no em um lugar desmerecido e menor na formação do povo brasileiro.

Tudo começou na colonização, mesmo com o passar do tempo, infelizmente, a imagem distorcida dos indígenas ainda permeia a nossa sociedade. Quando os estereótipos construídos pela ótica do colonizador são reproduzidos, o processo de colonização é continuado, isso é inaceitável. Encerrar esse ciclo da história precisa ser objetivo de todos. Para Quijano (2005, p. 126), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

“Não há ‘pessoas pequenas’ ou ‘povo pequeno’, de alta ou de baixa linhagem. Somente vaidades e a necessidade de um espelho de aumento para tentar se fazer passar por algo que não se é” (GARDOU, 2018, p. 44). A cultura europeia não é melhor nem pior que nenhuma outra. A suposta superioridade, além de muitas outras razões, pode ser explicada pelos propósitos da expansão marítimo-comercial. No encontro com os povos indígenas, os colonizadores precisavam colocar-se acima deles, diminuí-los para sentirem-se fortalecidos, coagirem para terem os objetivos alcançados, acusá-los de não terem cultura para impor uma suposta civilização modelo. Tudo isso, com olhar crítico, pode ser observado nas narrativas colonizadoras, desde o achamento do Brasil, e de modo explícito, nas narrativas indígenas.

Sendo assim, a metodologia adotada para este estudo é uma pesquisa bibliográfica e documental, ancoradas em Ducrot e Todorov (1988), Tavares (2021), Gonzaga (2021), Farias (2016), Spivak (2010) e, principalmente, nas narrativas de escritores indígenas como Munduruku (2017), Jecupé (2020), Kopenawa (1999) e Krenak (2020). Ao propor esses diálogos, além de ampliar o espaço de fala que os indígenas têm conseguido ao longo dos anos, através de muitas lutas, o intento é demonstrar como a linguagem constrói algumas situações, age sobre o outro, cria formas cristalizadas que se entronizam como “verdades”.

Também fazem parte deste estudo a seção dois que discorre sobre o “descobrimento” do Brasil, apresenta outras narrativas sobre o acontecimento, traz a caracterização dos indígenas pela ótica do colonizador, aponta as consequências dessas ações e o poder da linguagem nesse contexto; a seção três aborda o indigenicídio, ou seja, as inúmeras tentativas de extinguir os povos



que habitavam o território brasileiro, as atrocidades cometidas contra as pessoas que, na visão dos colonizadores, não eram civilizadas, daí a justificativa deles para inferiorizar tudo que fosse divergente dos moldes eurocêntricos; a seção quatro apresenta, prioritariamente, a narrativa do indígena Daniel Munduruku, um questionamento sobre o que é ser “índio”, como os estereótipos vinculados desde 1500 interferem nessa concepção; e, por fim, a seção cinco, conclusão, reflete sobre o poder da linguagem, o discurso cristalizado acerca das narrativas que remetem aos povos originários e a história oficial do Brasil, a ampliação do espaço de fala para a escuta desses povos que sofreram tentativa de silenciamento, bem como a contribuição deste estudo.

2. O “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL

Durante muitos anos o estudo sobre a história do Brasil era iniciado a partir de seu “descobrimento”. No dicionário Aurélio Júnior (2011, p. 299) esse verbete é explanado como o “Ato de descobrir(se), ou o resultado deste ato”. Descobrir, por sua vez, entre outras elucidações, tem o significado de “Dar a conhecer (algo, local) até então ignorado: descobrir novas terras” (FERREIRA, 2011, p. 299).

A partir desses conceitos dicionarizados, com um olhar crítico, é perceptível que, em se tratando do Brasil, esse país não foi descoberto pelos portugueses, aqui não era uma terra inabitada. “Alguns historiadores e antropólogos, como Darcy Ribeiro, chegaram a garantir que houve uma população calculada entre 5 milhões e 8 milhões de pessoas, em sua maioria, nômades, que vagavam por diferentes geografias buscando alternativas econômicas” (MUNDURUKU, 2017, p. 47). Essas pessoas eram os povos indígenas. O que aconteceu foi um discurso propagado tomado como verdade.

Uma das propriedades da linguagem verbal, de acordo como Todorov (1988, p. 104), é “produzir frases que recusem tanto a denotação quanto a representação: por exemplo, mentiras, perífrases, repetição de frases anteriores”. Dito de outra forma, a linguagem não tem compromisso com o que nós, vulgarmente, chamamos de “verdade”. A linguagem constrói determinadas situações, formas de ver e enxergar o mundo que vão, muitas delas, se cristalizando, se entronizando como as tais verdades. Assim foi com o “descobrimento” do Brasil. “O processo de ofuscamento identitário de diversas etnias indígenas se deu conjuntamente ao de glorificação da cultura europeia, partindo de discursos fabricados e difundidos categoricamente, tanto



na cena nacional em desenvolvimento quanto em contextos internacionais” (GONZAGA, 2021, p. 122).

A carta de Pero Vaz de Caminha, conhecida como o primeiro documento que oficializou tal “descoberta”, já contava sobre os povos originários: “E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro” (UNAMA, [s.d.], p. 2).

[N]a chegada dos portugueses em 1500, existia, no que hoje é chamado de Brasil, uma grande e diversificada população indígena, distribuída ao longo do território, especialmente no litoral, onde os rios piscosos, o clima ameno e a fauna e flora facilitavam a sobrevivência humana (FARIAS, 2016, p. 57).

Ou seja, desembarcaram em um local habitado. Muitos povos e culturas já faziam parte deste lugar, entretanto foram ignorados. Os visitantes, a partir daí, deram início ao processo de colonização. Uma ação, assegurada por Jecupé (2020, p. 55), como “o ato de se estabelecer em terras estrangeiras como se fosse deles, [...] em lugares considerados importantes, geralmente próximos ao litoral, e realizar a exploração e o comércio de riquezas locais”.

Ainda sobre essa temática, em depoimento ao antropólogo Bruce Albert, o indígena Yanomami, Davi Kopenawa (1999), afirma:

“Nós descobrimos a terra do Brasil. Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros, e por isso somos importantes!” dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las.

Se ainda hoje, muitos acreditam nessa falácia do “descobrimento”, não resta dúvida de que nós, sujeitos falantes, temos a possibilidade de construir a linguagem, adaptá-la a determinadas situações, fazer, ou não, contestações. Na maioria das vezes, infelizmente, nós aceitamos determinadas preleções, herdamos alguns discursos e vamos passando adiante, sem problematizações maiores, ou pior, sem qualquer problematização. Em alguma medida, a educação brasileira contribuiu e continua contribuindo para isso.

Na concepção de Oliveira (2006, p. 38),

[...] é com um currículo urbano, branco, machista, heterossexual e cristão que ensinamos colonos/as, negros/as, índios/as, velhos/as, homossexuais, pobres, etc. Tal situação sugere, também, que o modo de viver



de índios e índias e de vários outros grupos sociais pode, ao menos, ampliar as possibilidades de discussão sobre o modo de vida “civilizado”.

Os moldes da colonização, infelizmente, não pertencem ao passado, são traços que podem ser encontrados diariamente no contexto educacional, seja nos órgãos superiores que formulam as matrizes curriculares, seja nos discursos dos docentes, seja nas práticas educacionais, seja nos materiais didáticos, enfim, ainda temos essas interferências. É necessário superá-las, desvencilhar-se da perspectiva eurocêntrica presente em muitos currículos escolares, descolonizar o saber.

Quando o profissional da educação compreende o poder das palavras, atua na contramão do eurocentrismo, ele cria situações que oportunizam discussões necessárias para explicitar as divergências do que é ser civilizado, o que é ter cultura, o que é ser indígena. Por inúmeros fatores, a educação brasileira, principalmente a educação básica, ainda precisa de muitas mudanças, para comprovar basta observar as atividades aplicadas no dia 19 de abril, dia dos povos indígenas. As “escolas, insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente, ao passado” (SILVA; COSTA, 2018, p. 19). Daí a relevância em mostrar os indígenas na atualidade, convidá-los para que falem das suas culturas, das suas lutas, das suas profissões, das suas narrativas, enfim, tudo que colabore para que sejam desvinculados da acepção de seres do passado, de civilização sem cultura. Afinal, eles ajudaram na construção da nossa sociedade, fazem parte dela, são seres do presente e símbolos de resistência, pois resistiram ao indigenicídio¹.

De acordo com uma publicação do *Survival International* (2000, p. 1), “Estima-se que no Brasil havia cinco milhões de habitantes quando os primeiros europeus chegaram”. Ou seja, não há exatidão do quantitativo de anfitriões. Isso, para os colonizadores, certamente não era importante estar documentado, poderia implicar em descrédito ao “achamento” dessa nova terra. Todavia, descrever, a contento da coroa portuguesa, numa visão preconcebida, como eram os povos nativos, era imprescindível, principalmente pelos objetivos do comércio, do lucro, da exploração, da mão-de-obra.

¹ A opção pelo uso do termo indigenicídio, ao invés de genocídio, é uma forma de especificar que se trata de homicídios praticados contra os indígenas, particularizar esses povos que ficaram à margem da sociedade por tanto tempo e que sofreram tantas tentativas de apagamento.



[...] dois daqueles homens da terra que estavam numa almadia: mancebos e de bons corpos. [...] A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. [...] Acerca disso são de grande inocência (UNAMA, [s.d.], p. 3).

É perceptível nessa fala o perigo das palavras: elas trazem consigo o poder de erguer ou derrubar alguém, agir sobre o outro, perpetuar significados estáticos que transformam-se em “verdades”. O que são bons corpos? Bons rostos? Bons narizes? O que é uma pessoa inocente? Qual relação pode ser estabelecida entre a exploração e a “inocência” dos povos nativos? Qual medida é utilizada para estabelecer essas “qualidades”? Para Ducrot (1988, p. 96), “a cristalização do sentido em palavras congeladas é uma das causas da ilusão substancialista, da crença em coisas dadas e em estados estáveis”. Para a financiadora das expedições marítimas, essas definições eram relevantes, por isso o escrivão Pero Vaz de Caminha assim as fez.

Nesse sentido, quem sabe utilizar a linguagem com maestria tem maior probabilidade de conquista e adesão dos outros. Por meio da palavra, por descuido ou sentimento de superioridade, os indígenas foram (des)qualificados pela ótica dos colonizadores, estereotipados, julgados como inferiores, não civilizados e, pior, dizimados, vítimas do mais longo genocídio da história da humanidade.

3. INDIGENICÍDIO *VERSUS* CULTURAS

Durante toda a história da humanidade, em qualquer época, é verificável situações nas quais o ser humano foi capaz de agir de forma brutal, atroz, sem qualquer consideração ou respeito para com o outro e, acima de tudo, foi capaz de tirar a vida do seu semelhante. Essas mortes, algumas, ocorreram de modo fortuito, outras foram premeditadas, um extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso, como por exemplo o holocausto nazista – 5,7 a 6 milhões de mortes –, o genocídio da Camboja – 1,3 a 3 milhões de vítimas –, o genocídio armênio – 700 mil a 1,8 milhões de pessoas assassinadas – e o genocídio de Ruanda – mais de 800 mil vidas ceifadas.

Esses genocídios, dentre tantos outros, são de fácil acesso em uma pesquisa rápida na *internet*, além de fazerem parte dos livros de história, literatura e outras mídias. Há registros em fotos, vídeos, documentos, testemunhos e



outros, ademais, fazem parte do campo de pesquisa de muitos estudiosos. Entretanto, em relação ao genocídio praticado contra os povos indígenas, nomeado aqui como indigenicídio, o mais longo da história da humanidade, há pouco material de pesquisa, se comparado a outros genocídios. Essa temática, até mesmo no contexto educacional, passa por algum silenciamento.

Na obra *A conquista da América* (1999), Todorov fala sobre a destruição dos povos indígenas no século XVI, a partir dos recenseamentos espanhóis: “em 1500 a população do globo deve ser da ordem de 400 milhões, dos quais 80 habitam as Américas. Em meados do século XVI, desses 80 milhões, restam 10” (TODOROV, 1999, p. 156).

Se a palavra genocídio foi alguma vez aplicada com precisão a um caso, então é esse. É um recorde, parece-me, não somente em termos relativos (uma destruição da ordem de 90% e mais), mas também absolutos, já que estamos falando de uma diminuição da população estimada em 70 milhões de seres humanos. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode comparar-se a esta hecatombe (TODOROV, 1999, p. 158).

Esse aniquilamento ocorrido no século XVI é alarmante. Foram histórias e vidas ceifadas, famílias e culturas destruídas. Todavia, é triste saber, isso não é coisa apenas do passado. Ainda hoje, no Brasil, os povos originários travam lutas intensas para sobreviver. Há “uma população indígena em franco crescimento, a qual enfrenta difíceis problemas para sua sobrevivência” (MUNDURUKU, 2017, p. 23). E grande parte da sociedade ignora essas batalhas. Há, em certa medida, um emudecimento dos (f)atos. “Cinco séculos de matança, tortura, doenças e exploração vem devastando a população indígena. Atualmente a população indígena é de apenas 350.000, e centenas de tribos tem sido destruídas, sem deixar marca” (SURVIVAL, 2000, p. 1).

Quando se debruça sobre as situações que ocorreram na história do Brasil, de forma atenta aos usos da linguagem e as ações, não há dúvidas de que o que foi feito contra os povos originários foi um genocídio. Na afirmativa de Munduruku (2017, p. 85-86), “o Estado Imperial jogou pesado contra os indígenas: perseguições, execuções, destruição das culturas, incorporação de aldeias inteiras na categoria de vilas ou freguesias. Esse era o mundo real e o ideal aos olhos dos europeus”. Ou seja, o processo de colonização ocasionou essa barbárie.

Os primeiros contatos entre brancos e índios foram pacíficos, mas mudaram radicalmente depois. O resultado da colonização, quando os portugueses passaram definitivamente a conquistar a terra (em torno de



1530), foi uma catástrofe para os povos nativos. Estes morreriam aos milhares, assassinados, explorados, mal-alimentados e doentes. (FARIAS, 2016, p. 66)

O sistema imunológico dos indígenas não tinha resistência para combater inúmeras doenças, como varíola, gripe, sarampo, tuberculose e sífilis, contraídas por meio do contato com os europeus. Não sendo obstante, de acordo com Farias (2016, p. 67), “Os brancos chegavam a dar de ‘presente’ aos índios roupas usadas por doentes para apressar o fim dos povos naturais da terra”. A morte era planejada.

Outro problema para os europeus, no processo de colonização, foi o fato de os indígenas, de modo geral, não terem como cultura acumular riquezas. Eles não viam sentido em retirar da terra, da natureza, mais que o necessário para a sobrevivência. Respeitavam o ciclo de reprodução dos animais de caça, conheciam as plantas e as utilizavam da forma mais equilibrada possível, não devastavam os recursos naturais, todavia esse pensamento não era compatível com o do colonizador.

Até aquele momento, “os esforços físicos indígenas eram retribuídos com entrega de carregamentos de utensílios até então desconhecidos e que se mostraram muito úteis a eles, como machados, facas e facões” (GONZAGA, 2021, p. 27). Entretanto, pelo desejo de exploração predatória, necessidade de trabalho exaustivo, a mão-de-obra dos indígenas passou a não funcionar mais a base de trocas, de escambos.

O escambo já não era mais adequado a uma produção que se desejava em larga escala. O trabalho nas grandes propriedades açucareiras exigia uma rotina laboral longa e disciplinada que se chocava com os hábitos indígenas e que fora adequada à extração do pau-brasil. Com isso, os índios passaram a ser sistematicamente escravizados (FARIAS, 2016, p. 66).

A cultura, não pertencente aos povos autóctones, de acumular bens e riquezas passou a fazer parte do cotidiano deles. Os alicerces capitalistas, o lucro, além de dizimá-los, fez com que se difundisse a ideia de que estão sempre indispostos para o trabalho. “Ao contrário do que muitas pessoas ainda pensam, as comunidades indígenas são agudamente ativas, produtivas e engenhosas. Denota-se, em seus mitos e mesmo no seu dia a dia” (GONZAGA, 2021, p. 33).



O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo, acham que o trabalho é a razão da existência. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. Não podem parar, experimentar a vida como um dom e o mundo como um lugar maravilhoso. [...] Eles ficam horrorizados com isso, e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar (KRENAK, 2020, p. 113).

Pela ótica do colonizador, se o indivíduo não aceita o trabalho até a exaustão, em condições sub-humanas, não é um bom trabalhador. Nesse sentido, é alguém que não contribuirá para o “progresso”. Assim sendo, em relação aos indígenas, os europeus compreenderam que seria conveniente que eles não existissem. Quijano (2005, p. 120) afirma que o “vasto genocídio dos índios [...] não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer”. Contudo a extinção desses povos, felizmente, não aconteceu. Os que suportaram as brutalidades, os sobreviventes, foram apresentados, ou melhor, definidos para a sociedade de modo negativo, especialmente como pessoas preguiçosas. Se a cultura gira em torno do capitalismo, eles seriam automaticamente colocados à margem, subalternizados. Estando nessa posição, dificilmente seriam ouvidos.

[...] o processo de fala se caracteriza por uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte e, nesse sentido, [...] esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato, não pode falar (SPIVAK, 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, os indígenas, estando à margem da sociedade, não podem falar. O problema não está no ato das suas falas, na emissão das suas vozes, a questão está no ato de serem ouvidos. Na acepção de Munduruku (2020, p. 61), “somos invisibilizados pela ganância de alguns, pela cegueira de outros, pela maldade de certos olhares treinados para nos manterem longe da história”. Uma barreira (in)visível faz com que esses sujeitos sejam silenciados, emudecidos, ninguém os escuta. A ganância, o acúmulo, o consumo são os grandes responsáveis por essa situação vivida pelos “índios”.



4. É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?

Após a história narrada, segundo a visão eurocêntrica, sobre o achamento das terras dos povos autóctones, a palavra “índio” tornou-se um vocábulo frequentemente utilizado. O uso desse termo, para alguns colonizadores, inicialmente estava respaldado na alegação de terem chegado às Índias. Sendo verdade ou pretexto para uma versão mais “bonita” da história, mais atraente ao rei de Portugal, o fato é que as pessoas que aqui moravam, mais de mil povos, passaram a ser nomeadas assim.

Mesmo sem compreender, inicialmente, que o uso da linguagem relacionada à palavra “índio” possibilitava a criação de estereótipos, reduzia culturas, histórias, ancestralidades, passaram a conviver com ela. “Essa alcunha – para usar uma palavra erudita – trazia embutidos imagens e significados que nem sempre dignificavam aqueles a quem ela desejava nomear” (MUNDURUKU, 2017, p. 15).

Ainda em relação ao termo “índio”, na crônica “É índio ou não é índio?”, escrita por Daniel Munduruku (2017), o processo de subalternização da pessoa indígena é exemplificado. Nessa narrativa o autor indígena menciona a ocasião em que ele entra em um metrô e ouve atentamente o diálogo entre duas senhoras que discutem sobre o fato dele ser índio ou não ser índio. Uma menciona que ele parece índio, a outra diz que ele não pode ser, pois índio de verdade não usa *jeans*, nem anda de metrô: “índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça, pesca e planta mandioca”. (MUNDURUKU, 2017, p. 28). Enquanto uma observa o colar que ele está usando e cogita serem dentes humanos, a outra afirma que ouviu dizer que ainda existem índios que comem gente. Nesse dilema, tomam coragem para tirar a dúvida; isso ocorre no mesmo momento em que o autor precisa desembarcar. Para não deixá-las na curiosidade eterna, ele, desembarcando, sorri e diz: “Sim!!!”

Diante dessa narrativa, é possível constatar que os estereótipos dos povos autóctones, construídos há mais de 500 anos, ainda estão presentes na sociedade atual. É como se o sujeito dependesse de uma aprovação, cumprir alguns critérios, para ter sua identidade indígena respeitada, sua cultura aceita. “Quando dizemos que determinado povo ‘não tem cultura’, na verdade, estamos acionando uma série de preconceitos, baseados na ideia oriunda do senso comum de que há pessoas ou povos cuja cultura é menos importante do que aquela que julgamos ser superior” (FREITAS, 2011, p. 23).



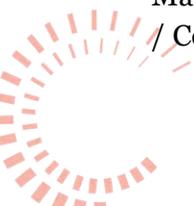
A ideia de que o modo de vida eurocêntrico é o único válido para a humanidade fez com que os indígenas fossem caracterizados como bárbaros, sem culturas, pagãos, preguiçosos, canibais etc. “Precisamos, amigos e amigas, nos libertar desse conceito que desvaloriza a nossa diversidade. Precisamos entender que não existem índios no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, festejá-los, conhecê-los e, principalmente, valorizá-los” (MUNDURUKU, 2017, p. 17). Tudo que é tido como cultura dos “brancos” pode e deve ser acessado, compartilhado, vivenciado pelos indígenas.

A versão eurocêntrica da história do Brasil, a dos colonizadores, colocou os indígenas à margem da sociedade, subalternizados e, ainda hoje, infelizmente, alguns insistem em não desconstruir esse conceito estereotipado. Quem se apropriava da palavra escrita, em 1500, produziu belos argumentos que aniquilaram a presença e a importância dos moradores da terra. Nas palavras de Tavares (2021, p. 45-46, grifo do autor), “*o argumento belo convence melhor, [...] feio é o que não me convence, belo é o que arrebatava, o que me conquista. Ao feio digo não, ao belo digo sim. No limite, ao feio digo: é falso, ao belo digo: é verdadeiro*”.

Para o autor indígena Daniel Munduruku (2017, p. 23), o “uso indevido da palavra ‘índio’ acabou desqualificando culturas inteiras, desde o século XVI”. São os resquícios do uso da linguagem na construção de imagens negativas dos povos originários.

A fealdade, em qualquer elemento, é a determinação de uma distância entre observado e observador: afasto-me do que é feio, aproximo-me do que é belo. A beleza é um convite à aproximação, é uma sedução, e a fealdade uma ameaça, convite para que os observadores se afastem (TAVARES, 2021, p. 45)

Quem tem o poder da oratória, compreende as possibilidades do uso da linguagem, convence aos desavisados. O conceito atribuído à palavra “índio” desvaloriza a diversidade desses povos, reduz, não traz nenhum pertencimento. É uma “confusão” de lugar. Munduruku (2017, p. 18) problematiza e responde essa questão: “Mas índio e indígena não são a mesma coisa?”. Pois é... ‘Não, não são’. Digam o que disserem, mas ser um indígena é pertencer a um povo X. Ser ‘índio’ é pertencer a quê?” Não há subsídios que sustentem essa alcunha definida pelos colonizadores. Como afirma a escritora indígena Márcia Wayna Kambeba, no poema “Índio eu não sou”: “Por um erro de rota / Colombo em meu solo desembarcou / E com desejo de nas / Índias chegar



/ Com nome de índio me apelidou”. (KAMBEBA, 2014, apud GONZAGA, 2021, p. 5)

Isso é a colonização, uma tentativa de apagamento sofrida pelos povos nativos do Brasil. Daí a relevância em problematizar esse termo e tantos outros, afinal, é preciso compreender que as palavras não devem ser vistas em sentido de dicionário; elas são vivas, contextualizadas, estão postas geograficamente, temporalmente, com um propósito comunicativo. “Perceber a linguagem, saber manipulá-la, é saber pensar” (TAVARES, 2021, p. 41).

Para Daniel Munduruku (2017, p. 18), índio é “uma palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica...” Por isso, para ele e para a maioria dos indígenas brasileiros, eles não são “índios”, são indígenas. Isso mesmo, indígenas. “De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais ‘índio’ no Brasil. Fica acertado que os chamaremos ‘indígenas’, que significa ‘nativo’, ‘originário de um lugar’” (MUNDURUKU, 2017, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nos temas expostos neste estudo é, acima de tudo, refletir sobre o papel dos intelectuais e a sua cumplicidade para com o silenciamento dos subalternizados. Para Spivak (2010, p. 14), se o intelectual fala pelo subalterno ele reproduz as estruturas de poder e opressão, continua silenciando os que estão à margem. Em relação aos povos nativos, é possível afirmar que eles não estão mais silenciados, estão ocupando, pouco a pouco, os mercedos lugares. Logo, não é preciso que as suas vozes sejam intermediadas por outrem, todavia isso não quer dizer que não podemos dialogar com eles e com outros teóricos sobre a questão indígena. O mais importante é saber ocupar o lugar de fala que compete ao não indígena. Ter discernimento para não colocar-se como um sujeito colonizado, escravizado, situado à margem da sociedade.

Assim sendo, neste estudo, no tocante aos indígenas, o desejo foi de, sempre que possível, priorizar as narrativas deles, aumentar o espaço de fala para que a escuta deles fosse ampliada. Promover reflexões sobre narrativas que foram/estão sendo herdadas e passadas adiante sem um questionamento maior, ou pior, sem qualquer hesitação, desde a chegada dos europeus em solo brasileiro até os dias atuais, observando o tratamento dado à linguagem. Para Tavares, no que tange a linguagem:

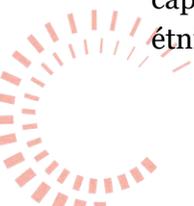


Devemos olhar [...] como se olha para um objeto – para uma mesa, por exemplo – e ver, por vezes, a linguagem de baixo para cima, de modo respeitoso, de cima para baixo, de modo altivo; observar depois um perfil da palavra, depois o outro; ver *os sapatos da palavra* e o seu *chapéu*, a sua nuca e o seu rosto. Porque pensar também é mudar de posição relativamente à própria linguagem. *Não olhar sempre da mesma maneira* para as palavras (TAVARES, 2021, p. 42, grifo do autor).

Afinal, quem conta uma história narra o que “aconteceu”, de acordo com a sua intenção, seus objetivos, seja uma situação na qual o indivíduo tenha sido o observador, o ouvinte ou o praticante da ação. O que será falado ou escrito terá um propósito comunicativo. O que acontece, na maioria das vezes, é que o que é lido ou ouvido não é questionado, em nenhuma medida, simplesmente se passa adiante.

Em suma, neste estudo, em relação à questão indígena, ao demonstrar como a linguagem constrói algumas situações, age sobre o outro, cria formas cristalizadas que se entronizam como “verdades”, esperamos ter contribuído para (des)orientar, demonstrar que certos indicativos, alguns (f)atos já conhecidos, apenas por narrativas colonizadoras, estão diretamente ligados aos estereótipos, às ações opressoras, entre outros fatores. Sendo assim, concluímos que é preciso ter atenção aos usos das palavras, das narrativas, observar as situações, o contexto em que estão postas, geograficamente, temporalmente, bem como o modo e o uso de determinados ditos. Isso oportuniza o (re)pensar, as problematizações.

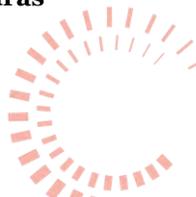
Ao compreender a tentativa de apagamento dos povos originários, tem-se a certeza da necessidade de descolonizar o saber. Isso significa, entre outras coisas, nas palavras de Mignolo (2008, p. 290) “*aprender a desaprender* [...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial”. A escola enquanto instituição formal de ensino, ambiente propício para a aprendizagem, é fundamental nesse cenário, precisa ultrapassar a fase de cortar cartolinas para fazer cocar, recortar e colar um monte de figuras de ocas e indígenas ao lado, “deve, portanto, criar múltiplas possibilidades que promovam o viver pacífico com o Outro, com quem é diferente, sem equiparar a diferença à desigualdade” (SILVA; COSTA, 2018, p. 97-98). Desaprender a suposta inferioridade dos indígenas e aprender meios para promover ações críticas, de resistência, capazes de transformar os processos opressivos. Sem isso “a representação étnica dos indígenas continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros



preconceitos e atitudes discriminatórias. Em outras palavras, os indígenas e suas culturas ficarão restritos aos limites dos museus e dos círculos acadêmicos especializados” (SILVA; COSTA, 2018, p. 21). A sociedade continuará com o pensamento colonial.

REFERÊNCIAS

- DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: perspectiva, 1988.
- FARIAS, José Airton de. **Indígenas no Brasil e povos da África: breves histórias**. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2016.
- FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural: como prática na educação**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011.
- GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.
- GARDOU, Charles. **A sociedade inclusiva: Falemos dela!: não há vida minúscula**. Coordenação Mônica Maria Farid Rahme; Tradução de Cleonice Paes Mourão, Marcia Bandeira. – 1. ed. – Belo Horizonte-MG: Fino Traço: Editora UFMG, 2018.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio**. (2 ed.). São Paulo: Peirópolis, 2020.
- KOPENAWA, Davi. **Descobrimos os Brancos**. Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert. Maloca Watoriki (1999). Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/Yanomami>. Acesso em: 30 mar 2022.
- KRENAK, Airton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. In **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. – 1. ed. – Lorena, SP: UK'A editorial, 2017.
- MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo: para rir e refletir na escola**. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2020.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e coçar... ensinando sobre índios. In SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s** – Canoas: Ed. Ulbra, 2006. cap. 2, p. 27-39.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LAN- DER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, Cap. 9, p. 107-130, 2005.
- SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica** (1 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



SURVIVAL. International. **Deserdados**: os índios do Brasil. Londres: Survival International, 2000.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**: teoria, fragmentos e imagens. Porto Alegre – São Paulo: Dublinense, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone Moisés. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNAMA. Universidade da Amazônia. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Belém: Núcleo de Educação a Distância. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=105. Acesso em: 08 maio 2022.



6. Estudos Culturais e Educação: Uma Articulação Potente para os Estudos de Gêneros e Sexualidades

Joseval dos Reis Miranda

 <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>

 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Joanderson de Oliveira Gomes

 <https://orcid.org/0000-0001-9642-0090>

 Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Possui Especialização em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual da Paraíba (CH/UEPB) - (2020). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (CCAUE/UFPB) - (2017).

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

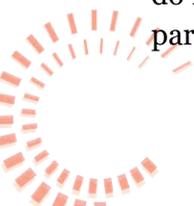
A presente reflexão, fruto da disciplina de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, (PPGE/UEPB), pretende problematizar sobre o campo dos Estudos Culturais e suas potencialidades para a investigação do fenômeno educacional, pensando em como ambos os campos se articulam e contribuem para investigações mais profundas, implicadas e com relevância social, no que diz respeito a gêneros e sexualidades, termos grafados aqui no plural por entendermos que as vivências dos sujeitos são múltiplas e diversas, não sendo possível pensá-las de modo singular.

A reflexão aqui proposta tem como referência os textos utilizados durante o componente curricular “Pesquisa em Estudos Culturais da Educação”, distribuídos em eixos temáticos, que se articulam entre si, formando uma grande unidade temática, que visa pensar e problematizar: pesquisa, educação e estudos culturais enquanto produção do conhecimento. Para além disso acrescentamos outras produções que dialogam com o campo dos gêneros e das sexualidades, alinhavados a Educação Sexual.

Sendo os Estudos Culturais um campo diverso, (ESCOSTEGUY, 2004, 1998; WORTMANN; COSTA E SILVEIRA, 2015) perpassado de questionamentos e incertezas, que nos levam a indagar e questionar tudo aquilo que nos é posto como normalidade, padrão, certezas absolutas, na perspectiva do estranhamento e de olharmos para o possível objeto a ser investigado, pensando em suas finalidades, nos leva a formularmos algumas indagações, a saber:

Que caminhos são possíveis entre Estudos Culturais e Educação? Quais limites nos são impostos e quais possibilidades atravessam o objeto investigado? De que maneira é possível compreender essas relações no âmbito dos Estudos Culturais? Que singularidade nos é oportunizada ao realizarmos pesquisas a partir do campo dos Estudos Culturais? De que forma os Estudos Culturais potencializam os estudos sobre gêneros e sexualidades no âmbito da educação? Atrelar toda essa dinâmica ao campo educativo e pensar sobre esses fatores são questões que norteiam a discussão que aqui pretendemos desenvolver.

Desta forma, elencamos enquanto objetivo geral: refletir sobre as contribuições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais para a investigação do fenômeno da Educação e na potencialidade gerada desse entrelaçamento para os estudos de gêneros e sexualidades. A partir desse objetivo partimos



do interesse em observar quais as possibilidades encontradas nos Estudos Culturais e de onde o pesquisador se localiza no campo para pensar as singularidades do campo educativo e nas questões que perpassam o campo dos gêneros e das sexualidades, ao falarmos sobre essas temáticas inevitavelmente estamos falando sobre educação sexual e sua importância nas pesquisas e no âmbito educativo.

Nesse sentido, pensando na centralidade que a cultura tem no campo dos Estudos Culturais, (HALL, 1997; BAPTISTA, 2009), nosso ponto de partida é o de compreendermos os aspectos culturais e dessa forma depreender como os Estudos Culturais definem o conceito de cultura que lhe é tão caro, partindo do pressuposto de que a educação é um espaço potente de disseminação/produção e perpetuação de culturas que social e historicamente tem sido produzidas, e passadas de uma geração a outra.

Entendemos que só é possível compreendermos gêneros e sexualidades, se partimos do contexto cultural no qual os indivíduos se situam e se organizam enquanto sociedade, tendo em vista que cada cultura percebe essas relações de forma particular e que se alinham a sua visão de mundo.

Iniciamos o diálogo com Martino (2012), quando ele elucida que cultura, vista sob a ótica dos Estudos Culturais, é entendida enquanto uma prática cotidiana, dito de outro modo, a cultura como algo que se faz, não algo que se tem, ou que existe de forma pronta e acabada, esperando apenas ser apropriada pelos sujeitos sociais, perpassada por questões de diversas ordens, entre as quais: política, econômica e social, que são construídas a partir de um contexto histórico.

Na esteira desse pensamento Costa, Silveira e Sommer (2003), problematizam como na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura não é mais compreendida unicamente dentro da esfera elitizada, como consequência única da produção da elite, limitada a um único grupo social. Problematização que já se apresenta desde os primeiros textos de emergência dos Estudos Culturais, tais como sintetizados por Escosteguy (1998). O entendimento sobre cultura passa então a se alargar para a produção e os gostos das grandes multidões, e dessa forma toda produção humana pode ser entendida como cultura, produzida na e pelas relações humanas, que independem de poder aquisitivo ou classe social, podemos então falar sobre culturas, nas suas mais variadas formas.

Percebemos a potência que começa se delinear ao se entrelaçar Estudos Culturais e Educação, partindo, por exemplo, da compreensão de cultura,



nota-se que, existe um alargamento nesse entendimento, a luz dos Estudos Culturais, o que, grosso modo, potencializa a visão sobre o espaço educativo e as relações que ali se estabelecem, conseqüentemente as possibilidades de investigação também se expandem.

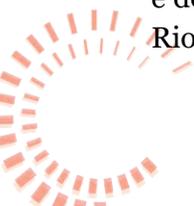
Dentro dessa perspectiva a visão que se tem sobre o fenômeno educativo nos convida a uma educação que esteja atenta as diversas demandas que vão ao seu encontro, compreendendo que a pluralidade dos sujeitos não pode ser suprimida, mas, precisa ser compreendida, problematizada e respeitada. Dessa forma, os variados saberes são valorizados, não apenas os saberes considerados relevantes pela elite, mas onde pessoas comuns tenham seus interesses percebidos e contemplados, ou seja, a cultura precisa ser estudada pensando em todas as esferas sociais.

Nesse direção, Hall (1997) ao falar sobre a centralidade da cultura aponta como ela tem sido importante para a estruturação e organização da sociedade, conseqüentemente vamos ter uma concepção mais social do sujeito, que se constrói e “assume identidades diferentes em diferentes momentos”, (HALL, 2020, p. 9). Cultura esta que não pode ser pensada fora das relações de poder, que produzem significados no tocante ao que é pertinente/importante a cada grupo (VEIGA-NETO, 2000). Na esteira dessa reflexão inicial se faz necessário definirmos, mesmo que em linhas gerais, os campos de conhecimentos que ora pomos em diálogo, a saber, Estudos Culturais e Educação.

2. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: DELIMITANDO OS CAMPOS DE CONHECIMENTO

Wortmann, Costa e Silveira (2015) nos apresentam algumas situações que culminaram na emergência e conseqüentemente na expansão dos Estudos Culturais e sua aproximação com a Educação, tais situações vinculam-se aos anos 90, as autoras apontam o desejo presente nos intelectuais da época em romperem com as vertentes teóricas dominantes, um desejo de se questionar as teorizações canônicas que não conseguiam dar conta dos desafios postos pela escola básica, que se refletiam em baixos índices de desenvolvimento, repetência e precariedade do ensino público, demandas que ainda refletimos (e estão presentes) nos dias atuais.

As autoras destacam a criação da linha de pesquisa, a nível de mestrado e doutorado, “Estudos Culturais em Educação”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e no mestrado com área de concentração nos



Estudos Culturais da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, que teve reflexos importantes na produção acadêmica, sobretudo gaúcha, de concepções teóricas que até então não haviam sido pensadas ou eram pouco utilizadas no espaço universitário.

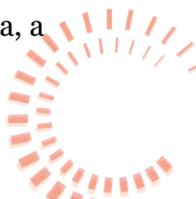
Vale ressaltar que embora em seu artigo as autoras abordem de forma mais detalhada o trabalho desenvolvido no sul do país, o nordeste também tem se dedicado e articulado Estudos Culturais e Educação, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba – UFPB que também possui uma linha de pesquisa, a nível de mestrado e doutorado, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Estudos Culturais da Educação”, com a produção de dissertações e teses que problematizam questões que são de interesse do campo, questões que tem relação tanto com o espaço político quanto teórico.

Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam que os Estudos Culturais surgem em meio a movimentações sociais de alguns grupos, na luta em prol de uma cultura que fosse mais democrática, acessível e não enclausurada em um ideal que não contempla a todas/os, uma cultura de/para todas/os precisa estar alicerçada em uma educação que também contemple a todas/os. Uma educação que conseguisse estabelecer relação direta com as mais diversas realidades, sobretudo das camadas populares de nossa sociedade.

O alargamento do entendimento de cultura, como já anunciado anteriormente, era extremamente necessário para que fosse possível incluir as pessoas comuns no centro dos debates. O “convite” era então para olhar aquilo que estava posto, naturalizado, com estranhamento, nesse sentido, era preciso refletir por que determinadas práticas são consideradas “cultura” e outras não? Que implicações podemos extrair de tal reflexão? Pensar dessa forma muda as coisas de lugar, “deslocando e ampliando nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 35).

Na esteira desse pensamento, um fato importante de ser lembrado foi a chamada “virada cultural”, que tem seu início com um certo estranhamento a linguagem, ou seja, uma preocupação com as representações e como a linguagem atribui significados aos objetos, a forma como a linguagem organiza os objetos classificando-os e separando-os, os agrupa e os difere das demais coisas, ou seja, atribui significado, dito de outro modo, atribui sentidos (HALL, 1997).

Sérvio e Martins (2013) apontam que essa relação de significado ocorre pelo local que a linguagem ocupa dentro do sistema de diferenças, ou seja, a



cadeira, por exemplo, chama-se dessa forma não porque naturalmente tenha sido assim, mas é resultado da convenção social, dito de outro modo, ficou acordado socialmente que ao pronunciarmos a palavra cadeira estaríamos nos referindo a um objeto em específico que se difere dos demais, dentro do sistema classificatório.

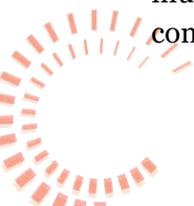
Retomando a reflexão anterior, a crítica tecida diz sobre a relação presente entre a existência e o significado, o que Hall (1997) chamou de “jogos da linguagem”, ou seja, por trás do que é considerado natural existe uma relação de poder que se dá via discurso. Nos termos de Alcântara e Carlos (2013, p.63) em diálogo com Foucault, “os signos “naturais” são uma espécie de preparação para a invenção dos signos convencionais”. Podendo assim normalizar objetos, coisas, pessoas através da fala instituída que se reverbera nos sistemas de classificação que organizam a nossa sociedade.

É dentro da estrutura social que esses elementos ganham significados, e dentro desse processo de classificação nós temos a identidade, que só existe na negação do outro, nas diferenças que são construídas por esse sistema classificatório (SÉRVIO; MARTINS, 2013). Dessa forma a identidade une/atrela o sujeito a essa estrutura maior, onde ele faz parte através desse sentimento de pertença a determinado grupo, que o classifica e o distingue dos demais.

Hall (2020) nos fala sobre como o advento da modernidade transformou essa compreensão de identidade, rompe-se com a ideia da intervenção divina, e passa-se a compreensão de que essa identidade é afetada pelas mudanças que ocorrem no espaço social e que ela é produzida na e pelas relações que se estabelecem socialmente, fruto de negociações, resistências que vão dando forma as identidades, atrelada ao contexto social e histórico no qual cada um/a se localiza.

Dentro desse processo o autor relata ainda a ideia de uma identidade cultural única, onde todas/os os membros de uma sociedade se identificam, com o discurso de uma grande família nacional, eles desconsideram as diferenças que são inerentes aos sujeitos, em termos, por exemplo, de classe, de sexualidade, de gênero, de raça. Dessa forma anula-se as diferenças culturais em nome de uma suposta unidade cultural. Buscando uma homogeneização que não contempla a diversidade presente em nossa sociedade, (HALL, 1997).

Veiga-Neto (2000) tece algumas considerações sobre como o mundo mudou e vem mudando, de forma radical, dentro do percurso histórico, e como via de regra, buscamos sempre um culpado para os problemas sociais



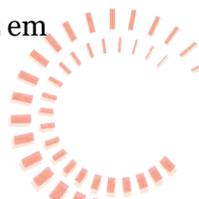
que são presentes em nosso dia a dia, para o autor, o maior discurso que se mantém é de que nosso problema é efetivamente um problema educativo, entretanto, é preciso pensarmos além dessa constatação, e compreendermos que existe uma estrutura que engloba essa dimensão educativa, na mesma medida em que é mantida por esse espaço educativo. O autor nos convida a “hipercrítica”, ou seja, uma reflexão constante e uma desconfiança a nível máximo, perante tudo aquilo que se apresenta como verdade absoluta, ou inquestionável.

Na esteira desse entendimento ao focarmos nossa atenção para a Educação, podemos perceber como ela é um instrumento importante na perpetuação/reprodução desses jogos de linguagem, onde desde cedo as crianças aprendem o nome dos objetos e os significados que socialmente/culturalmente lhes são atribuídos. A Educação por sua vez é uma criação humana, elaborada com o propósito de que as experiências humanas fossem preservadas, repassadas e aprimoradas para as gerações futuras, (ESTEVES, 1984).

Esses conhecimentos acumulados e sistematizados pela educação nada mais são que experiências culturais, são as produções humanas, seguem sendo mantidas/preservadas, via de regra, pelo espaço escolar, dito de outro modo, é no campo da Educação, que nós preservamos boa parte de nosso repertório cultural, nossos saberes e conhecimentos, que são considerados importantes para a preservação da vida humana, não significando que seja esse o único espaço onde o processo de ensino-aprendizagem aconteça, é nele no entanto que esses saberes tendem a ser sistematizados e organizados de forma intencional, afim de atender as demandas postas por cada época, contexto e lugar.

Uma crítica que pode ser tecida nesse sentido é sobre esses conhecimentos acumulados e como eles são selecionados para serem passados as gerações futuras pela instituição escolar. Estamos, assim diante de uma compreensão geral de currículo que se impõe questionamentos, como: O que fica de fora? O que permanece sendo “ensinado” como verdades? Para Esteves (1984) é isso que se tem questionado, essa perpetuação de certezas absolutas e o preconceito que dessa forma desemboca em determinados grupos sociais.

A educação sexual, por exemplo, durante muito tempo esteve ausente do espaço educativo (e em certa medida, ainda na contemporaneidade ela tem ficado aquém do que se propõe), mesmo fazendo parte da nossa vida em sua totalidade e não apenas no âmbito biológico/reprodutivo, mas, em toda a expressão da existência humana, conforme Miranda (2015), ela se traduz em



uma manifestação intrínseca da existência humana e que extrapola os limites reprodutivos, que alinha-se ao direito ao prazer, a desmistificação de mitos e tabus, e também ao direito a exercê-la com responsabilidade e segurança.

Na esteira desse pensamento, Britzman (2019), reflete a partir da dimensão do currículo escolar e em como ainda existe uma versão da sexualidade que não é tolerada, em seu interior, sobretudo quando as questões das sexualidades dialogam com o campo dos gêneros e das mais diversas possibilidades de interação afetivo sexual vivenciada por mulheres e homens no espaço social.

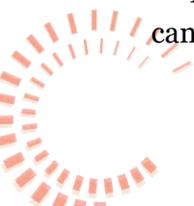
Embora, tenhamos avançado nessa perspectiva é preciso estarmos atentos frente ao avanço de grupos conservadores no âmbito político nos últimos anos em nosso país, que tendem a questionar ou deslegitimar as pesquisas e os estudos sobre as sexualidades, mas não apenas sobre ela, como também os estudos de gêneros, ou qualquer campo que questione a normalidade imposta pela heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2013; LOURO, 2019; BUTLER, 2020).

Ampliar nosso campo investigativo e potencializar os estudos sobre as questões das sexualidades é uma tarefa necessária a todos/as os/as pesquisadores/as. Trazer essa discussão para o currículo escolar e para a formação de professores é um caminho profícuo partindo do pressuposto de que ela começa no início da vida e se perpetua durante toda a nossa existência, (NUNES, 2005).

Nesse sentido, Costa, Wortmann e Bonin (2016) elucidam a importância que os Estudos Culturais vão exercer sobre a educação, e nesse caso em específico podemos delimitar a dimensão do currículo, que quando refletido sob a ótica dos Estudos Culturais, advoga o “direto a diferença”, e da ampliação de discussões que se alinham com a vida cotidiana dos sujeitos.

Miranda (2015) compreende que falar sobre a educação sexual, no âmbito escolar, é romper com as visões cristalizadas no tocante ao que é ser homem e mulher no espaço social, questões que para o autor são tidas enquanto verdades absolutas que se fundamentam em uma visão biologicista da dimensão da sexualidade, compreendida nesse caso meramente para fins reprodutivos. Alinhar essa discussão ao campo dos Estudos Culturais potencializa o olhar sob a dimensão da educação sexual, rompendo com a busca por verdades, mas refletindo sobre como os sujeitos vivem as sexualidades e seus gêneros.

Para Esteves (1984) quando o processo educativo não oportuniza aos educandos o pensar crítico, o refletir sobre suas vivências pessoais, mas ao con-



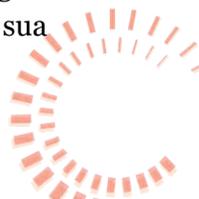
trário, quando a escola se torna lugar de treinamento, sem análise, sem reflexão, como se o espaço educativo e o professor fossem meros transmissores do conhecimento, então nesse caso seria na própria escola que o ser humano vivenciaria o seu maior processo de agressão, pois consequentemente ele é visto como um reproduzidor do conhecimento que já está posto, que já está dado, não se critica, ou se reflete, apenas se repete.

Dentro desse cenário notamos que as contribuições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais para a Educação se fundamenta e ganha robustez na perspectiva do alargamento do campo, e na propositura do questionamento e da reflexão sobre o que entendemos por conhecimento, sobretudo as verdades inquestionáveis que durante o percurso histórico foram naturalizadas e aceitas como se nada mais pudesse ser pensado além do que está posto. Desse modo, podemos alargar o campo de discussão e refletirmos sobre a dimensão dos gêneros e das sexualidades, conceitos que transitam entre o permitido e o proibido, onde os indivíduos são definidos a partir da dimensão biológica dos sujeitos.

Pensar sobre as questões de gêneros e sexualidades a luz dos Estudos Culturais é entender que existem outros fatores que influenciam nessas dimensões que estão para além dos órgãos reprodutores. Para Beck e Guizzo (2013) uma das maiores contribuições do Estudos Culturais para o campo da educação, no tocante aos gêneros e as sexualidades se insere a partir dessa prerrogativa, onde nossos corpos e nossas identidades não são compreendidos enquanto naturalmente dados, mas, são produzidos na esteira da cultura e nas mais diversas relações que aí se estabelecem.

Um outro ponto importante a considerarmos a partir do entrelaçar entre Estudos Culturais e Educação, nos é apontado por Costa, Silveira e Sommer (2003) quando alertam que a educação não está limitada apenas ao espaço físico da instituição escolar, ocorrendo então em diferentes espaços, somos educados por diversos espaços e situações, filmes, imagens, músicas, entre tantas outros que poderíamos citar, “é a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia” (p. 57). Não é de menos dizer que estamos diante de uma compreensão alargada para educação e para os processos educativos.

Dito de outro modo, nos constituímos enquanto sujeitos nos mais diversos espaços nos quais transitamos, e as relações de gêneros e sexualidades estão presentes o tempo todo e de diversas formas, tudo isso por fim engloba uma dimensão maior da educação sexual. Que por fazer da vida em sua



totalidade precisa também está presente nos espaços escolares, atravessada pela diversidade e pela diferença. O trabalho com essas questões, conforme, Miranda (2015) não deve se restringir a fins reprodutivos, mas se abrir ao diverso, as questões de aborto, homossexualidade, transexualidade, violência, estupro, enfim, todo um universo de fatores que juntos compõe esse cenário maior da educação sexual e que precisam ser compreendidos em suas mais diversas dimensões.

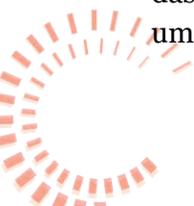
Compreender essa realidade, sobretudo na contemporaneidade, onde somos bombardeados de informações a cada segundo é um convite potente a instituição escolar, para que se pense o lugar que ela ocupa em nossa sociedade, entendendo que ela não é a única detentora/propagadora de conhecimento, mas que existem espaços outros de aprendizagem onde diversos conhecimentos e formas de subjetivação são ensinados e aprendidos.

Nesse sentido, o campo educativo ganha mais elementos para pensar a educação em si, por exemplo na perspectiva da pedagogia cultural (COSTA, WORTAMANN, BONIN, 2016), onde é necessário que esse sujeito seja compreendido a partir das diversas pedagogias culturais de que ele é alvo no espaço social e de como o espaço escolar tem dialogado com essa dinâmica.

Pensar a Educação, tomando por base os Estudos Culturais é uma possibilidade de romper com a norma, norma esta que aqui é entendida enquanto condição de exclusão, uma vez que ao normalizar determinadas coisas, formas de ser e estar no mundo, estabelece-se o padrão de anormalidade, e nesse sentido cabe a indagação: normal para quem? Normal segundo quem? Esses padrões de normalidade, via de regra, afetam a todos e todas, principalmente aqueles/as que não são brancos, heterossexuais e cristãos.

Entender que dentro da estrutura social diversas culturas se chocam, se encontram, existem, coexistem, é uma tarefa necessária as/aos pesquisadoras/es, principalmente para pensarmos o fenômeno educativo, com a potência de não mais excluir, mais de oportunizar aos sujeitos o sentimento de pertença. Vivemos em um mundo globalizado e cercado de muitos conflitos, de raça, de religião, na área financeira, um mundo desigual, e que nos causa estranhamentos (VEIGA-NETO, 2000). São problemas de diversas ordens, e que precisam estarem também articulados na relevância e implicação de nossas pesquisas.

Wortmann, Costa e Silveira (2015), apontam que as investigações realizadas dentro do campo dos Estudos Culturais em Educação, tem se dedicado a um espaço que via de regra vinha sendo negligenciado, esse novo olhar para



a pesquisa em educação visa então interrogar o poder da cultura no âmbito educacional, na perspectiva da produtividade, principalmente na contemporaneidade, onde somos atravessados o tempo todo por diversas culturas, modos diversos de ser, existir e estar no mundo, e de pensar sobre ele.

Na esteira desse pensamento, André (2001), ao problematizar sobre as questões que perpassam a pesquisa elucida como os temas possíveis de investigação têm aumentado no decorrer dos anos e como novas demandas tem surgido no espaço social. Conseqüentemente precisamos de aportes teórico-metodológicos que nos forneçam meios para podermos analisar e compreender essas demandas.

3. ENTRELAÇANDO OS CAMPOS: EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS

Em continuidade ao que se pretende neste ensaio, é importante que reflitamos sobre a pesquisa, para tanto nos ancoramos em Alves Marroti (1996), com o texto, *O debate atual sobre os paradigmas em educação*, onde a autora nos traz uma discussão sobre os paradigmas de pesquisa e como eles se desenvolvem (e são defendidos por seus adeptos) na educação. Também em Esteves (1984), com o texto, *Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar?* onde a autora tece uma reflexão – e também uma crítica – a crise que vem se fazendo presente no pesquisa educacional, sobretudo no questionamento da validade de tais pesquisas. E em André (2001) com o texto *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade* onde a autora problematiza o que se entende sobre uma boa pesquisa e os critérios tecidos para fundamentar tal argumento.

Entendemos que pesquisar demanda localizar e produzir respostas, oriundas de perguntas que se apresentam como problemas que precisam ser pensados, avaliados, problematizados, investigados. Conforme Esteves (1984, p. 5) “pesquisar, portanto, é produzir conhecimentos”. Vale ressaltar que conhecimento não é um dogma, uma verdade universal, mas ele é fruto de investigações que fundamentam aquilo que se apresenta como conhecimento dado em determinado momento e sob determinadas circunstâncias, que precisa ser entendido a partir do contexto socio-histórico e das condições disponíveis no momento da realização da pesquisa, dito de outro modo, a produção do conhecimento se dá a partir de uma realidade sócio histórica existente, guardando consigo uma dimensão relacional, relativa e, para o



campo dos Estudos Culturais da Educação, um conhecimento implicado e aplicado.

Via de regra, pesquisar é também um caminho para se questionar verdades, valores, afirmações que são feitas dia após dia, muitas vezes, esvaziadas de criticidade, reflexão, indagação. Mas, e quando a pesquisa é em educação? Conforme nos indaga André (2001, p. 52) “o que se considera uma boa pesquisa em educação?”

Frequentemente pesquisadoras/es do campo da educação são atacadas/os com o argumento de que suas pesquisas não trazem os “elementos” necessários para efetivamente serem consideradas como boas pesquisas, ou que possuam relevância social. As implicações desses ataques empobrecem a pesquisa em educação, desdobrando-se, muitas vezes, na ínfima oferta de recursos para o desenvolvimento da pesquisa, que dessa forma acabam sendo inviabilizadas, (ESTEVEES 1984; ANDRÉ, 2001).

Um dos argumentos mais frequentes é na afirmação da não-neutralidade que é comum em pesquisas que tem acento no campo educativo, (ANDRÉ, 2001; ALVES-MAZZOTI, 1996; ESTEVEES, 1984). Exige-se, dessas pesquisas, um distanciamento do pesquisador e do objeto pesquisado, uma imparcialidade total. Não estranhamente alguns paradigmas vão se constituindo nessa busca por objetividade, neutralidade e imparcialidade.

Alves-Mazzoti (1996), nos fala sobre esses paradigmas de pesquisa, a autora nos apresenta o pós-positivista, o teórico-crítico e o construtivista, apresentados por ela como sucessores do positivismo. Podemos depreender como eles vão se desenvolvendo e como se constituem. Existe uma luta entre eles (mais especificamente entre suas/seus adeptas(os)/defensoras(es)), no sentido de afirmação de qual o “correto” a ser seguido, essa luta é fruto dessa busca pelo fazer pesquisa e dos sentidos que são lhes são atribuídos.

A pesquisa em educação implica justamente as relações humanas, não existe neutralidade ao estudarmos o fenômeno educativo, somos movidos por interesses pessoais, que dizem de nossa vivência e de nossa prática, conseqüentemente das questões que nos afetam no percurso desse caminhar, (ESTEVEES, 1984). É através dessas experiências pessoais que construímos e transformamos nossa realidade social. Tal fato, não tira a validade e o rigor das pesquisas em educação, pelo contrário, é essa implicação que a singulariza e a potencializa.

É na esteira desse pensamento que Educação e Estudos Culturais se entrelaçam tão bem, (WORTMANN, COSTA E SILVEIRA, 2015), a primeira



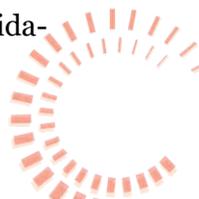
pela necessidade de não ser neutra naquilo que se pretende em fazer, inclusive nas pesquisas que tem acento em seu campo, o segundo pela defesa e afirmação da não neutralidade em suas investigações, é uma das características do Estudos Culturais, a implicação, nesse sentido, quem pesquisa, pesquisa movido por algo, por interesses que a/o atravessam de diversas formas.

As autoras argumentam que essa articulação entre estudos culturais e educação permitiu ampliar as possibilidades de investigação, tanto no que se refere a instituições quanto as práticas, as produções, ou seja, os objetos de análise podem ser significativamente ampliados. Desse modo, temas que antes não poderiam ser analisados, como as questões de gênero, por exemplo, ganha-se então a possibilidade de problematizar essas questões, que perpassam ainda todo o âmbito cultural e social na qual se inserem.

Cabe, nesse percurso, ressaltar as singularidades que são inerentes ao campo dos Estudos Culturais em suas várias versões nacionais e regionais, não sendo este absorvido da mesma forma nos diversos lugares, como se fosse apenas uma transferência, o que ocorre é uma relação estabelecida com o local, com as demandas que se fazem presentes e necessárias, não podendo se pensar em Estudos Culturais sem partir do contexto social, cultural e histórico do qual falamos (ESCOSTEGUY, 1998, 2004).

Nessa direção estudar os problemas contemporâneos que perpassam a cultura, se constitui como espaço profícuo para que reflitamos sobre temas emergentes que trazem à tona demandas de grande parte de pessoas marginalizadas - mas, não só desses - questões que tocam as dimensões de gêneros, raça, sexualidades, etnia, identidade, poder, política cultural, pedagogias culturais, alteridade, entre outras, dimensões estas presentes no espaço educativo e que muitas vezes não se sabe como lidar com as demandas que são postas a partir dessas realidades. Dito de outro modo, as pesquisas em educação atreladas aos Estudos Culturais, tiveram a possibilidade de ampliação, de olhar a partir de novos horizontes, promovendo uma concepção de educação, mais diversa, mais plural, e conseqüentemente mais abrangente (SÉRVIO; MARTINS, 2013).

Fischer (2003) tomando por base os estudos de Michel Foucault, nos traz algumas considerações sobre a pesquisa em educação, embora em seu texto a autora esteja mais interessada nas possíveis contribuições de Foucault para a educação, podemos inferir uma reflexão que se volta sobre a importância de se investigar o que está para além do dado, do que está posto, buscar entender como via de regra a linguagem, por exemplo, produz subjetivida-



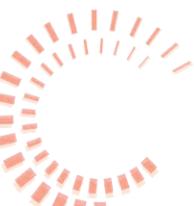
des, perfis de sujeitos, modos socialmente aceitos de se viver em sociedade, e como essa linguagem desenha formas possíveis (e aceitas) de se vivenciar as sexualidades e os gêneros, dependendo de onde a linguagem se localiza poderemos potencializar as diferenças ou suprimi-las com o argumento de que somos todos iguais.

Uma vez que amplia-se o campo e mais objetos são possíveis de serem acessados na articulação entre Estudos Culturais e Educação, exige-se do pesquisador mais rigor em suas investigações, ou seja, não é qualquer “coisa” que pode ou que se tem interesse dentro dos campos anteriormente citados, mas o que se questiona é sua relevância social e acadêmica e disso o pesquisador não pode fugir, devendo estar ciente em todo seu percurso investigativo (ANDRÉ, 2001; ESCOSTEGUY, 1998).

Dentro dessa ampliação de temas e objetos, Martino (2012) nos fala sobre como os Estudos Culturais, trouxeram legitimidade para a pesquisa com práticas culturais do dia a dia, filmes, novelas, músicas, são alguns exemplos de elementos que podemos eleger como objetos de estudo, são possibilidades de entendermos dimensões culturais de nossa sociedade. Na abertura desse espaço, dentro do ato de pesquisar, os Estudos Culturais aproximam a vida cotidiana da vivência universitária, refletindo sobre as demandas sociais a partir dessas experiências que são próprias do viver em sociedade.

Em suma, o que se pretende a luz dos Estudos Culturais é ter um olhar crítico sobre essas práticas e buscar analisar os sentidos que as perpassam e que conseqüentemente são apreendidos e repassados de um sujeito ao outro. Dito de outro modo, trata-se de analisar o mundo de uma forma mais intensa, criteriosa e rigorosa, (BAPTISTA, 2009).

Parafraseando Escosteguy (2004), os Estudos Culturais contribuem para repensar o sentido da educação e as relações que a atravessam e as possíveis implicações que estão presentes em seus direcionamentos. A educação funciona na perspectiva da manutenção da cultura, por isso é tão importante se refletir sobre o que se ensina, para que se ensina, e quais interesses aí estão presentes, conforme nos dizem Costa, Wortmann e Bonin (2016) ao refletirem sobre as contribuições dos Estudos Culturais para as pesquisas sobre o currículo.



4. ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS

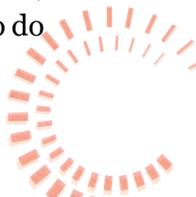
Como dito anteriormente, este ensaio é fruto do componente curricular “Pesquisa em Estudos Culturais da Educação”, na oportunidade tivemos acesso a algumas possibilidades de investigação que se alinham a perspectiva dos Estudos Culturais, apresentamos na sequência algumas dessas possibilidades, ressaltando que não são elas as únicas, mas, existem caminhos outros que podem ser trilhados, sobretudo pensando a partir do caráter trans/antidisciplinar que é característico aos Estudos Culturais (SÉRVIO; MARTINS, 2013).

No que tange a dimensão antidisciplinar dos Estudos Culturais, Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que não é de interesse do campo se constituir enquanto uma disciplina, no sentido mais tradicional do termo, ao invés disso, os Estudos Culturais pretendem ser um campo onde diferentes abordagens e problematizações rompem com lógicas instituídas e teorias já consagradas.

Conforme Escosteguy (1998), os Estudos Culturais não se constitui (nem tem interesse em se constituir) como uma nova disciplina, mas como um campo amplo, diverso, onde variadas disciplinas podem se interseccionar para o estudo da sociedade contemporânea, nos seus aspectos culturais, aumentando assim as possibilidades de investigação, de análise e de compreensão de determinadas realidades.

Ao nos propormos realizar pesquisas em Educação que encontram acento no campo dos Estudos Culturais, existem alguns percursos possíveis e temas de interesse que são relevantes e pertinentes para pensarmos. Uma trilha possível de ser feita, alinhavada a dinâmica dos estudos culturais, é a análise arqueológica do discurso, que conforme nos apresentam Alcantara e Carlos (2013) nos trazem apontamentos importantes e direcionamentos precisos para aquelas/es que desejarem enveredar por esse viés.

Os autores discorrem sobre a análise do discurso em uma perspectiva arqueológica, buscando delinear as sutilezas e especificidades que são próprias desse modo de fazer pesquisa que constitui uma parte do processo de construção do conhecimento. Eles elucidam ainda que a análise arqueológica do discurso não diz respeito a prática de resumos, fichamentos ou sínteses a respeito de determinado objeto/tema, mas sobre os detalhes mais ínfimos que dificilmente seriam vistos a partir de uma análise superficial. Segundo eles, são os vestígios, que aqui, nos interessam. Se ater as minúcias é o trabalho do



pesquisador-arqueólogo que faz uma análise arqueológica do discurso, esse discurso (linguagem) pode ser escrito, falado ou imagético (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

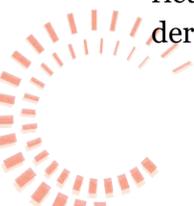
Outra possibilidade de produção do conhecimento na intersecção da Educação e os Estudos Culturais é a cartografia, que conforme nos é apresentada por Oliveira e Paraíso (2012), é sempre um convite a experimentar o novo, a ousar, e se deixar levar pelo campo de incertezas, dúvidas e hipóteses que constituem o ato de pesquisar. Com uma linguagem muito singular o autor e a autora nos convidam a “bailar”, trazer algo de novo para a pesquisa que parece ter sido sufocada por uma espécie de “camisa de força”, que adapta, corrige e direciona e que ao novo, não parece estar interessada.

Para esse metodologia, conforme nos apresentam o autor e a autora ao realizarmos pesquisas precisamos entender que existem diversos sujeitos, que escapam as normas, que mudam constantemente, que não estão fixos em um modelo único de organização, e que não carecem de uma unificação que os encaixem em padrões pré-estabelecidos, mas, que abraça e potencialize as suas singularidades.

Oliveira e Paraíso (2012) tecem reflexões sobre a vida, e como ela perpassa as pesquisas, pesquisa esta que nos é apresentada em constante movimento, a busca não é sobre certezas, conclusões, afirmações categóricas, mas sobre o devir, e a potência que esse devir tem para a pesquisa, um caráter inventivo que não quer constatar o óbvio, mas, que reinventa-se. E nesse sentido não há um modelo predefinido a ser seguido, um método adequado. Cartografar se apresenta como sinônimo de liberdade, de estar atento ao que nos escapa quando limitamos, traçamos rotas únicas que não permitem mudanças.

Ainda nesse entrelaçar de possibilidades entre Estudos Culturais e Educação, Costa, Wortmann e Bonin (2016) nos apresentam as aproximações ocorridas entre o currículo e os estudos culturais, para as autoras os Estudos Culturais em Educação tem interrogado sobre múltiplas formas o ideal do currículo, uma questão importante é pensarmos a quem interessa a forma como o currículo é organizado, nesse sentido a quem interessa, até mesmo no currículo oculto, quem define o que fica “oculto” ou aparente no espaço do currículo, e dessa forma a quem interessa os conhecimentos/saberes selecionados para serem ensinados nos espaços educativos.

Nesse processo de aproximação entre Estudos Culturais, Educação e Currículo foi possível perceber como os currículos são zonas de conflitos, de poder e também de interesses, onde as questões de cultura e de identidade são



constantemente negociadas. E nesse sentido a ótica em um sujeito universal passa a não fazer mais sentido, o que se questiona é na implicação que se tem dentro desse espaço (currículo), onde se produz sujeitos que se chocam com definições do que elas/es podem ou mesmo devem ser.

Os caminhos aqui apontados são caminhos possíveis para investigarmos temas e objetos de interesse dos Estudos Culturais, que via de regra, se comprometem com as mais variadas formas de expressão humana, cultural, identitária, crenças, costumes. Elementos que nos ajudam a pensar os mais diversos sujeitos que compõem a nossa sociedade. Sem amarras, distinções ou preconceitos. É um constante questionar do que estar posto, muitas vezes como verdade dada e absoluta, e um convite sempre presente a entender que na gênese das supostas “verdades”, existem ‘n’ fatores a serem problematizados/analizados.

É essa marca que singulariza os Estudos Culturais, essa abertura ao novo, ao que, talvez, ainda nem existe, mas que pode vim a ser, é sobre essas demandas (e as que ainda estão por vir) que encontram acento nos Estudos Culturais e que podem ser investigadas sob variadas lentes. E é no limiar dessas questões que gêneros e sexualidades se potencializam quando vistos a partir da lente dos Estudos Culturais, objetivando a potência presente na diversidade, no novo, na pluralidade.

Sérvio e Martins (2013), ao apontarem o caráter antidisciplinar dos Estudos Culturais elucidam que é justamente essa característica, que faz com que esse campo possa “flertar” com uma possibilidade maior de caminhos metodológicos e de posições teóricas diferentes. Essa abertura a novas possibilidades potencializa o fazer pesquisa, oportunizando um repertório teórico-metodológico, que não é sempre a mesma coisa, mas, que também não pode ser qualquer coisa.

Embora, esse seja um dos fatores que dão base aos ataques aos Estudos Culturais, por ele não ter um “repertório” próprio para chamar de seu, mas ter um caráter inventivo, que não quer se engessar em uma forma única de pesquisar, que abre um leque de possibilidades que amplia significativamente o campo de atuação/investigação, e que acessa diversas áreas do conhecimento com a finalidade de poder analisar o objeto alvo de sua investigação, sob diversas perspectivas teórico-metodológicas, que oportunizem assim uma compreensão mais ampla, precisa e rigorosa, nas análises realizadas (ESCOSTEGUY, 2004; MARTINO, 2012).



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões postas aqui nesse ensaio nos levam a refletir sobre os Estudos Culturais e Educação, em certa medida distintos, mas, que se complementam como foi possível exemplificar ao longo do ensaio. As ponderações feitas no percurso dessa escrita, chamam a atenção sobre o mundo no qual vivemos e em como ele vem mudando no percurso histórico. As transformações pelas quais o mundo tem passado traz consigo avanços sobre muitos aspectos, mas há também uma série de retrocessos.

Os casos de preconceito, discriminação, violência, ainda são uma realidade muito presente. Olhar para esse cenário com estranhamento e dizer não a naturalização do que estar posto é um convite e algo a que se pretende os Estudos Culturais, para tanto a instância cultural assume um papel central, entendida como uma prática social que está presente em todos os espaços e é construída na e pelas relações socialmente realizadas, cultura entendida sob a ótica dos Estudos Culturais, fruto das relações humanas em todas as suas esferas e não um privilégio de certos grupos sociais.

No bojo dessas reflexões os Estudos Culturais, vinculado ao campo da educação potencializam os estudos sobre gêneros e sexualidades, trazendo para o centro da discussão todos e todas que em muitos momentos são tidos enquanto desviantes da norma que privilegia a heterossexualidade, tida enquanto naturalmente dada, quando vista sob a ótica biologicista, o alargamento dessas questões enriquece a educação sexual, que desse modo, rompe com a ideia de que educar sexualmente é falar, apenas, sobre a reprodução/perpetuação da espécie, mas, falar sobre todas as nuances que perpassam esse cenário e a vida humana em toda sua pluralidade.

Colocar essas questões em “xeque”, olhá-las com desconfiança e indagação tem sido uma possibilidade para aqueles que pretendem trilhar o caminho, nada linear, que se constrói na articulação, necessária, entre Estudos Culturais e Educação. Se pensarmos a longo prazo a forma como atribuímos significados as coisas, ou como normalizamos o preconceito, o machismo, a discriminação em todas as suas esferas, chega a ser irracional, a nós, que nos autodeclarámos racionais.

Entender as nuances que perfazem o campo da Educação e entender que ela é uma ferramenta que funciona na manutenção da nossa estrutura social, do nosso campo cultural. Compreender então que os seres são singulares e que tentar colocar todo mundo dentro da mesma ‘caixa’ é uma prática que



não nos cabe, ou ao menos não deveria caber. Os Estudos Culturais conforme podemos perceber, traz essa característica e surgem mediante essa necessidade de fugir aquilo que já se tem ou que achamos já saber. É uma nova lente, é um novo olhar. E com isso não pretendemos dizer que é ele a panaceia que salvará a educação, mas certamente é um outro caminho possível para ao menos tentarmos fazer algo diferente.

As contribuições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais a Educação, e também podemos pensar no sentido oposto da Educação aos Estudos Culturais, é perceptível na amplitude de temas/objetos que ganham destaque e espaço para serem investigados e problematizados, esse é um dos principais ganhos na articulação entre os dois campos, onde novas investigações são possíveis de serem realizadas, nos ajudando a compreender aspectos culturais que perpassam o nosso viver em sociedade e que diz sobre como os indivíduos são singulares e específicos.

Embora as contribuições sejam muitas e as possibilidades de se pesquisar também, existe algo que o/a pesquisador/a precisa estar atento, a forma como produzimos nossas pesquisas e como justificamos as nossas escolhas por esse ou aquele objeto precisam seguir um rigor e uma qualidade, afinal isso reverbera no próprio financiamento da pesquisa pelas agências de fomento. Embora, mais burocráticas, são questões que não podem ser desconsideradas.

São elementos que nos fazem refletir sobre as condições da pesquisa e da pós-graduação, em nosso país, sobretudo nas áreas das humanidades. Sabemos do descaso e dos desafios que são impostos aos pesquisadores/as que com muitos entraves buscam desenvolver suas pesquisas. Pesquisar implica produzir conhecimento, por isso devemos estar atentos/as a forma como desenvolvemos e justificamos nossas práticas investigativas.

Na tecitura desse ensaio podemos inferir que os Estudos Culturais buscam construir uma reflexão crítica sobre os fenômenos sociais, sobre aquilo que socialmente tem sido tido como normalizado/naturalizado, instituído, na perspectiva de olhá-los com dúvidas, com incerteza, com perguntas e com problematização. Dessa forma configura-se enquanto um campo teórico que é sempre implicado. Que sempre leva o pesquisador a se colocar na pesquisa. Pois o ato de pesquisar acontece por interesses dos mais diversos, nunca sendo uma prática neutra e esvaziada de motivações.

O fato de as pesquisas que tem acento no campo dos Estudos Culturais, serem assumidamente implicadas, não significa que as que se dizem neutras



de fato sejam neutras, toda pesquisa é movida por interesses diversos, mesmo as que se julgam neutras, as ações são realizadas por seres humanos, que são movidos por interesses outros e de diversas ordens.

Afirmar-se implicado e assumir isso perante as próprias produções só mostra a seriedade com a qual os Estudos Culturais veem as pesquisas realizadas em seu campo investigativo. O posicionamento do pesquisador na perspectiva da implicação nos dá elementos para pensar as motivações singulares que o levaram a se dedicar no estudo e na investigação de determinado objeto/tema que lhe despertou interesse.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVD-twynCDrc5VHvGG9hzDw/abstract/?lang=pt>.

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções**. Jundiá, v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 96, p. 15-23, fev. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/810>.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos Culturais: o quê e como da investigação. **Carnets**. 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382>.

BECK, Dinah Quesada; GUIZZO, Bianca Salazar. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **Holos**. v. 4, p. 172-182, 2013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1597>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZ-fwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt>.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Famecos**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Delineamentos para uma cartografia brasileira dos estudos culturais. **Eco-Pós**, n. 2, ago./dez. 2004. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1118.



ESTEVEES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje, - que caminho tomar?. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ep/article/view/1441>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [livro digital] 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013, Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARTINO, Luis Mauro Sá. A área dos Estudos Culturais: consenso genealógico e indefinição epistemológica. **Comunicação & Sociedade**. v. 33, n. 57, p. 79-101, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2897>.

MIRANDA, Joseval dos Reis. A educação sexual como disciplina no currículo da formação inicial de professores: caminhos, conquistas e desafios. **Anais: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18529_7770.pdf.

NUNES, César Aparecido. **Desvelando a sexualidade**. 7. ed. Campinas – SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapa, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>.

SÉRVIO, Pablo; MARTINS, Raimundo. Estudos Culturais e labirintos epistemológicos: consequências para concepções de educação. **Artifícios**. v. 3, n. 5, jun. 2013. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vc11vx>.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**. v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. 2000. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>.



7. Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Empoderamento das Mulheres no Mundo do Trabalho

Telma Amelia de Souza Pereira

 <https://orcid.org/0000-0002-8087-5215>

 Doutoranda em Educação pela UFS (2019-). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010) e em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas com ênfase em Administração Escolar - SP (1996). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - Campus Lagarto. Professora da Educação Básica SEDUC/Sergipe.

Maria Helena Santana Cruz

 <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

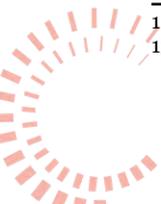
1. INTRODUÇÃO

Mudanças no mundo do trabalho e as dificuldades econômicas oriundas da flexibilização e das inconstâncias advindas dos interesses das configurações da economia, aliados aos contornos que tem tomado os processos das reivindicações das mulheres, por meio de movimentos feministas, reverberam nos contextos da vida privada, sobretudo na estruturação dos papéis estereotipados como de masculino-dominante e feminino-dominado. Cabe destacar que nesta nova situação que vem se apresentando, as gerações mais jovens convivem com uma aparente transitoriedade de papéis sociais pelo que também são apresentados fora do convívio familiar¹.

Considerando que, dentro da sociedade, há um norte sistêmico de processos de socialização e que este é o ponto de alicerce por onde os papéis sociais são culturalmente definidos, direcionados em torno de uma configuração da socialização que envolve tanto os espaços diversos de convívio e as relações interpessoais quanto a interferência por meio das relações de poder que se pode exercer sobre o grupo no qual participam como membros e até para além dele. Quando Joan Scott (1995) argumenta que gênero é a primeira forma de significar poder, de caracterizar o poder, é justamente a esse processo que ela se refere. Por exemplo, na medida em que o masculino e o feminino são dados como naturais e o masculino sempre como superior, a diferenciação é muitas vezes usada para construir outros significados e outras diferenciações através da analogia.

O mundo do trabalho manteve, por longa data, uma definição de acesso diferenciado para as pessoas, conforme marcadores de gênero, classe, raça, orientação sexual e demais marcadores de diferença, elementos constitutivos das relações sociais. Diante do contexto posto e pensando nas possíveis mudanças que foram ocorrendo de forma gradativa e tímida neste cenário, procura-se aqui condensar os principais conceitos e pressupostos teóricos que se referem a análise das relações de gênero no trabalho de mulheres com formação técnica na área industrial.

¹ PEREIRA, Orlindo, JESUINO, Jorge (Org.). Psicologia social do desenvolvimento. Lisboa: Horizonte, 1985.



2. GÊNERO

A pesquisa exploratória inicial dos conceitos versa sobre a categoria de gênero e quais as inter-relações que se projetam, relacionadas às discussões sobre a divisão sexual do trabalho e empoderamento. É de fundamental importância destacar que a ocupação dos espaços de trabalho pelas mulheres tem uma trajetória demarcada por movimentos feministas impulsionados em momentos diversos, com características particulares e que é possível inferir a sua relevância na visibilidade das mulheres no mundo do trabalho.

Embora haja um discurso formal de que basta estar preparado para entrar no mundo do trabalho, em verdade certos setores, a exemplo das indústrias, conforme destaca Hirata (2002), não sofreram alterações relevantes quando se tratando da absorção de mulheres. Para entender melhor estas questões, ao estudo de gênero alguns outros conceitos devam se relacionar, como feminismo, patriarcado, identidade e trabalho. Dessarte, entendemos gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995) em razão de abarcar outras categorias que não poderão ser desprezadas ao nos debruçarmos sobre as análises sociais.

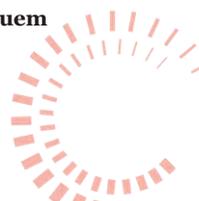
Como reação à opressão pelas quais as mulheres estavam sujeitas, surge o movimento feminista, em resposta a uma sociedade baseada num modelo de organização onde a figura masculina era central e a valoração encontra-se no patriarcado, com a defesa da heteronormatividade como princípio para manutenção das famílias e da sociedade ocidental.

Em que pese acirradas discussões feitas a despeito deste modelo, o mérito das ponderações acerca do tema esclarece a perduração de uma sociedade de desigualdades, onde as diferenças, sejam de gênero, raça, classe, etnia, geracional, entre outras, são tidas como justificativas perfeitamente plausíveis para a inferiorização e práticas excludentes, com destaque aqui para as relações de gênero nelas envolvidas.

Compreende-se que as relações de gênero permeiam, dinamicamente, todo o tecido social, manifestando-se de formas específicas nos diferentes grupos sociais, ainda que mantendo, geralmente, a hierarquização como marca mais nítida.

Conforme entende Lavinias² (1997, p.245) “o sexo social – portanto, o gênero – é uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo

2 LAVINAS, Lena. “Gênero, cidadania e adolescência”. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43.



e determina, ao longo de sua vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses.”. Nesta direção de entendimento, são “nos espaços de convivência cotidiana, mais particularmente a família e a vizinhança, que meninos e meninas aprendem e internalizam seu gênero, de acordo com aquilo que a ‘sociedade local’ exige que sejam.” (YEPEZ & PINHEIRO, 2005, p. 149). Assim, ainda segundo as autoras, são a esses processos de incorporação que designam a definição do socialmente adequado e se utilizam dos termos socialização de gênero.

Atenta a socialização como processo, embora permanente na vida das pessoas, é possível presumir que a categorização de gênero também passa por constantes reconstruções e alinhamentos com vistas a forma como ocorrem as interações entre os indivíduos e as suas percepções de mundo, de si e do outro.

Nesse sentido, as vivências diárias das famílias e de suas organizações baseadas no gênero extrapolam os espaços domésticos, mesmo tendo uma presença nesse ambiente privado bem definida para os que dele participam, mas não significa a ausência de discordância. Desta feita, a presença da hierarquização de gênero está entremeadada nos tempos e rotinas cotidianas, nos momentos de descontração, nas projeções e idealizações futuras, numa constante reprodução dos papéis de gênero que se assentam no grupo social nos quais os sujeitos implicados participam.

A palavra “gênero” é descrita nos dicionários com uma variedade de sentidos, com o objetivo de atender ao direcionamento desde estudo, aponto aqui o significado dado por Aulete Caldas³ (2011) de que o “gênero é a forma que a diferença sexual assume, nas diversas sociedades e culturas, e que determina os papéis e os status atribuídos a homens e mulheres e a identidade sexual das pessoas.”

Inicialmente houve uma profusão de questionamentos e implicações de utilização do termo como ponto de partida para entender os papéis dos sujeitos e suas posições. São os estudos feministas que propuseram um novo olhar, introduzido pelos movimentos feministas que se iniciam ainda na década de 1970, pondo em xeque posições referendadas como socialmente instituídas e normatizadas. São grandes viradas e um novo modo de ver o conhecimento que se instaura (MATOS, 2008). Então primeiro considero que, congruente ao movimento, o termo gênero faz parte das tentativas levadas

³Disponível em: <https://www.aulete.com.br/g%C3%AAnero>



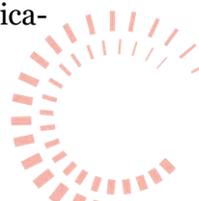
pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens. (SCOTT, 1995, p.85).

Nessa perspectiva, o modelo hegemônico vai sendo atravessado pelas inquietações de pesquisas que se voltam para entender/explicar que estes papéis se constituem dentro de um complexo sistema onde a normatização e normalização de um binarismo homem/mulher não contempla a igualdade de direitos e oportunidades perfiladas em documentos oficiais. Desta feita, o gênero passa a ter o papel de categoria analítica nos estudos, aqui demarcado das mulheres e por onde também se orienta este estudo. Os movimentos feministas separados em momentos diferente e designados como ondas, evidenciam um direcionamento de propositura de discussão paradigmática, até então inconsistente ou ignorada em sua necessidade de vislumbre.

Segundo Nicholson (2000), as estudiosas feministas não deixaram de se apoiar na conceituação de sexo e gênero para estruturar suas ideias e é a partir deste que elas apresentam uma análise de necessidade de ter em mente que o corpo biológico se constitui também dentro de um espaço histórico e cultural distinto entre si, “se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do “gênero”.” (NICHOLSON, 2000, p.9-10). Desta feita não se pode deixar de envolvê-los de forma abrangente. Contudo há a necessidade de destacar que a análise antes posta considera uma universalização de conceito e formas de análise, o que não deve ser empreendido, pois para a autora

[...]a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionados a diferenças que vão “até o fundo” - aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao “gênero” (isto é, à estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (NICHOLSON, 2000, p. 14).

A primeira onda envolve movimentos que se alastram pelos países ocidentais, a partir das lutas pelo sufrágio universal, o direito ao voto, fazendo eco com a defesa de uma liberdade para escolher expressar seus sentimentos (CRUZ, 2014). No século XX, as mulheres buscam, através das reivindica-



ções dos movimentos, demarcar a importância do poder político para alterar a sua condição de submissão social, perpassada pela definição dos rumos da vida feminina pela figura de um homem, com a possibilidade através do voto de ter uma maior participação política que promova a diminuição das desigualdades entre homens e mulheres.

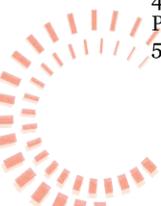
Nem essas ideias de igualdade foram suficientes para afastar a dúvida para parte de grupo de mulheres sobre quais eram realmente representadas neste momento, haja vista que conquistará primeiro o direito ao voto são as mulheres brancas e de classe favorecida economicamente (CISNE, 2018) e a defendida igualdade entre as feministas não engajam as discussões de classe e raça. As proporções de alcance que tomam essas reivindicações surpreendem e demarcam a denominação deste momento e desencadeiam uma outra movimentação feminista, embora no Brasil esta possibilidade do voto feminino só ocorra já em meados do século XX, com ato do então Presidente da República Getúlio Vargas.

A segunda onda do movimento feminista além de trazer no seu bojo as questões políticas e sociais, apresenta as tratativas de produzir uma discussão com base teórica mais definida, sobre a posição da mulher na sociedade, buscando formar bases epistemológicas e fomentar críticas fervorosas a estes (LOURO, 1997). Para Galinkin e Ismael (2013), essa segunda onda tem a particularidade de ter dois momentos distintos demarcados pelas produções textuais de Simone de Beauvoir⁴ (*O Segundo Sexo*, 1949) e Betty Friedam⁵ (*A Mística Feminina*, 1963), contextualmente no pós-guerra, evidenciam que a sociedade, através de diversos movimentos incluem-se os feministas, clamando por maior liberdade de expressão, através da vertente política. Daí a defesa do lema “o pessoal é político” porque com a participação das mulheres no mercado de trabalho, os conflitos entre os papéis de mulheres e homens se evidenciam nas discussões, principalmente em relação a direitos reprodutivos e sexualidade e, ainda distinção entre gênero e sexo, estes últimos ainda sendo fonte de debates.

Na busca de entender como ocorre a opressão, o movimento feminista vai identificar a origem desta opressão, a que está atrelada e a própria condição de reprodução feminina, usadas para justificar e manter o patriarcado dominante como base da sociedade baseada na exploração econômica. O papel

4 BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo* – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

5 FRIEDAM, Betty. *A mística feminina*. 3 ed. Editora Rosa dos Tempos.



das mulheres no ambiente doméstico vai dividir espaço definitivamente com o trabalho fora do lar e, independente das diferenças existentes entre elas em diversos locais, as discussões singram o caminho da exploração da mulher estar baseada no sexo.

Contudo, interessa destacar que as discussões do movimento feminista se fortalecem em direção a variedade de identidade e de experiências das mulheres. Não cabe simplesmente a universalidade do conceito, outras categorias de análise são inseridas para entender a opressão às quais as mulheres estavam submetidas, a classe e a raça, somadas a sexualidade são interligadas, apropriadas pelo termo interseccionalidade trazido por Crenshaw (2002). A interseccionalidade é

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

O conceito de “interseccionalidade”, hoje empregado nos mais diversos contextos, assumindo diferentes conotações, é um importante instrumento analítico para se estudar, entender e responder às formas em que gênero intersecta com outras identidades e como essas intersecções operam em contextos determinados e contribuem na construção de experiências específicas de opressão e privilégios.

A interseccionalidade tem um espectro de ação que também se reflete, segundo a autora, nas ações e políticas específicas que refletem em mais opressão para os grupos, principalmente as mulheres negras. Nas discussões sobre a construção do conhecimento, estudiosas feministas propõe a uma epistemologia que coloquem “as mulheres no lugar de sujeito do conhecimento”. (LISBOA & OLIVEIRA, 2019, p.52).

As Epistemologias Feministas têm se consolidado como uma opção reconhecida no campo científico, trazendo para o debate a importância da interseccionalidade, revelando uma preocupação com o aumento de múltiplas formas de desigualdade social, discriminação, exploração, opressão e dominação que tem atingido, principalmente as mulheres em todo o mundo. (LISBOA & OLIVEIRA, 2019, p.53).



A terceira onda, mais emblemática, apresenta os estudos feministas como possibilidades diversas, quase não se relacionam apenas à mulher, mas a própria identidade dos sujeitos e que a discussão posta em termos do binarismo não constitui a necessária condição de consciência dos elementos que consideram a singularidade dos indivíduos.

Favorecida pelo fortalecimento da internet, nos anos 90, as discussões pós estruturalistas extrapolam as fronteiras físicas e os significados e categorizações rígidas. Neste momento, o retorno à defesa de direito de liberdade individual é o mote, “concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Desloca o estudo sobre os sexos e sobre as mulheres para o estudo das relações de gênero” (CRUZ & DIAS, 2015, p.38). A ideia de que o gênero é uma performance (BUTLER, 2019), abre uma nova discussão para as teorias queer e a já possível quarta onda.

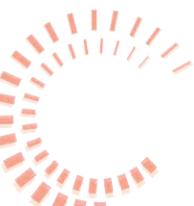
A mais recente onda feminista, já no século XXI, apresentada no contexto digital que invade a vida cotidiana aumentando a velocidade e a disseminação de informações principalmente pelas redes sociais. Embora não seja consenso a designação da quarta onda, as modificações e organizações são alteradas, nas diversas instituições e de diversas formas, repensadas pelos estreitamentos dos espaços.

Em curso, as implicações deste movimento ainda não são claras, a fluidez das informações e de mudanças nas redes sociais fomenta a observação e as discussões sobre as posições de diferenças, trazendo controvérsias e provocações,

[...]um novo tema e um novo sujeito foram impostos à pedagogia contemporânea, revolucionando seu território (os limites, as ordens internas, os fins e os modelos) e obrigando-a a repensar de modo radical, tanto no seu aparato teórico quanto na sua tradição histórica, como também nas suas práxis educativas e escolares. *O movimento está ainda em marcha e não podemos prever onde e como terminará, e se terminará.* (CAMBI, 1999, p. 639) (grifo nosso).

Mesmo não deixando de fazer críticas a alguns fatores que interpelam esse momento, Matos & Paradis (2014) apresentam as características que demarcariam a quarta onda e são descritas como

1) O alargamento, o adensamento e o aprofundamento da concepção de direitos humanos pautados a partir da luta feminista e das mulheres e de outros movimentos: referenciar direitos humanos para humanos com carne, sexo, cor, raça, etnia, idade, sexualidade etc.;

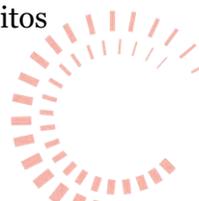


- 2) A ampliação da base das mobilizações sociais e políticas, sobretudo dentro de um novo enquadramento ou moldura transnacional e global, além de uma moldura ressignificada nacionalmente de forte ativismo feminista on line, a exemplo da Marcha Mundial das Mulheres (MMM)[...];
- 3) Foco no “sidestreaming” feminista (horizontalização): para além da não discriminação de gênero, ocorre o reforço do princípio da não discriminação com base em raça, etnia, geração, nacionalidade, classe ou religião. São “feminismos outros”, profundamente entrelaçados, e, por vezes, controversamente emaranhados com as lutas nacionais e globais para a justiça social, sexual, geracional e racial; o reforço do princípio da não discriminação com base no gênero, na raça, na etnia, na nacionalidade, na classe ou na religião. [...];
- 4) Foco no “mainstreaming” feminista (verticalização): ou seja, em relação ao Estado suas instituições e às dinâmicas vinculadas a esse novo formato de teorização feminista, destaca-se, por sua vez, o esforço no sentido de ações transversais, interseccionais e intersetoriais de despatriarcalização das nossas instituições [...]
- 5) Também uma nova forma teórica de teoria feminista que é complexa: interseccional, transversal, multinodal, policêntrica (estatal e anti-estatal ao mesmo tempo e decolonizadora, ou seja, despatriarcalizadora, desracializadora, desetarizadora e des-heteronormatizadora);
- 6) Uma renovada retomada e aproximação (tensa, mas produtiva) entre pensamento, a teoria e os movimento feministas[...]. (MATOS & PARADIS, 2014, p.95-96).

Embora os espaços temporais em que ocorreram as delimitações desses movimentos não estejam firmemente demarcadas, se poderia falar de novo movimento mesmo se as reivindicações anteriores não foram atingidas e sejam constantes nos debates (MATOS & PARADIS, 2014, RAGO, 2003,2004).

Scott (1995, p.86) diz que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A definição do conceito de gênero divide-se em duas partes, segundo ela inter-relacionados, porém em relação a análise devem ser diferenciados. Os elementos inter-relacionados em que esse conceito se destrincha, agregam os símbolos culturais, conceitos normativos, intemporalidade da representação binária do gênero e identidade subjetiva que justificam e estruturam a sociedade e pesquisado por diversas áreas de investigação.

Os símbolos culturais têm sido representados de forma múltipla e por vezes contraditórias, trazendo figuras que são interpretadas pelos conceitos



normativos para estruturar sob diversos aspectos uma posição binária entre o que é ser feminino e masculino.

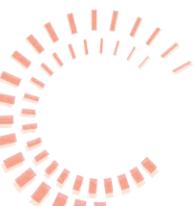
Ainda estes conceitos ainda dependem da “rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas” (SCOTT, 1995, p.86) para emergir como dominantes e, embora pareça haver um consenso, os conflitos para sua existência são imanentes. Já a intemporalidade da representação binária de gênero, como um dos pontos a ser observado enquanto elemento inter-relacionado, tem sua importância pela necessidade de que a ideia de aparente perenidade dessa divisão binária é equivocada.

Para discutir gênero, considerando a ideia de experiências, urge pensar a partir de uma noção política, não esquecendo as instituições e organizações sociais que participam ativamente dessa formação representativa. Por fim, a identidade subjetiva que se constrói na “diferenciação e de distinção, que exigem a supressão das ambiguidades e dos elementos opostos a fim de assegurar (de criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comuns” (SCOTT, 1995, p. 82).

A utilização pelas mulheres do “termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens”. (SCOTT, 1995, p.85), tendo a atenção ao observar o cerne dos debates que “invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas.” (SCOTT, 1995, p. 93), com implicações na construção de uma nova história que considerem, além do sexo, fatores como raça e classe sendo interlocutores de análise e visibilize as mulheres uma equidade política e social.

Vislumbrar que as relações sociais de gênero é uma categoria dialética prescinde ter como eixo os aspectos políticos e sócio-históricos que se movimentam nas reflexões constantes nas próprias relações, nos embates e ajustes próprios dos modelos de sociedade baseado nas relações de interesse do capitalismo.

A partilha generalizada do mundo, é imposta pela ordem binária, patriarcal, heterossexual e androcêntrica, as mulheres, identificadas como do gênero feminino, são depreciadas, desvalorizadas, desconsideradas como pessoas com direito a ter direitos. São reduzidas à propriedade de alguém, a coadjuvantes históricas, a complemento na vida social, a objeto da satisfação masculina”. São destinadas a uma existência sem



sentido próprio, a uma vida em função do outro, a uma atuação restrita ao espaço da domesticidade.” (MUNIZ, 2017, p. 38).

Justamente o que mais interessa, a condição de ser cidadão ativo da sociedade, na direção em que se observa, é restringido porque as “estruturas patriarcais de poder que excluem, inferiorizam e dominam as mulheres”. (OLIVEIRA, 2015, *online*), impedem as expressões e o direito à diferença.

A cultura brasileira, em seu caráter constitutivo, tende a privilegiar caminhos de subjetivação diferentes para homens e mulheres, nos quais as relações de gênero são um fator fundamental. Para as mulheres, são os dispositivos amorosos e maternos que justificam as diferenças impostas; enquanto aos homens se estão dispostos os dispositivos da eficácia.

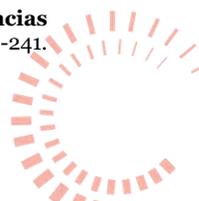
Lauretis⁶ (1994) discute que por meio de seus múltiplos aportes, suportes e aparatos – discursivos e não discursivos a hierarquização é produzida e reproduzida diuturnamente até ser internalizada, naturalizada como pertencente à ordem das coisas, em nossas práticas cotidianas. Ela é operada graças ao funcionamento de um certo número de complexas tecnologias sociais, isto é, de “técnicas e estratégias discursivas por meio das quais o gênero é construído” (LAURETIS, 1994, p. 240). Nesse sentido, conforme a autora,

os efeitos de masculino e feminino nos corpos, comportamentos e relações sociais decorrem não de um suposto determinismo biológico, mas do desdobramento de diferentes tecnologias sociais de gênero, dentre elas, o cinema, a mídia, a escola, a família, leis, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como práticas da vida cotidiana. (Idem, p. 208-209).

Os papéis sociais de homens e mulheres estão historicamente constituídos por uma gramática de relações, como ressalta Scott (1995), e são, a rigor, um princípio de experiência absolutamente difundido nas sociedades ocidentais. Logo, o caso da transexualidade não é sobre a emergência da experiência do gênero – ao contrário, é o rompimento de uma normatividade implícita que incomoda.

Scott (1992) empreende um esforço para explicar que a categoria gênero tem um caráter relacional, transversal e variável, enquanto categoria analítica. Assim, o termo gênero é posto como categoria de análise histórica,

6 LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994. p. 206-241.



política e cultural, vem imbuída das relações de poder, possibilitando que seu uso possa ocorrer em diferentes sistemas de gênero, e, ainda, em relação com outras categorias, a exemplo de classe ou raça, de forma não fixa. Para a autora, “a categoria de gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença” (SCOTT, 1992, p.87).

As definições de gênero implicam estruturas, ritos, práticas cotidianas e não isto, mas leva para o campo da amplitude das relações sociais, não se restringindo somente ao fator do biológico. Portanto, podemos dizer que gênero é relacional, sócio-histórica, pois não nascemos homens ou mulheres, mas aprendemos ao longo da nossa existência, o ser homem e o ser mulher, assim nos tornamos a partir de nossas experiências. (SOUZA, 2013, p.02).

Machado⁷ (1998) defende que é possível fazer uma diferenciação entre o que é posto pelas propostas pragmáticas dos estudos de gênero frente às proposições metodológicas dos estudos sobre mulheres baseadas em três pontos:

da afirmação compartilhada da ruptura radical entre a noção biológica de sexo e a noção social de gênero.

[...]do privilegiamento metodológico das relações de gênero, sobre qualquer substancialidade das categorias de mulher e homem ou de feminino e masculino.

[...] da transversalidade de gênero, isto é, do entendimento de que a construção social de gênero perpassa as mais diferentes áreas do social. (MACHADO, 1998, p.108).

Com a construção de paradigmas metodológicos, Machado (1998) diz ser possível suplantar os estudos femininos pelo das relações de gênero, porque não se tratava apenas de retirar as mulheres da condição de “relativa invisibilidade” para uma inserção privilegiada, mas em havendo mulheres e homens se debruçar sobre a análise de seus papéis sociais. Nessa esteira de indagações e discussões paradigmáticas, Machado (1998) destaca o novo estilo de fazer as ciências sociais, indicando que seria

⁷ MACHADO, Lia Zanotta. Gênero um novo paradigma? *Cadernos Pagu* (11), p. 107-125. (11), 1998. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634467/2391>



um estilo que desse mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do(a) autor(a) e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais. Com certeza, sem deslocar o outro estilo mais objetivista, produziu-se outra forma de escrever ciência. O nós majestático ou a escrita sem sujeito tem a contraparte legitimada de um sujeito da ciência que se coloca e opta. (MACHADO, 1998, p. 116-117)

Rago (2001) tratando das reações, segundo ela, ao feminismo e do medo da “ideia de liberdade feminina”, na cultura ocidental que tem provocado situações desagradáveis às mulheres, fez com que o houvesse um movimento em que

Nas quatro últimas décadas, forçou a incorporação das reivindicações colocadas na agenda pública e obrigou a sociedade a perceber e discutir a “questão feminina”. Desestabilizou as tradicionais definições das identidades de gênero- que destinavam rigidamente o espaço público para os homens e o privado para as mulheres- revelando a hierarquização, as relações de poder e a misoginia nelas contidas. (RAGO, 2001, p. 61).

Connell (2016, p.16), diz que “gênero é um assunto esquisito”, envolve muitas explicações baseadas na anatômica, no cérebro, nos hormônios, na linguística, nas abstrações teóricas e na fixidez dele. Contudo,

o gênero pode, claro, ser definido de muitas formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação dos corpos, e outras mais. Mas o que faz com que qualquer uma delas tenha importância para o mundo é o que podemos fazer coletivamente com essas identidades e classificações. O que conta são nossas práticas sociais[...]. (CONNELL, 2016, p.17).

E ainda,

Práticas sociais não acontecem sem corpos. Práticas sociais envolvem mãos que fazem, olhos que observam, peles que sentem, cérebros que raciocinam e sofrem. O gênero é corporificado[...] é certamente verdadeiro hoje em dia que nossos corpos são produzidos, crescem, desenvolvem-se ou são danificados, e eventualmente morrem, em ambientes sociais fortemente estruturados. (CONNELL, 2016, p.17).

Hodiernamente, entendemos que desconsiderar as contribuições das fases do movimento feminista e as suas preleções em termos dos estudos de



gênero implicaria numa errônea tomada de decisão sobre qual a orientação ideológica e metodológica que nos guiaria nesta construção de estudo, pois

uma das principais queixas das “novas mulheres”, em geral, é a dupla jornada do trabalho e o acirramento da competição no mundo masculino. As duas questões não podem ser dissociadas, se considerarmos que a exigência da qualidade do trabalho feminino ainda é muito maior do que a que se dá em relação aos homens. As mulheres ainda pagam um alto preço por participarem da vida pública, como continuam a denunciar as feministas. (RAGO, 2003, online).

A participação das mulheres no mundo do trabalho apresenta os conflitos da dualidade de destinação de espaços e atividades que a sociedade heteronormativa persiste definido como os que prioritariamente são de homens ou de mulheres (CRUZ, 2005; KERGOAT, 2009; CARVALHO, 2010, 2015; HIRATA, 2018).

3. DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

A organização dos agrupamentos sociais se constituiu na busca da sobrevivência de seus membros e na necessidade de reprodução e manutenção destes. Partindo disso, acontece um princípio de definição de tarefas baseadas no sexo. Com os estudos feministas, a percepção dos papéis sexuais que foram constituídos nas sociedades e se tornando de interesse de entendimento, discussão e contestação.

Para Kergoat (2009, p.67),

a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão social do trabalho, decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e mulheres à esfera reprodutiva, e simultaneamente a ocupação pelos homens das funções de alto valor agregado (políticas, religiosas, militares et.).

Essa divisão social de que trata Kergoat (2009) tem dois princípios que a organizam: o princípio da separação, onde existem trabalho de homens e trabalho de mulheres e o princípio da hierarquia, onde o trabalho desempenhado pelos homens possui mais valor que o das mulheres. Esses princípios são validados pela legitimação das diferenças entre eles, fazendo com que



haja uma naturalização, que “reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais” (KERGOAT, 2009, p.68).

A autora afirma que a divisão sexual do trabalho se orienta, ainda, por dois caminhos teóricos opostos entre si, o do vínculo social e o da relação social, opostos entre si, mas expressivamente carregados de significados. A teoria do vínculo social trata da relação de complementariedade entre homens e mulheres, firmado pelos papéis sociais, onde o papel atribuído às mulheres, nas atividades familiares e domésticas, é fundamental para a manutenção da sociedade. Na teoria da relação social se baseia na posição de relação antagonista entre homens e mulheres, por conta da dominação masculina sobre as mulheres, gerando situações conflituosas, não fixas, o abre espaço para que se vislumbre alterações neste quadro.

Para entender e situar a discussão a respeito da divisão sexual do trabalho, Hirata & Kergoat (2007) destacam que na França esse termo aparece sob duas acepções: uma “acepção Sociográfica” que pesquisa sobre “a distribuição diferencial de homens e mulheres no mundo do trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa a divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.” (HIRATA & KERGOAT, 2007, p.596).

Sendo importante para a demonstração de indicadores, deixa lacunas que só através de uma outra acepção é possível responder. Uma nova acepção que se preocupe em

1-Mostrar que essas desigualdades são sistêmicas e 2- articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e, portanto, os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero.” (HIRATA & KERGOAT, 2007, p.596).

Nessas acepções há a necessidade de situar o debate, considerando as tensões que o envolvem e as desigualdades que intrinsecamente permeiam o termo divisão sexual do trabalho e o período quando ocorre seu possível surgimento.

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. (HIRATA & KERGOAT, 2007, p. 597)



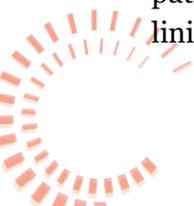
As análises das atividades desenvolvidas simultaneamente em uma esfera doméstica e na esfera profissional passam a ser tema constante e fomentam as bases para a estruturação do termo “divisão sexual do trabalho”. O debate que girou em torno da articulação das esferas do trabalho doméstico/profissional e depois enveredou para a conceituação “dessa relação social recorrente entre o grupo dos homens e das mulheres”. Apesar dos avanços nos debates, principalmente pelos debates que repensaram e suas categorias com base na divisão sexual do trabalho, sua força diminuiu. (HIRATA & KERGOAT, 2007).

Para as autoras, a divisão sexual do trabalho pode ser conceituada como “a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente.” (HIRATA & KERGOAT, 2007, p. 599). Carrega consigo as características de ter os homens destinados prioritariamente à “esfera produtiva” e as “mulheres à esfera reprodutiva”, e, ainda, a “apropriação pelos homens das funções que possuem um valor social” (HIRATA & KERGOAT, 2007, p.599).

Ainda sobre as preocupações com a divisão sexual do trabalho, um novo movimento se apresenta, segundo as autoras, com configurações diferentes das dantes postas. A flexibilização e a precarização dos empregos criam situações em que as mulheres têm um trabalho de meio período e os homens são levados para trabalhos fora da sua região. Desta feita, paradoxais. tanto estas formas de trabalho como a flexibilização impactam fortemente nos estereótipos. (HIRATA & KERGOAT, 2007).

Em se tratando da divisão sexual do trabalho, Cruz (2005) lembra a opressão vinculada ao termo da diferença das mulheres, principalmente em relação a representação e como esta divisão se expande para a definição dos lugares “nas estruturas organizacionais, nos perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho”. As relações sociais que são pensadas dizem respeito a definição de homens e mulheres, ou seja, entre masculino e feminino, daí um dos motivos para se falar em gênero por seu uma representação “ao mesmo tempo social e simbólica”.

Cruz (2005) relembra que a articulação entre produção-reprodução envolve relações sociais, relações entre os sexos e relações de classe, portanto a divisão sexual do trabalho é definida sob o jugo do capital e da dominação patriarcal. Para a autora, “explica-se a aquisição da feminilidade e da masculinidade como ordenação que fundamenta as relações de poder entre os se-



xos” (CRUZ, 2005, p.45). Então os estudos voltam-se para as relações sociais entre homens e mulheres, ou seja, entre as relações de gênero, substituindo os estudos das mulheres, confirmando o que outros estudos já diziam.

Seja no plano da afirmação de um movimento de libertação para as mulheres, seja no plano da discussão epistemológica ou científica, o campo de gênero e feminista adicionou a gota que faltava para derramar do copo: identidades sob alguma rubrica unificadora, como pontos de partida, são projetos colonizadores da radicalidade inexaurível do ser, do sujeito (que não pode ter morrido, pois ainda nem sequer nasceu para a radicalidade da sua emancipação); são ressignificações e pré-inscrições que estão permanentemente abertas, porosas, complexas, paradoxais. (MATOS, 2008, p. 345)

Assim, as ciências sociais têm o acréscimo de uma perspectiva de análise que diverge em muitas vertentes dos constructos antes postos pelas desigualdades e diferenças invisibilizadas nas discussões dos saberes e da produção do conhecimento.

Nas discussões e buscas de alternativas, empoderamento tem sido termo recorrente em diversos espaços. Contudo, a preocupação com o que realmente significa não aprece com a mesma potência que os discursos que o empregam.

4. EMPODERAMENTO

O termo empoderamento, na perspectiva que trato aqui, diz respeito a tomada de controle dos principais assuntos que dizem respeito a cada um e ter consciência de que é possível produzir e criar conforme suas potencialidades (COSTA, 2018).

Baquero (2012) destaca que o empoderamento, embora esteja mais relacionado aos estudos psicológicos, nas diversas formas que tem sido empregada, existe uma relação estreita entre esta categoria e as relações de poder que entremeiam a sociedade. Ainda a condição de que o conceito de empoderamento tem uma variação entre individual, organizacional e comunitário. O empoderamento individual “refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre suas forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade dos indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas.”



(BAQUERO, 2012, p.176) e ainda “é relacional, resultante de percepção que os sujeitos de/em suas interações com ambientes e pessoas.” (BAQUERO, 2012, p. 176)

O empoderamento organizacional diz respeito ao empoderamento que é “gerado *na e pela* organização.” (BAQUERO, 2012, p.177), está mais relacionado a atuação em empresas para suas alterações. Em se tratando do empoderamento comunitário “envolve um processo e capacitação de grupos ou indivíduos desenvolvidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos de sua cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado.” (BAQUERO, 2012, 177-178). De uma forma ou de outra, o empoderamento pode vir de diversos direcionamentos e movimentar as direções de posicionamento tanto individuais quanto coletivos.

Desta feita, com essa possibilidade de maior acesso e participação consciente das mulheres torna-se mais viável uma igualdade social, onde os espaços sejam ocupados, de forma mais equitativa. Costa (2018) faz uma afirmação controversa ao defender que “o empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais.” (COSTA, 2018, p.8), evidente que as relações de poder envolvidas nestas situações terão que enfrentar caminhos bem longos e mudanças constantes até que se justifique esse empoderamento na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais envolvem muitas situações conflituosa em relação a sua manutenção dentro dos padrões postos pelo modelo patriarcal. De fato, as discussões de gênero têm propiciado abertura de espaços e a reflexão sobre as condições de subjugação a que estão submetidos vários grupos e dentre estes as mulheres.

Retratadas e estereotipadas de diversas formas, as mulheres têm enfrentado grande embates diuturnos para ter efetivado os seus direitos sociais, a exemplo da formação profissional e de empregos e salários condizentes com sua formação. As conquistas são evidentes ao se debruçar sob a história e suas fases, mas é imprescindível ter sempre aceso o farol das possibilidades e do desvelamento de situações opressoras, que inferiorizam, desrespeitam e suprimem e a condição de cidadão dos certos grupos em favor de outrem.

Com o empoderamento das mulheres, sejam de forma individual ou coletiva, abre-se um leque de possibilidades de equidade de cidadania e acesso ao mundo de trabalho para as mulheres.



REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? - uma discussão conceitual. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista Debates**. Porto Alegre. Vol. 6, n. 1, jan./abr., p. 173-187, 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722>.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismos e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. 17ª edição.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018, 2ª edição.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2018, [online]. Disponível em: https://eprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Genero_poder_e_empoderamento_das_mulheres.pdf

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, 172, Ano 10, 1 semestre de 2002, p. 172-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>.

CRUZ, Maria Helena Santana. A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. Dossiê Gênero e Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, Editora UFS, v. 12, p. 15-27, 2014.

CRUZ, Maria Helena Santana, DIAS Alfrâncio Ferreira. Antifeminismo. **Revista de Estudos de Cultura**. N^o 01, jan./abril, 2015. p. 33-42. Disponível em: <https://seer.ufs.br/revec/article/view>

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Bookman, 2009.

GALINKIN, Ana Lúcia, ISMAEL, Eliana. Gênero. In: CAMINO, Leoncio, TORRES, Ana Raquel Rosas, LIMA, Marcus Eugenio Oliveira, PEREIRA, Marcos Emanuel (Org.). **Psicologia Social: temas e teorias**. 2ª ed. Brasília: Technopolitck, 2013, p.643-698.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Campinas: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa**. Edição 7. Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2009. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>. Acesso em 16/06/2020.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Revista Trabalho necessário**. Ano 16, n^o 29/2018. p. 14-27. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/268/15>.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. IN: HIRATA, Helena et al (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p.67-75. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345998/mod_resource/content/o/KERGOAT.%20Divisao%20sexual%20do%20trabalho%20e%20relacoes%20sociais%20de%20sexo.pdf_

LISBOA, Teresa Kleba; OLIVEIRA, Catarina Nascimento de. O saber surge da prática: por um Serviço social com perspectiva feminista. **Revista Grifos**, UniChapecó. n. 46, p.48-669, 2019.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>

MATOS, Marlise. Teoria de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n 16, v2, p. 333-357, 2008.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu** (43), julho-dezembro de 2014:57-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0057.pdf>

MUNIZ, Diva de Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil. IN: STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane, ZANELLO, Valeska, SILVA, Edlene. **Mulheres e violências: Interseccionalidades**. Brasília: tecnopolitik, 2017, p. 36-49. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Mulheres-e-viol%C3%AAsncias-interseccionalidades.pdf>

NEVES, Magda Almeida. Anotações sobre trabalho e Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n 149, p. 404-421, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5c6jtJQ7sLPTwQzHcBGc7pL/?format=pdf&lang=pt>

NICHOLSON, L. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em plano de aula: mídias digitais e saberes docentes na internet. **Labrys, études féministes/estudos feministas**, Brasília; Paris, Janvir/Juin 2015. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/susane.html>

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina.2001. **São Paulo em Perspectiva**, 15(3), julho de 2001, p.58-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sp/a/YbZcHxhdbxkMk6CW3bC69pL/?lang=pt>

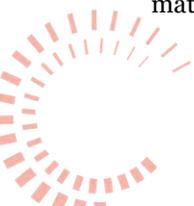
RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos ‘anos de chumbo’ à era global. **Revista Estudos Feministas**, n. 3, jan./jul. 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>. Acesso em: 31 de outubro. 2021.

RAGO, Margareth. **Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos**.2004. Departamento de História, UNICAMP. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 6(2). Julho/dezembro/1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

SOUZA, Fárida Maressa Loureiro. **Algumas reflexões acerca de gênero: uma perspectiva marxista**. Disponível em: <https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/10/gt-2-fc3a1rda-maressa-loureiro-esouza-algumas-reflexc3b5es-acerca-de-gc3aanero.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2021

YEPEZ, Martha A. Travesso, PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de Gênero e adolescência. **Estudos Feministas**, Florianópolis,13(1), 216, jan./abril/2005, p. 147-162. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/KsbcF9X3cVgHStP6477Vkn/?format=pdf&lang=pt>



8. O Uso de Aplicativos como Ferramenta para o Desenvolvimento Baterístico

Kelvin Silva da Cruz



<https://orcid.org/0000-0002-4065-0329>



Baterista e percussionista, graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Sergipe. Atua como instrumentista, pesquisador e professor de música nas instituições: Conservatório de Música de Sergipe e Orquestra Jovem de Sergipe.

1. INTRODUÇÃO

Os avanços da tecnologia digital que ocorreram na última década, contribuíram para melhorias nas mais diversas áreas, proporcionando a realização de tarefas inimagináveis até o século passado. A música não ficou de fora de tais benefícios, sendo possível a prática de gravações, *shows* e aulas à distância, tudo de forma *Online*¹, assim como o escaneamento e digitalização de partituras, a execução de instrumentos musicais virtuais, como pianos, violões e bateria, mas sem a necessidade detê-los fisicamente, por meio do universo cibernético, não somente em computadores, mas principalmente nos *Smartphones*, por meio dos aplicativos. Não se pode deixar de fora os aplicativos que identificam músicas, reconhecendo o título e compositor da obra.

Falando sobre aplicativos² que auxiliam os bateristas, há inúmeros aplicativos especializados nas lojas digitais, no entanto, foi notado que algumas subcategorias estão em evidência, sendo utilizada por grande parte dos instrumentistas, enquanto outros quase não são conhecidos por esta comunidade

Portanto, o presente trabalho tem a intenção de contribuir com os avanços dos bateristas, sugerindo o uso de aplicativos que proporcionem facilidade e precisão em diversos aspectos da prática do instrumento, mostrando a utilidade que estes podem trazer para o cotidiano musical, seja ele profissional ou amador. Os aplicativos sugeridos podem ser criados pensando nas necessidades dos bateristas, ou não; são simplesmente aplicados destinados ao uso comum do dia a dia de um indivíduo e adaptado para a necessidade do baterista.

2. METODOLOGIA

Como baterista e professor deste instrumento, o autor desta pesquisa tem observado que há lacunas em termos de precisão de resultados práticos, subjetividade de conceitos e falta de conceitos científicos, e muitos assuntos que permeiam a comunidade baterística continuam presentes, sem respostas

1 Diz-se de periférico, etc. que se encontra conectado a um sistema computacional, ou acessível para utilização por este (FERREIRA, 2004, p.592)

2 Programa destinado a auxiliar o usuário em determinada atividade, e não na manutenção do computador (FERREIRA, 2004, p.130).



claras, mesmo com tantos avanços tecnológicos disponíveis, que poderiam ser melhor aproveitados, assim como têm sido desfrutados em outras áreas. A possível falta de aproveitamento dos aplicativos para *Smartphones* for partes dos bateristas foi comprovada por meio de um questionário *Online*, aplicado no segundo semestre de 2022 via *Google Forms*, na qual contou com a resposta de 13 participantes, bateristas de diferentes níveis e estilos musicais.

A importância do uso de aplicativos como ferramenta para o desenvolvimento baterístico começou a ser percebida na fase de testes e experimentos desta pesquisa, que começou no ano de 2016, realizando inúmeros testes com diversos aplicativos, e apesar de existirem diversos sistemas operacionais, os testes foram realizados em *Android*, pelo fato de ser utilizado pela maior parte da população. Foram testados aplicativos das mais diversas frentes que possam atender ao músico no dia a dia, no intuito de preencher tal lacuna, sugerindo opções de aplicativos criados com o fim de ajudar os bateristas, bem como o uso criativo de aplicativos que foram criados para outros fins, e podem ser adaptados a comunidade baterística, aproveitando ao máximo os recursos digitais atuais, visto que “Os grandes homens da História foram os que entenderam bem seus tempos” (CORTELLA, 2018, p. 31).

3. SISTEMAS OPERACIONAIS

O sistema operacional é a plataforma de interação entre o usuário e o aparelho celular, onde todos os aplicativos ficam armazenados e vão rodar. O conceito de sistema operacional veio dos computadores, mas atualmente esse programa gerenciador já está presente em diversos dispositivos, como *smartphones*, *smart TVs* e outros eletrônicos inteligentes. Existem diversos sistemas operacionais, tais como: *Android*, *Ios*, *Windows XP*, *Ubuntu Touch*, dentre outros. O mais popular de todos é o *Android*, seguido do *Ios*.

3.1 *Android*

O *Android* é uma plataforma de *software* para dispositivos móveis desenvolvida pela *Google* em um consórcio chamado *Open Handset Alliance*, composto por dezenas de empresas que regulamentam e implementam os requisitos necessários para atender a cada versão da plataforma, “O sistema *Android* usado por diversas fabricantes de celulares, tais como LG, Nextel e Samsung, entre outras dezenas de marcas, barateou e popularizou os smar-



phones, tornando-se o sistema operacional mais usado em telefonia móvel no mundo” (GODINHO, 2016, p. 41).

3.2 *Apple*

O sistema operacional da *Apple* era de caráter nativo no dispositivo e pré-instalados de fábrica, no entanto um pouco diferente do sistema operacional Android, a *Apple* possui plataforma própria que mantém finalidade de hospedar diferentes tipos de serviços à base de dados exclusivamente para dispositivos móveis da *Apple*, a *Apple App Store*. Para Godinho:

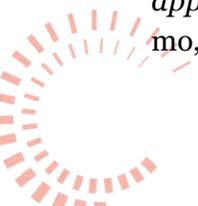
“Inicialmente os aplicativos no Iphone eram exclusivamente nativos, pré-instalados de fábrica nos aparelhos, mas em julho de 2008 a *Apple* lançou a *Apple App Store*, o que trouxe grande notoriedade para a *Apple* e para os aplicativos despertando a cobiça e o interesse mundial por esta nova geração de aparelhos 3G” (GODINHO, 2016, p. 41).

Estes serviços para ambos os sistemas operacionais classificam em “subcategorias de aplicativos, como: aplicativos de mídia social, aplicativos de produtividade, navegador web, correios eletrônicos, bate-papo ou *chat*, aplicativos para desenvolvimentos, videoconferência e muitos outros” (GODINHO, 2016, p. 44).

4. APLICATIVOS

Aplicação móvel ou aplicativo móvel, conhecida normalmente por seu nome abreviado *app*, é um software desenvolvido para ser instalado em um dispositivo eletrônico móvel, como um telefone celular, *smartphone*, *smart TV's* e *tablets*. Com o passar do tempo, os aplicativos ganham tanta expansão que “em 2010 a *American Dialect Society* elegeu o termo *App* com abreviação de *application*, significando software para computador ou para sistema de telefonia, como a palavra do ano” (GODINHO, 2016, p. 42).

Sobre a distribuição dos aplicativos, esta por meio das plataformas “e pode ser feita gratuitamente ou de forma paga, embora quando pagos, a grande maioria dos aplicativos seja bastante acessível” (GODINHO, 2016, p. 42). Estas plataformas são: *App stores*, *Google play*, *Windows phone store* e *Blackberry world*. Hoje em dia há aplicativos para quase tudo na vida, “o *app* tornou-se uma das formas mais naturais de exercer atividades de consumo, realizar ou otimizar demandas do trabalho, entreter-se com jogos, filmes



e músicas e ainda planejar e organizar tarefas e compromissos” (GODINHO, 2016, p. 45)

A bateria é um instrumento como qualquer outro, com muitas vertentes no tocante ao seu desenvolvimento, com isso, o baterista tem muitos aspectos ligados ao instrumento, na qual precisa lidar com precisão e agilidade, como: organização dos estudos, afinação do instrumento, percepção musical, edição de partitura, montagem e regulagem do instrumento, leitura musical, dentre outros.

Mas segundo Cortela, “De nada me vale, se músico sou, achar um violino Stradivarius na rua, se não sou capaz de extrair uma nota afinada daquele instrumento?” (CORTELLA, 2018, p. 33), ou seja, não adianta nada termos toda essa tecnologia disponível, se não temos o conhecimento musical mínimo para utilizar os aplicativos, pois estes são apenas versões digitais de estratégias pedagógicas, exercícios e procedimentos no instrumento musical que é feito manualmente, sem recursos tecnológicos há anos, e não se pode deixar de fora o fato de que essas ferramentas sofrem alterações com o passar do tempo, logo, no campos dos aplicativos, as atualizações são extremamente rápidas e a permanência deles nas lojas digitais está sujeita às alterações dos desenvolvedores, portanto, pode ser que caso você procure algum dos *app* aqui citados, ele não esteja mais disponível. “O fato é que os últimos quarenta anos nos trouxeram uma tecnologia absolutamente inédita, cuja crença generalizada é que ela acelera as nossas tarefas” (CORTELLA, 2018, p. 103).

4.1 Organização de Estudos

Se um baterista tem o objetivo de tocar bem, ele precisa ter em mente que para alcançar objetivos, é necessário um bom planejamento para seguir o caminho correto. Lewis Carrol retrata bem isso em *Alice no País das Maravilhas*, por meio do diálogo entre Alice e o gato de *Cheshire*, onde ela pergunta: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui? Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato. Não me importa muito para onde, disse Alice. Então não importa que caminho tome, disse o Gato” (CARROLL, 2010, p. 104).

Aprovado

Assim como em qualquer outra área do saber, é possível a utilização de aplicativos destinados aos concurseiros e estudantes em geral, para o cum-



primário de um plano de estudos eficaz. O aplicativo *Aprovado* é um bom exemplo disso, que no caso da bateria, é possível conjecturar que o seu estudo é um curso, que engloba diversas disciplinas com uma gama de conteúdos que são de suma importância na formação de um baterista, estas disciplinas podem ser: tempo, coordenação motora, leitura, técnica, gêneros musicais, etc.

Análogo às disciplinas de outras áreas do saber, cada disciplina presente no estudo da bateria tem incontáveis conteúdos, a exemplo da disciplina intitulada técnica, que alguns dos conteúdos abordados são: *Moeller, Push and Pull, Hell toe*.

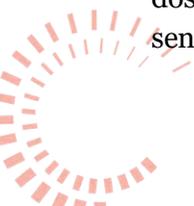
Nesta ferramenta digital, é possível mensurar os estudos, verificar a quantidade de tempo destinada a cada conteúdo, sendo descrito em porcentagem, minutos e datas. Isso proporciona um controle maior dos estudos, podendo guiá-lo de forma precisa, fazendo o músico colocar em prática o “conhece-te a ti mesmo”, da filosofia Socrática, pois ele saberá exatamente o que ele consegue tocar, em qual andamento e por quanto tempo.

4.2 Percepção Musical

Um músico precisa ter um bom ouvido, “Uma das habilidades musicais imprescindíveis para o músico é a percepção auditiva, a qual envolve a captação dos sons dentro de um contexto no discurso musical.” (DAMIAN, 2006, p. 108). Normalmente a audição é um dos sentidos menos estimulados, pois diferentemente da visão, que desde os primeiros anos de vida, nos é ensinado os nomes das cores, em seguida as tonalidades destas. Ainda existe outro fator, “Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções” (SCHAFER, 2011, p. 55) “A Percepção Musical é uma das práticas mais amplas da formação do músico” (GUSMÃO, 2011, p. 122), pois trabalha a união do lado cognitivo com o prático, e engloba diversos elementos musicais. Para Gerling: “A meta principal do estudo de música propiciar a aquisição da compreensão musical que envolve perceber, organizar e conceituar o que é ouvido, executado e escrito” (GERLING, 1995, p. 26).

Ouvido Perfeito

Sabendo que o estudo da percepção musical envolve vários temas relacionados à música, o estudante precisa dividir o estudo de modo que trabalhe o desenvolvimento rítmico, melódico e harmônico, partindo do som para o papel,



bem como do caminho inverso, tirar do papel o som, solfejando. Isso faz com que o músico desenvolva seu ouvido relativo, que é capaz de “perceber formas e estruturas musicais, como também realizar diversos tipos de relações. Quaisquer padrões estruturais sonoros, independentemente dos níveis de complexidade, são discernidos através da audição relativa.” (DAMIAN, 2006, p. 112). O *Ouvido Perfeito* engloba todos esses conteúdos, de forma gradativa, incluindo ferramentas motivacionais, como a liberação de fases e exercícios.

4.3 Metrônomo

Esse é tipo de aplicativo mais utilizado por músicos, principalmente pelos bateristas, por se tratar de uma simulação do aparelho metrônomo, que existe desde 1812³. O metrônomo é um aparelho que através de pulsos (sonoros) de duração regular, indica um andamento musical. Este auxilia o músico no que diz respeito ao tempo, pois emite batidas regulares, que musicalmente são chamadas de tempos.

Soundbrenner

Aplicativo gratuito de metrônomo que tem como principal característica, a possibilidade de sincronização entre diversos *Smartphones* e aparelhos MIDI⁴ interligados na mesma rede *wi-fi*, por meio do sistema *Ableton Link*⁵. Ideal para o uso de bandas ao vivo e aulas de bateria, na qual professor e aluno, apenas com os seus *Smartphones* e fones de ouvido, conseguem ouvir o metrônomo.

Pro Metronome

Opção ímpar de metrônomo, que além da função tradicional de metrônomo, *playlist* de BPM (batidas por minuto), tem como função peculiar, o *Quiet Count*, função nativa apenas do metrônomo DB-90 da *Boss*, que consiste na opção de programar o metrônomo para silenciar alguns compassos, para que o músico desenvolva o tempo interno, sem depender de ouvir o som

3 Um aparelho para determinar o andamento musical: mais especificamente o aparelho de pêndulo duplo que funciona como um mecanismo de relógio, inventado talvez C. 1812 por D. N. Winkel, mas aprimorado e patenteado por J. N. Maelzel em 1815. Suas duas finalidades principais e bem definidas são estabelecer um andamento adequado para peça ou exercício (SADIE, 1994, p. 600).

4 MIDI – Abreviatura do inglês: Musical Instruments Digital Interface. Interface criada por protocolo em 1983, possibilita a troca de informações digitalizadas entre dispositivos, instrumentos eletrônicos e equipamentos das mais diversas tecnologias e marcas (DOURADO, 2008, p. 206).

5 Tecnologia de software desenvolvida pela Ableton para diferentes aplicações que sincronizam tempo e compassos, automaticamente e sem cabos.



do metrônomo. Não se deve deixar de fora a função de Polirritmo que se encontra presente neste *app*.

4.4 Ritmo

A música é composta por três principais elementos, melodia (sons sucessivos), harmonia (sons simultâneos) e ritmo (manipulação da duração dos sons). Dos três, o ritmo é o principal elemento de estudo de um percussionista, principalmente de um baterista, por se tratar de um instrumento de altura indefinida, por natureza. De acordo com Gauldin:

O ritmo lida com o aspecto temporal da música, ou como o tempo passa nas composições musicais. Quando ouvimos uma peça, tendemos a “manter o tempo” em seu ritmo marcando pulsos uniformemente espaçados. Essa pulsação regular, comumente chamada de *beat*, torna-se a base para várias outras durações rítmicas. A velocidade da *beat*, chamada de tempo [...] (GAULDIN, 1997, p. 17, tradução nossa).

O ritmo tem como matéria prima, a duração dos sons, “No século *XII* inicia-se a definição da duração.” (MED, 1996, p. 13). Essas durações são subordinadas a um tempo, que geram durações, na qual Bohumil afirma que o ritmo “é a distribuição ordenada dos valores” (MED, 1996, p. 128).

Rhythm Engineer Lite

Indicado para quem tem dificuldade de memorizar como soa determinadas figuras rítmicas. Este aplicativo faz o papel de um tutor, ao tirar dúvidas.

Rhythm Trainer

Aplicativo que tem a função de fazer o músico tocar, utilizando o próprio *touchscreen*, cada toque na tela é reconhecido pelo sistema. Composto por vários níveis de leitura, o músico é avaliado a todo momento, no que diz respeito a sua precisão rítmica em relação ao metrônomo, pois o *app* mostra se a nota foi tocada perfeitamente no tempo, atrasada ou adiantada.

Para Chester “existem três formas de sentir e tocar no tempo: No topo, em cima e para trás. Você deve perceber em qual dessas formas os músicos que estão com você se adequam, ou seja, em qual parte do tempo eles sentem a pulsação e tocam” (CHESTER, 1985, p. 6), logo, um aplicativo com esta função, que recebe o nome de *Time Check*, é uma ferramenta indispensável para o músico desenvolver esta área da música.



Complete Rhythm Trainer

Disponibiliza três tipos de treino relacionados ao ritmo, que são: imitação de ritmos, leitura de ritmos editados rítmicos. Assim como o *Rhythm Trainer*, possui a função *Time Check*.

4.5 Dinâmica

Uma das propriedades do som é a intensidade, que também é chamada de dinâmica, diz respeito ao volume do som, o quanto ele é forte ou fraco (piano). O surgimento da escrita musical como conhecemos hoje, não foi desenvolvido de uma vez, por completo, durou séculos, de modo que cada elemento ficou em um século diferente do outro, no caso da intensidade, “a partir do século *XVII* (MED, 1996, p. 13)

Audio Evolution

Pertence a categoria dos aplicativos de gravação *Multitrack*, ou multipista, que permite o músico gravar o áudio do ambiente em várias pistas e assim como um *software* de computador, mostra o espectro das ondas sonoras. Nesse ponto é que aparece a utilidade no estudo de dinâmica, para o baterista. No *Pad*⁶ de estudo, basta colocar para gravar, tocar e depois ver no *app* se as notas estavam com a mesma amplitude, desenvolvendo assim, a dinâmica e sonoridade.

4.6 Notas Musicais

Uma das principais propriedades do som é a altura, quando esta é definida, recebe o nome de nota musical. “Até o século *XI* a altura era a única característica grafada. No século *XII* inicia-se a definição de duração.” (MED, 1996, p. 13)

As notas são escritas na pauta, que é um “conjunto de em que, nos interstícios sobre, acima e abaixo delas, escrevem-se notas musicais” (SADIE, 1994, p. 707), uma pauta pode ter quantidade variadas de linhas, no entanto, a pauta predominantemente nos dias atuais é a de cinco linhas, chamada de pentagrama. Para Bohumil Med, “O pentagrama, sistema de cinco linhas paralelas, conhecido desde o século *XI*, foi adotado apenas no século *XVII*.”

⁶ Praticável de bateria e percussão, composto por um pedaço de madeira, com borracha colada na superfície. Este serve para o músico desenvolver o controle das baquetas, a coordenação motora, rebote, mas sem fazer muito volume sonoro.



Leitura de partitura Jogo

Criado no formato de jogo, ele auxilia na memorização das notas nas claves de Sol e Fá. Quanto mais rápido o jogador conseguir identificar, mais pontos faz, podendo quebrar recordes. Este *app* é uma versão digital e interativa de um simples exercício de leitura de notas numa folha de papel, na qual o músico escreve somente cabeças de notas (bolinhas) nas linhas e espaços do pentagrama, aleatoriamente, preenchendo a folha inteira, liga um cronômetro e tenta identificar cada nota, ao final da folha ele vê quanto tempo gastou para reconhecer todas as notas. Quanto menor for o tempo, melhor a leitura dele.

4.7 Rudimentos

Rude – Drum Rudiments Training

A bateria como é conhecida hoje, surgiu a partir da caixa militar, que utilizava Rudimentos⁷ como base para desenvolvimento técnico, controle de baquetas e criação de frases. Concebida a bateria, manteve-se essa cultura rudimentar até os dias atuais, se mostrando uma das ferramentas fundamentais na formação de um bom baterista. Os rudimentos como conhecemos hoje são 40, oficializados pela *PAS – Percussive Art Society*.

O aplicativo *Rude* é com a tabela da *PAS* na versão digital, na qual além de mostrar a partitura com os baqueteamentos, executa o som (com ou sem metrônomo), proporciona a alteração de andamento. Ele aborda também os Rudimentos Híbridos, que são variações modernas dos 40 rudimentos.

Drum Rudiments Training

Contém os 40 rudimentos da *PAS*, mas não são apresentados na linguagem de partitura, e sim por meio de formas geométricas (círculos e quadrados) que piscam junto com os números dos tempos. Mostra também a opção de alteração de andamento, cronômetro para monitoração de tempo de estudo em cada rudimento e também pode-se ouvir o som de um instrumento

⁷ Na música, os rudimentos de percussão ou percussão rudimentar, são pequenas combinações padronizadas (fundamentos) de ritmicos e cadências de baqueteamento de percussão, com o objetivo de treinar a técnica e velocidade entre as mãos dos percussionistas (coordenação, sensibilidade e, destreza) e para tocarem em uníssono. Os rudimentos foram nomeados conforme o som que produzem (onomatopeia), como por exemplo: pa-pa-ma-ma (D-D-E-E). A origem dos rudimentos de caixa pode ser rastreada até mercenários suíços equipados com armas de haste. O uso de lanças em formação estreita exigiu muita coordenação. O som do tambor foi usado para definir o tempo e comunicar comandos com diferentes padrões de percussão. Esses padrões de bateria se tornaram a base dos rudimentos da caixa. O primeiro exemplo registrado de pífano e tambor rudimentar refere-se às forças militares suíças na batalha de Sem-pach em 1386.



tocando (caixa, bumbo, etc). Uma das ferramentas mais interessantes deste aplicativo é a função de sorteio, na qual o usuário seleciona a opção “Dado” e o *app* seleciona aleatoriamente um rudimento para ser executado. Este *app* é uma excelente ferramenta de inclusão, pois torna possível o acesso a aprendizado dos rudimentos para bateristas que não sabem a linguagem da partitura.

4.8 Afinação

Drum Tune Pro

Já fora da categoria dos gratuitos, é o mais completo aplicativo afinador de bateria disponível no mercado, baseado na tecnologia de aparelhos digitais como o *Tune-bot*, porém com o diferencial, o usuário pode salvar suas afinações de maneira personalizada e detalhada, informando a marca do instrumento, série, modelo de pele, marca, se usou filtros, etc. Com imagens dos equipamentos e a possibilidade de salvar tudo na nuvem, se livrando totalmente do risco de perder todos os kits de afinação salvos, caso desinstale o aplicativo, basta reinstalá-lo e fazer o *login*, baixar o *backup* que todos os kits salvos reaparecem.

Carl Tuner

Afinador cromático que pode ser utilizado por qualquer instrumento musical ou vozes. Mesmo sendo gratuito, oferece alta precisão. Caso o baterista saiba afinar a bateria por notas musicais e já saiba onde quer chegar sonoramente, este aplicativo se mostra bastante útil, captando muito bem as frequências sonoras emitidas pelos tambores da bateria, o que não acontece na maioria dos *app* da mesma categoria.

4.9 Angulação

Angle Meter

Um dos aspectos mais importantes na construção de uma boa base sólida na performance da bateria, para que tenha uma boa qualidade de som, velocidade, capacidade de tocar sem olhar para o instrumento (útil quando se utiliza partituras), é a memória muscular, que se desenvolve a partir da repetição de movimentos.

Para que a repetição dos movimentos seja feita de forma adequada, é necessário que as peças da bateria estejam sempre na mesma altura e angulação, que faz parte da montagem do instrumento. Vale ressaltar que as peças



da bateria precisam estar posicionadas em locais de fácil acesso, principalmente as que são usadas com mais frequência. Nesse ponto, “Bateristas são sortudos. Ao contrário da maioria dos outros instrumentistas, temos muito controle sobre como nosso instrumento pode ser configurado” (LAMB e SILVA, 2020, p. 192), logo, “é você quem decide exatamente qual a forma que o seu instrumento é colocado” (LAMB e SILVA, 2020, p. 192).

A respeito do procedimento de montagem do instrumento, este é feito na maioria dos casos de forma intuitiva, sem precisão, levando a resultados não satisfatórios, no entanto, ao utilizar aplicativos de medir angulação de superfícies, como é o caso do *Angle Meter*, é possível ter sempre a mesma angulação no instrumento, ou até mesmo observar a inclinação das peças nos *Kits* de referência e auxiliar alunos em aulas *Online*, por meio dos valores. Vale ressaltar que todos os aplicativos inclinômetros devem ser calibrados antes de serem utilizados, para isso, basta colocar o *Smartphone* no chão, com o *app* aberto e selecionar a opção “calibrar”, presente em todos eles; isso tornará a medição precisa e certa.

4.10 Play Along

Um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um músico, é o tocar em grupo, prática esta que em muitos casos, por questões não musicais, impedem o indivíduo de experimentar com frequência esta vivência. Schafer considera “que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música” (SCHAFER, 2011, p. 56)

I Real Pro

Um dos elementos musicais que pode ser desenvolvido é o estudo forma musical, que consiste na estrutura da música, ou seja, na organização das partes, como: parte A, parte B, etc. Este aplicativo é uma espécie de *Real Book*, livro de *Standards* de *Jazz* que têm as músicas mais tradicionais do gênero. No *I Real Pro* é possível o músico escolher a música, ou criar, mudar o andamento, trocar os instrumentos, alterar a forma da música, isso para que o estudo seja mais próximo à experiência real de tocar em grupo.

InstaDrum

Nesse caso, muito semelhante ao *Software* de computador e jogo, *Guitar Hero*, mas para bateria, com músicas gratuitas e pagas, que oferece a partitura simplificada da música, a transcrição do original, opções de mixagem,



etc. Ideal para bateristas iniciantes que querem desenvolver leitura, prática de conjunto e compreensão de trechos de músicas.

4.11 Loop

G-Stomper Rhythm

Aplicativo pago desenvolvido pela *Planet-H*, que se caracteriza como uma plataforma de produzir música eletrônica, semelhante aos *Softwares* de computador *Reason* e *FL Studio*. Ideal para a criação de *Loops* de bateria eletrônica, para serem usados como base de fundo de músicas, bem como na prática de *Grooves*, para que o baterista desenvolva a prática de tocar para a música, pensando no conjunto da obra, não somente na linha de bateria.

Link to MIDI Bridge

Também desenvolvido pela *Planet-H*, feito para integrar instrumentos musicais e aparelhos eletrônicos que tenham conexão MIDI ao sistema *Ableton Link*, a fim de conectá-los a computadores via *Wi-fi*, sem a necessidade de cabos.

E-batuque

Criado para executar bases rítmicas de instrumentos de percussão dos principais gêneros musicais Brasileiros, de modo que torna possível o usuário alterar a mixagem e andamento dos *Loops*. Ideal para bateristas que precisam desenvolver a maneira de tocar bateria nos estilos musicais brasileiros, quando há a presença de percussionistas.

4.12 Saúde Do Músico

Decibel XI

A audição é o principal sentido para um músico, já que a matéria prima da música é o som, portanto, cuidar bem dos ouvidos é o caminho mais adequado para o músico que deseja longevidade na prática do instrumento. Sabendo que a principal causa de perda auditiva se dá pela longa exposição a altos níveis sonoros, nesse ponto, a bateria é por natureza o instrumento mais nocivo ao instrumentista, isso explica porque “Os bateristas têm mais danos à audição do que qualquer outro músico, porque toca o instrumento mais alto de todos os acústicos” (LAMB e SILVA, 2020, p. 182), sendo aconselhável o uso de protetores auditivos e abafadores de ruído.

Para Lamb e Silva, “Se você não sabe qual é o nível de som do palco, não saberá o melhor curso de ação” (LAMB e SILVA, 2020, p. 191). Mas quando



saber o momento certo para começar a se proteger? Usando um decibelímetro, é o que o *Decibel Xl* é.

Teste de audição

De tempos em tempos é aconselhável que o músico, assim como qualquer outra profissão que tenha exposição a altos níveis sonoros por muito tempo faça teste auditivos. Porém, pagar consulta médica sempre, não é fácil, nesse ponto, o *app* Teste de audição é muito útil, além disso, ele é gratuito.

Gig Board SE

É simplesmente um aplicativo simulador de pedaleira de guitarra, e um dos efeitos disponíveis é o *Limitter*, um limitador de sinal de áudio, que para John Lamb, “Embora não seja tão prático no palco, usar um limitador de volume no seu celular, mp3 *player*, metrônomo, estúdio, etc., pode ajudar a evitar danos” (LAMB e SILVA, 2020).

Um músico pode conectar a via de retorno que vem da mesa de som com o seu celular, saindo direto para o seu fone de ouvido ou monitor de fones, com o intuito de evitar que possíveis problemas de picos de áudio no distribuidor, cabos com defeito, variação de sinal, possam de alguma forma levar aos seus ouvidos altos níveis sonoros.

4.13 Simuladores de Bateria

DrumKnee 3D Bateria Eletrônica

Aplicativo simulador de bateria, na qual o usuário pode tocar na tela do *Smartphone* ou *Tablet*, como se estivesse tocando em uma bateria, pois tem latência (atraso no som) muito baixa e conta com um recurso inovador e único, que é o uso do bumbo tocado pelo pé, para isso, basta somente o músico posicionar o *Smartphone* sobre o joelho e tocar o bumbo com o pé e as demais peças com os dedos, como nos aplicativos concorrentes.

WeDrum

Espécie de *Guitar Hero*, mas de bateria, na qual cada peça do instrumento é vista de cima e tem uma cor diferente, essas cores surgem na tela e vão em direção a um ponto (representação do tempo), e o músico deve tocar na tela nesse exato momento. Tudo isso é sincronizado com músicas de vários níveis. Indicado para iniciantes e crianças.



4.14 Linguagem Estilística

Rude Rhythm

Espécie de enciclopédia de *Grooves*⁸ lendários dos grandes ícones da bateria, condensando de forma resumida e prática, a linguagem musical de grandes bateristas.

4.15 Leitura Musical

Musescore

Inicialmente criado como *software* para computador, gratuito e com os principais recursos que seus concorrentes pagos têm, repleto de possibilidades, como a de escanear partituras em pdf e transformá-las em MIDI, além de oferecer um *Drive* próprio para que os usuários salvem suas partituras na nuvem. Também disponível na versão *app*, não com todas as funções presentes no computador, mas pode auxiliar nos estudos de leitura musical, pois o site do *app* disponibiliza inúmeras partituras para bateria.

5. QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO

Partindo do ponto que “em 2009, a Apple lançou uma campanha intitulada *There’s an app for that*, que fortaleceu a crença que existem aplicativos para facilitar qualquer coisa que um usuário precise, aumentando o uso dos aplicativos disponíveis nas diversas plataformas de distribuição” (GODINHO, 2016, p. 46). Foi feito um questionário teve um caráter quantitativo, com o intuito de observar o quanto os aplicativos são aproveitados no dia a dia dos bateristas. Este foi realizado de maneira que a identidade dos participantes fosse preservada, sem identificação de nomes, apenas os *e-mails* foram exigidos, como forma de manter a integridade da pesquisa, tornando possível cada participante responder apenas uma vez.

No tocante as perguntas, foram feitas 14, algumas objetivas, e outras discursivas. Na primeira etapa foram realizadas perguntas que pudessem traçar o perfil musical do participante, em seguida, perguntas a respeito do uso de aplicativos em diversas atividades do cotidiano de um baterista, seja ele profissional ou amador. Como é mostrado a seguir:

⁸ Groove é uma palavra em inglês que significa sulco ou ranhura. É bastante usada no contexto da música, indicando quando os sons encaixam ou combinam de forma satisfatória. No caso específico da bateria, o *groove* é descrito como um padrão rítmico. Um dos exemplos mais comuns de *groove* é a combinação da bateria com um baixo.



1) Há quanto tempo você toca bateria?

69,2% dos participantes toca bateria há **Mais de 10 anos**, seguido de 23,1% dos que tocam Entre 5 e 10 anos e 7,7% que toca Entre 2 e 5 anos.

2) Qual é a sua atuação musical mais forte?

A maior parte dos bateristas tocam somente em **Igrejas**, estes foram representados por **61,5%**, seguidos pelos que fazem Shows em palcos, representados por 30,8% dos participantes. Empatados com 23,1% ficaram os bateristas de Studio, Barzinho e Professores de Bateria.

3) Sobre a sua formação musical, como se deu?

Empatados no topo, ficaram os **Autodidatas** e os que tiveram **Aulas Particulares** com **61,5%**. Outro empate ocorreu com os que Estudaram em Escola de Música, Conservatório de Música, Universidade de Música representados por 30,8%. Apenas 7,7% estudou em Filarmônica.

4) Qual é o sistema operacional do seu Smartphone?

A popularidade do **Android** foi notada aqui, com **66,7%**, sobre 33,3% do *Ios (Iphone)*.

Neste ponto se inicia as perguntas sobre aplicativos em diversas áreas associadas à bateria, começando com a Percepção Musical, que trata da percepção dos sons, ritmos, melódicos e harmônicos, conhecido popularmente como “o ouvido para música”.

5) Você já usou algum aplicativo voltado para a Percepção Musical? Caso sim, cite.

77% Nunca usou nenhum aplicativo

7,7% *Ear Music*

7,7% *Ouvido Perfeito*

7,7% *Soundbrenner* (não é aplicativo de percepção musical, é metrônomo)

6) Você já usou algum aplicativo de Metrônomo? Caso sim, cite.

23% Soundcorset

15,4% *Soundbrenner*

15,4% *Metronome*

7,7% *Backtrack*



7,7% *Metronome Pro*
 7,7% *Pro Metronome*
 7,7% Metrônomo
 7,7% Cifra Club
 7,7% Sim (não citou)

7) Você já usou algum aplicativo voltado para a Otimização de Estudos de bateria? Caso sim, cite.

61,6% Não

23,1 Moises (separa os instrumentos de uma faixa de áudio)
 7,7% App não, mas uso planilha
 7,7% *Guitar Pro* (versão *software*, não *app*)

8) Você já usou algum aplicativo voltado para o desenvolvimento rítmico? Caso sim, cite.

69,3% Não

7,7 *Muscore*
 7,7% Ditado Rítmico
 7,7% *Drumate Free, Complete Rhythm Trainer*
 7,7% Sim (não citou)

9) Você já usou algum aplicativo voltado para leitura musical? Caso sim, cite.

69,3% Não

15,4% *Muscore*
 7,7% *Guitar Pro* (versão *software*, não *app*)
 7,7% *Rhythm Trainer*

10) Você já usou algum aplicativo voltado para a Afinação de bateria? Caso sim, cite.

46,2% Não

7,7% Já pensei, mas nunca consegui
 7,7% *Idrumtech*
 7,7% *App Tuner*
 7,7% *Soundcorset*
 7,7% *Drumtune PRO Versão 2.0*
 7,7% Cifra Club
 7,7% Sim (não citou)



11) Você já usou algum aplicativo voltado para a montagem e regulagem do instrumento? Caso sim, cite.

77% Não

7,7% *Angle Meter*

7,7% *Drumtune PRO Versão 2.0* (aplicativo de afinação)

7,7% Sim (não citou)

12) Você já usou algum aplicativo voltado para o desenvolvimento de dinâmica? Caso sim, cite.

84,7% Não

7,7% Gravar vídeo para ver os movimentos das mãos

7,7% *Drumate Free*

13) Você já usou algum aplicativo Editor de Partitura?

50% Não

16,6% *Musescore*

8,3% *Sibelius* (software, não é app)

8,3% *Sibelius* (software, não é app) e *Musescore*

8,3% *Guitar Pro* (versão software, não app)

8,3% Já tentei

14) Você já usou algum aplicativo voltado para a Saúde do músico?

100% Não

Destarte, com os dados do questionário, pôde-se também traçar o perfil predominante dos participantes, que é de um baterista que:

- Toca há mais de 10 anos
- Atua em Igreja
- Autodidata ou estudou com professor particular
- Usuário de *Android*
- Não usa *App* de Percepção musical
- Usuário de *Apps* de metrônomo, como *Soundcorset* e *Soundbrenner*
- Não utiliza *App* para a otimização dos estudos da bateria
- Não utiliza *App* para o desenvolvimento rítmico
- Não utiliza *App* para leitura musical
- Não utiliza *App* para a afinação de bateria
- Não utiliza *App* para a montagem e regulagem da bateria



- Não utiliza *App* para o desenvolvimento de dinâmica
- Não utiliza *App* editor de partitura
- Não utiliza *App* voltado para a saúde do músico

Essa falta de uso dos *apps* nas atividades baterística pode-se dar por vários motivos, como: desconhecimento de tais ferramentas, falta de consciência da necessidade, ausência de proatividade e criatividade, ou até mesmo preguiça. No entanto, em geral, é notável que há uma falta de paciência por parte de grande parte das pessoas nos dias atuais, em profundar-se em algum assunto, talvez pela falta de foco e objetivo, somados ao excesso de informações e produtos (aplicativos) disponíveis atualmente, que deixa o usuário deslumbrado, e muitas vezes faz *Downloads* de diversos aplicativos, abre uma vez, mas em seguida fica entediado, partindo para outro, sem ter explorado as funções. Isso lembra bastante o perfil do homem do futuro em um contexto de decadência humana, descrito por Herbert George Wells, em *A máquina do tempo*, “Eles vinham até mim ansiosos e surpresos, como crianças, mas, assim como crianças, eles logo paravam de me examinar e se afastavam atrás de outro brinquedo” (WELLS, 2020, p. 38).

6. CONCLUSÃO

Se o músico sabe onde quer chegar e qual caminho tomar para alcançar isto, terá êxito na sua tarefa, evitando fazer o que não deveria nem precisaria ser feito, que para Cortella (2018) é o conceito de perder tempo.

Com base nos resultados dos testes realizados com os aplicativos, ficou comprovado a eficácia de todos os aplicativos citados, tanto os que foram criados intencionalmente para bateristas, quanto os que não foram, que nesse caso, passaram a ser utilizados a partir de um olhar criativo, ambos proporcionaram produtividade, praticidade e precisão nas atividades baterísticas. Tais informações somadas ao resultado do questionário quantitativo, revelou que estes recursos estão sendo mal aproveitados, deixando claro que a comunidade baterística está perdendo grandes oportunidades de realizar as atividades relacionadas ao instrumento com mais facilidade e qualidade, por não utilizar estas ferramentas.

Vale deixar claro que existem muitos outros aplicativos nas categorias mostradas aqui, no entanto, esses foram os que atenderam melhor às expectativas dos testes, e a cada dia surgem mais *Apps* para *Android* e demais sistemas operacionais.



REFERÊNCIAS

- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. Tradução de Maria Lúiza X. de A. Borges. Bolso de luxo. ed. Rio de Janeiro: Clássicos Zahar, 2010.
- CHESTER, G. **The New Breed**. 5^a. ed. New Jersey: Modern Drummer Publications, v. I, 1985.
- CORTELLA, M. S. **A sorte segue a coragem**. São Paulo: Planeta, 2018.
- DAMIAN, C. M. O OUVIDO ABSOLUTO E O OUVIDO RELATIVO: vantagens e desvantagens dentro da educação musical. **Nupeart**, v. IV, n. 4, p. 103-114, Setembro 2006.
- DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. 2^a. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.
- GAULDIN, R. **Harmonic Practice in Tonal Music**. Tradução de Hugo L. Ribeiro. New York: W. W. Norton, 1997.
- GERLING, C. C. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3^o grau. **ABEM**, Porto Alegre, v. II, n. 2, p. 21-26, 1995.
- GODINHO, S. **DÁDIVA E APP: doação na perspectiva de aplicativos sociais**. Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2016.
- GUSMÃO, P. D. S. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121 -140, dez 2011.
- LAMB, J.; SILVA, D. **Anatomia do Baterista**. Tradução de César Braga. 2^a. ed. [S.l.]: [s.n.], 2020.
- MED, B. **Teoria da Música**. 4^a. ed. Brasília: Musimed, 1996.
- SADIE, S. **Dicionário grove de música**. edição concisa. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011.
- WELLS, H. G. **A máquina do Tempo**. Tradução de Luisa Facincani. Jandira, SP: Principis, 2020.



A obra *Educação e Contemporaneidade sob Múltiplos Olhares*, organizada pelos pesquisadores Márcio Nannini da Silva Florêncio, Kate Constantino Oliveira, César Evangelista Fernandes Bressanin, e Miguel Rodrigues Netto, é composta por oito artigos que versam sobre temas educacionais emergentes no campo das Humanidades. São produções resultado de investigações científicas apresentadas e debatidas por ocasião do XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, edição realizada no ano de 2022.

A apresentação deste livro é, antes de tudo, um convite à leitura. Os autores e autoras que contribuíram para esta coletânea são pesquisadores mestres e doutores de diferentes instituições brasileiras.