

Coletânea **CONHECIMENTO** *e Inovação*

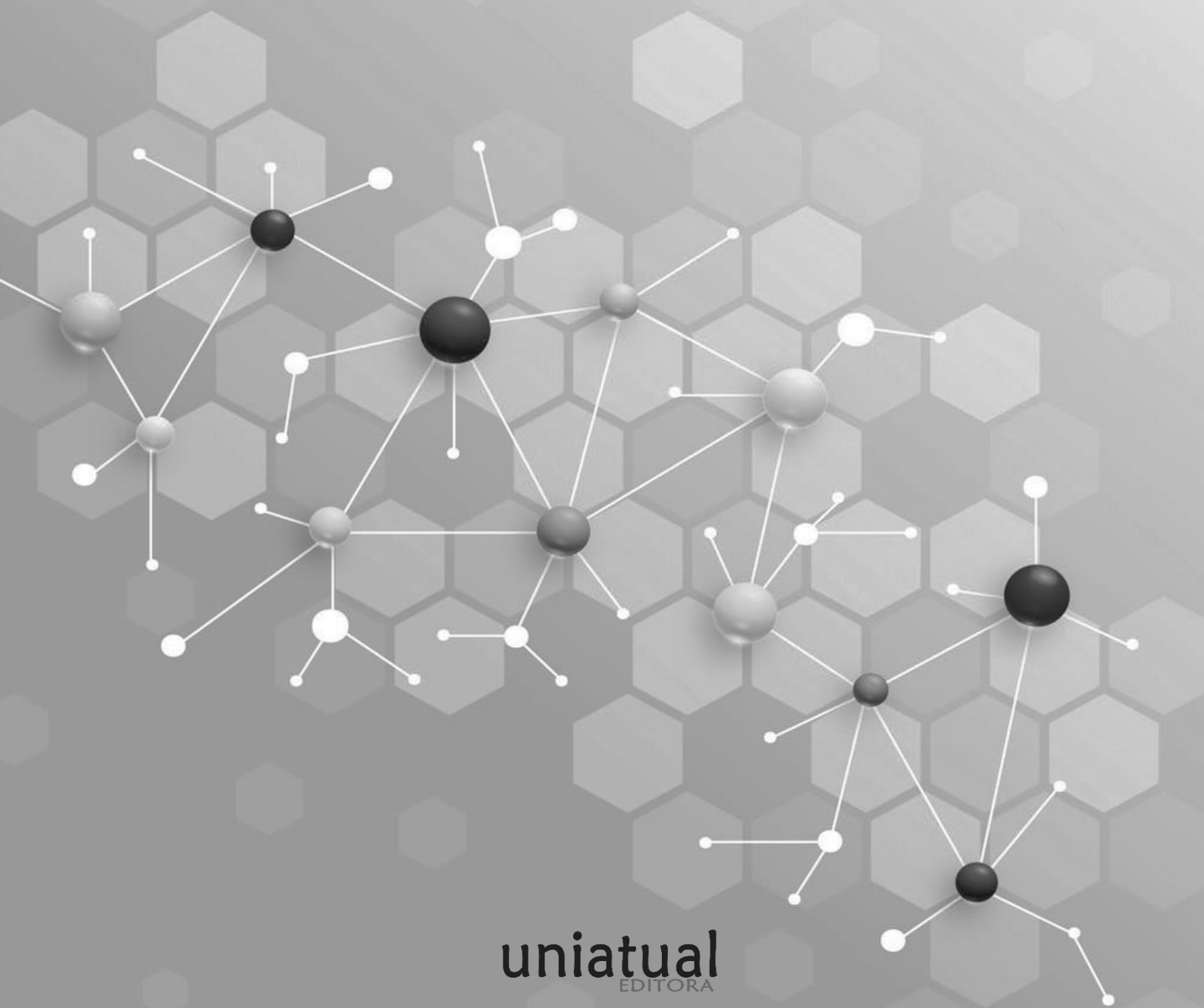
Volume 1
2023



uniatual
EDITORA

Coletânea **CONHECIMENTO** *e Inovação*

Volume 1
2023



uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694i Coletânea Conhecimento e Inovação - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 227 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-29-0
DOI: 10.5281/zenodo.7514051

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Conhecimento. 4. Inovação. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2023/01/coletanea-conhecimento-e-inovacao.html>



AUTORES

BIANCA FERREIRA DE ARAUJO
CÁLITA FERNANDA DE PAULA MARTINS
DAIANA DOS SANTOS SILVA MENENDEZ
DÍLSON CÉSAR DEVIDES
GIL DERLAN SILVA ALMEIDA
HELLOISY MARIA COSTA DIAS
JOÃO GABRIEL DIAS SOUSA
JOILDO SOUSA COSTA DE OLIVEIRA
JONILSON SILVA DIAS
KALINKA MARIA LEAL MADEIRA
LARISSA NASCIMENTO DE OLIVEIRA
LAVÍNIA IZIDORO MARTINS
LEONETE CUNHA FERNANDES
LUANDA DANTAS SAMPAIO
MAÍSA DOS SANTOS SOUZA
MARIA ALCIONE DOS SANTOS
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS
MARIA VERÔNICA MONTEIRO LIMA
RAFAELA MARTINS DA SILVA
RONEY ROBERTO DE MELO SOUSA
UBIRATAN COSTA PEREIRA
VANESSA NASCIMENTO ALMEIDA
ZELI MIRANDA GUTIERREZ GONZALEZ

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Conhecimento e Inovação - Volume 1” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 PROCLAMANDO A LIBERDADE COM INSUBMISSÃO: A RESISTÊNCIA NA TRILOGIA JOGOS VORAZES <i>Luanda Dantas Sampaio; Gil Derlan Silva Almeida</i></p>	9
<p>Capítulo 2 ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS YEÍSMO E VELARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA E INCLUSIVA <i>Maria de Fátima dos Santos Barros; Larissa Nascimento de Oliveira; Kalinka Maria Leal Madeira; João Gabriel Dias Sousa; Maria Verônica Monteiro Lima</i></p>	28
<p>Capítulo 3 O LUGAR DA FONÉTICA, FONOLOGIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO APROVADOS PELO PNLD 2020 <i>Larissa Nascimento de Oliveira; João Gabriel Dias Sousa; Maria de Fátima dos Santos Barros</i></p>	43
<p>Capítulo 4 A IMPORTÂNCIA DA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA E A INTERFACE COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO <i>Leonete Cunha Fernandes</i></p>	62
<p>Capítulo 5 AS PROSÓDIAS DA PALAVRA “USUÁRIO” SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CORPUS <i>Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez; Maísa dos Santos Souza</i></p>	76
<p>Capítulo 6 FORÇA INERCIAL DE CORIOLIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE FÍSICA E GEOGRAFIA <i>Ubiratan Costa Pereira; Roney Roberto de Melo Sousa</i></p>	88
<p>Capítulo 7 TRANSIÇÃO POLÍTICA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ENTRE O SILÊNCIO E O RESGATE <i>Lavínia Izidoro Martins</i></p>	114
<p>Capítulo 8 A POESIA SLAM COMO RECURSO LITERÁRIO E INTERCULTURAL DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Maria Alcione dos Santos; Rafaela Martins da Silva</i></p>	134
<p>Capítulo 9 CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO: RESSIGNIFICAÇÃO MIDIÁTICA NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS <i>Cálita Fernanda de Paula Martins; Dílson César Devides</i></p>	151

<p>Capítulo 10 SOBRE NÃO SER A PRINCESA PERFEITA DA DISNEY: A REPRESENTAÇÃO FEMININA DA PERSONAGEM MULAN (1998) À LUZ DOS ESTUDOS FEMINISTAS <i>Bianca Ferreira de Araujo</i></p>	169
<p>Capítulo 11 USO DO PADLET COMO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR <i>Jonilson Silva Dias; Helloisy Maria Costa Dias</i></p>	188
<p>Capítulo 12 A UTILIZAÇÃO DO FILME MUSICAL MAMMA MIA (2008) COMO FERRAMENTA TÉCNICA NA LÍNGUA INGLESA <i>Vanessa Nascimento Almeida; Joildo Sousa Costa de Oliveira</i></p>	197
<p>Capítulo 13 O LAR E A FAMÍLIA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE HANNAH ARENDT <i>Daiana dos Santos Silva Menendez</i></p>	210
<p>AUTORES</p>	222



Capítulo 1
PROCLAMANDO A LIBERDADE COM INSUBMISSÃO: A
RESISTÊNCIA NA TRILOGIA JOGOS VORAZES

Luanda Dantas Sampaio
Gil Derlan Silva Almeida

PROCLAMANDO A LIBERDADE COM INSUBMISSÃO: A RESISTÊNCIA NA TRILOGIA JOGOS VORAZES

Luanda Dantas Sampaio

Graduanda em Letras Língua Portuguesa/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Bacabal; E-mail: luandasampaio1@gmail.com

Gil Derlan Silva Almeida

Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Línguas Portuguesa e Inglês, Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão, Professor de Letras Português/Inglês do Instituto Federal do Maranhão- Campus Bacabal

Resumo: Conforme Lyotard (2017), o mundo pós-moderno é rodeado de mazelas e tensões que o caracterizam como tal. Neste sentido, a literatura distópica funciona, por vezes, como um gatilho que aguça a necessidade de vistas sobre o caos em que as estruturas da sociedade se ancoram. Tais fenômenos são recorrentes e marcados por imbricações que problematizam o meio ambiente, a política, as desigualdades e a (in) submissão da população contra os processos opressores. Desta maneira, na trilogia *Jogos Vorazes* (2010-2011), de autoria de Suzanne Collins, o viés literário é palco para se discorrer sobre a desordem e o caos, disfarçadas de entretenimento para os habitantes da Capital. Este trabalho objetiva discutir as estratégias de (in) submissão das minorias na referida trilogia, refletindo sobre como se dão essas lutas e resistências contra os governantes e ao sistema político em vigor no contexto das obras. Como metodologia, adotam-se os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois esta investiga os tipos sociais e suas ações junto ao meio, conforme Gil (2002), bem como usam-se os recursos da pesquisa bibliográfica, com fichamentos do corpus literário, aqui composto pelas três principais obras que compõem a trilogia: *Jogos Vorazes* (2010), *Em Chamas* (2011) e *A Esperança* (2011). O referencial teórico ancora-se nas discussões suscitadas por Bosi (1992), Dalcastagné (2020), Costa (2017), Schmidt (2017) e Mbembe (2003), dentre outros que dialogam sobre política, subalternidade, opressão e resistência, além da relação destes temas com a literatura. Vê-se que na trilogia, a resistência caminha como um lampejo de esperança contra os processos de mortificação e destruição da população mais marginalizada e explorada. Trata-se de um lutar para viver e romper o sistema opressor que os encarcera e os violenta paulatinamente. Centrando-se na personagem feminina Katniss Everdeen, a resistência junta forças e passa a questionar os mandos e desmandos vindos da Capital, para então, começar uma luta armada e ideológica em prol de sua libertação.

Palavras-chave: Jogos Vorazes. Resistência. Distopia.

Abstract: According to Lyotard (2017), the postmodern world is surrounded by ills and tensions that characterize it as such. In this sense, dystopian literature works, sometimes, as a trigger that sharpens the need for views on the chaos in which the structures of society are anchored. Such phenomena are recurrent and marked by overlaps that problematize the environment, politics, inequalities, and the (in) submission of the population against oppressive processes. In this way, in *Hunger Games* trilogy (2010-2011), by Suzanne Collins, the literary bias is the stage to discuss disorder and chaos, disguised as entertainment for the inhabitants of the Capital. This work aims to discuss the strategies of (in) submission of minorities in the aforementioned trilogy, reflecting on how these struggles and resistances against the rulers and the political system in force in the context of the works take place. As a methodology, the assumptions of qualitative research are adopted, as it investigates social types and their actions with the environment, according to Gil (2002), as well as using the resources of bibliographic research, with records of the literary corpus, here composed for the three main works that make up the trilogy: *Hunger Games* (2010), *Catching Fire* (2011) and *Mockingjay* (2011). The theoretical framework is anchored in the discussions raised by Bosi (1992), Dalcastagné (2020), Costa (2017), Schmidt (2017), and Mbembe (2003), among others that dialogue about politics, subalternity, oppression, and resistance, in addition to the relationship of these themes with literature. It can be seen that in the trilogy, resistance walks as a glimmer of hope against the processes of mortification and destruction of the most marginalized and exploited population. It is a struggle to live and break the oppressive system that has made them endear and gradually violates them. Focusing on the female character Katniss Everdeen, the resistance joins forces and starts to question the commands and excesses coming from the Capital, to then start an armed and ideological struggle in favor of its liberation.

Keywords: *The Hunger Games*. Resistance. Dystopia.

INTRODUÇÃO

A Literatura vozeia grupos minoritários e estes permeiam-na, como seres (in) submissos. Assim, este vozeamento ocorre de forma implícita ou explícita, dependendo da construção discursiva no texto literário, e de como este ressoa. O primeiro requer interpretações de terceiros para melhor observação da crítica geral, já o segundo, por sua vez, é acessível a todos num primeiro contato. Ambos, no entanto, intencionam destacar os sujeitos que povoam as periferias literárias e suas representações no bojo da sociedade.

Tais periferias podem variar entre obras de diferentes autorais e tempos. Pode-se observar essa versatilidade quando se analisa a subserviência dos animais/operários em *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell (2009), ou no tocante ao Brasil, o abandono das crianças e o preconceito sofrido por estas em *Capitães da Areia*, de Jorge Amado (2009).

É interessante observar o mecanismo literário que dá voz aos grupos minoritários. Há sempre um processo de reconhecimento, ou seja, o leitor, que reside nessa condição subalterna, se identifica com o contexto que as personagens estão inseridas. Esse processo de identificação é peculiar a cada minoria, uma vez que essas possuem diferentes traços e lutas, moldando assim, como cada uma será estudada em seu próprio viés literário.

A Literatura é capaz, através das letras, de aguçar sentimentos e ideias já existentes e comuns a uma grande parte da sociedade. Este gatilho produzido pela arte literária alcançou muitas conquistas para as minorias que, por sua vez, usam dos artifícios literários para dar continuidade à sua luta.

“A narrativa continua sendo o modo por definição para expressar conhecimento; estratégias retóricas e elementos figurativos intervêm sempre em nosso conhecimento do mundo.” (COSTA, 2017, p. 307). As linguagens literárias possibilitam um processo de identificação para diversos grupos, principalmente as minorias, as quais conseguem se sentir representadas nos personagens e vistas dentro das próprias histórias.

As grandes massas entram em contato com temas sensíveis, como educação, política, direitos humanos e afins, através das obras literárias. “Enquanto a política é despolitizada e se transforma em questões de discurso e representação, a cultura é textualizada e se transforma em inquietude estética.” (COSTA, 2017, p. 311). Isto é, a cultura, neste caso representada pela literatura, se materializa no texto e provoca inquietações nas massas populares, as quais são inspiradas a criar estratégias de resistência para a opressão que vivem.

Este artigo abordará primeiramente as questões de literatura e opressão social, aliando-as às noções de distopia. Após tal discussão, analisar-se-á a trilogia Jogos Vorazes (2010-2011), de Suzanne Collins, e como os personagens desta operam tais estratégias de resistência para sua libertação do governo opressor, inspirando, conseqüentemente, os leitores da obra, que se enxergam vivendo experiências opressoras análogas.

Paném é distópico? Panem é real?

Entendendo as distopias como obras fictícias que apresentam, em seu conteúdo, conjunturas possíveis de acontecer em uma sociedade, diante de

determinadas situações inerentes àquilo que o escritor pretende repassar aos leitores, pode-se observar em abundantes produções literárias a configuração daquelas, objetivando alertar os leitores atuais dos perigos provocados por opressões atemporais. Segundo Bebiano (2020, p. 30), as distopias demonstram sofrimento e desolação diante das más escolhas realizadas em determinado sentido de sociedade, gerando, através desta, transformações desta natureza humana. Neste caso, estas servem como forma de reflexão para que determinadas mudanças possam – ou não – vir a acontecer, diante de cenários reais da sociedade.

A obra *Jogos Vorazes* (2010) traz, portanto, uma distopia. Neste sentido, apresenta Panem, país antes conhecido como Estados Unidos da América. Onde, há uma capital, rica, detentora de todo o lucro obtido pelos distritos, que são todos os “estados” do país e cada distrito é responsável por determinada matéria-prima. A capital obtém todo o lucro – e poder – dos distritos, portanto, estes são pobres e as minorias são as que mais sofrem diante do caos instaurado no país.

Desta maneira, minorias são grupos específicos de uma sociedade que podem diferir-se da grande maioria da população, em qualquer aspecto que apresente esta “divisão”. Com isto, há um espaço humano-psicológico que determina que aquela pessoa pode ser diferente ou até mesmo inferior por exibir determinado aspecto que diverge da maioria. Diante deste cenário, as minorias, na sociedade atual, podem ser representadas por negros, pobres, imigrantes, a comunidade LGBTQIA+, dentre outras que acabam sofrendo diante da situação geral de uma nação. Dentro deste contexto de nação,

São muito frequentes as queixas que apontam o caráter excludente das normas de representação. As pessoas muitas vezes reclamam que os grupos sociais dos quais fazem parte ou com os quais têm afinidade não são devidamente representados nos organismos influentes de discussões e tomadas de decisão, tais como legislaturas, comissões e conselhos, assim como nas respectivas coberturas dos meios de comunicação. (YOUNG, 2006, p. 140).

Na obra em estudo, as minorias são apresentadas nos trabalhadores que se esforçam em um labor infundável para obter o básico e nos próprios jovens, que todos os anos são sorteados para os *Jogos Vorazes*, um programa de reality onde um menino e uma menina são convocados através de um sorteio, representando cada

distrito, para se enfrentarem até a morte, restando apenas um sobrevivente – o campeão.

“Ao mesmo tempo, uma nova sensibilidade cultural emerge, na qual matar o inimigo do Estado é um prolongamento do jogo. Aparecem formas de crueldade mais íntimas, sinistras e lentas.” (MBEMBE, 2003, p. 22). A matança voraz é, como afirma o teórico, o prolongamento do jogo. Esta competição funciona como entretenimento aos habitantes da Capital, cegando-os das conjecturas reais que ocorrem nos distritos. Todo este mecanismo mantém os governantes no poder. Enquanto as televisões reproduzem a mão de ferro da Capital orquestrando os jovens como marionetes, os distritos sofrem com fome, falta de recursos e opressão.

Levar as crianças de nossos distritos, forçá-las a se matar umas às outras enquanto todos nós assistimos pela televisão. Essa é a maneira encontrada pela Capital de nos lembrar de como estamos totalmente subjugados a ela. De como teríamos pouquíssimas chances de sobrevivência caso organizássemos uma nova rebelião. Pouco importam as palavras que eles utilizam. A mensagem é bem clara: “Vejam como levamos suas crianças e as sacrificamos, e não há nada que vocês possam fazer a respeito. Se erguerem um dedo, nós destruiremos todos vocês da mesma maneira que destruímos o Distrito Treze. (COLLINS, 2008, p. 11)

Por este motivo, as distopias servem como alerta e reflexão, tendo em vista que a existência de problemas sociais sempre foi visível, mas a própria sociedade tenta esconder tais gargalos. A partir daí, tais reflexões levam este discurso como um importante pauta de mudança social que pode e deve acontecer, fazendo com que a resistência imposta por esta reflexão possa vir a culminar na sociedade como um todo, a fim de concluir como Dalcastagné (2020, p. 26) “Líamos com a compreensão de que aquela história falava daquele tempo e daquele lugar, mas que se referia a cada um de nós.”

No caso específico da trilogia Jogos Vorazes, percebe-se a importância de luta e resistência nessas representações de mazelas sociais existentes, onde ninguém apresentava preocupação diante da situação precária de todos os distritos daquele país, além de apresentar a falta de humanidade na obra como um espetáculo, uma diversão diante da maioria da população da capital, já que esta nunca era atingida. Esta precariedade humanitária é observada, principalmente, na fome, mal constante no Distrito 12, onde Katniss Everdeen, a personagem principal, reside:

Morrer de fome não é um destino incomum no Distrito 12. Quem não viu as vítimas? Pessoas mais velhas que não podem trabalhar. Crianças de alguma família com muitos para alimentar. Pessoas feridas nas minas. Vagueando pelas ruas. Então, um dia desses você vê um deles sentado, imóvel, encostado em algum muro ou deitado na Campina. Você ouve os lamentos de alguma casa e os Pacificadores são chamados para retirar o corpo. A fome nunca é a causa oficial da morte. É sempre a gripe, o abandono ou a pneumonia. Mas isso não engana ninguém. (COLLINS, 2008, p. 16)

Da mesma forma, atualmente, diante da reflexão apresentada, presencia-se, de maneira ainda mais grotesca, um espetáculo diante dos tenebrosos casos diários de falta de direitos humanos em diversos aspectos, especialmente abusos femininos ou homofóbicos. Assim, a partir dos pensamentos e questionamentos apresentados pela obra, a sociedade pode vir a buscar resistência para a sua própria sobrevivência, tomando o texto literário como mote que espelha o social presente. Tal resistência é necessária para evitar o que prediz Mbembe (2003, p. 54) “O Estado pode, por si mesmo, se transformar em uma máquina de guerra. Pode, ainda, se apropriar de uma máquina de guerra ou ajudar a criar uma.”

Essa insubmissão pode acontecer de diversas maneiras, seja por meio de intervenções sociais, debates entre amigos, em sala de aula, no trabalho ou através de reivindicações políticas e sociais, tomando estas apenas como exemplos, mas que podem ancorar muitas outras formas. A obra analisada apresenta justamente essa resistência advinda da personagem principal, Katniss Everdeen. Esta não aceita o regime ditatorial imposto e luta por mudanças. Embora suas ações a levem ao constante sofrimento, Everdeen obtém êxito em suas reivindicações, com a queda do governo de Panem, cujo início é observado no seguinte trecho do terceiro livro da trilogia, A Esperança (2011):

A Capital é frágil porque depende dos distritos para tudo. Comida, energia, até mesmo para recrutar os Pacificadores que nos policiam. Se proclamarmos nossa liberdade, a Capital entra em colapso. Presidente Snow, graças a você, estou oficialmente proclamando a minha hoje. (COLLINS, 2011, p. 94)

A distopia serve como cenário para que os acontecimentos fictícios que a autora apresenta, especialmente no que tange o sentido político da obra, sejam observados através da representação das mazelas sociais por parte dos distritos perante a capital, de forma com que os leitores consigam compreender a crítica

apresentada e enxerguem como a resistência ocorre na obra, em analogia com suas respectivas realidades, podendo levantar questionamentos e até protestos em seus países, como Katniss levantou em Panem. “Katniss Everdeen, a garota em chamas, você acendeu uma fagulha que, se não for contida, pode crescer e se transformar num inferno que destruirá Panem.” (COLLINS, 2009, p. 14)

Tal fenômeno apresentou-se de forma verídica a partir da situação ilustrada no filme *Jogos Vorazes: A Esperança – Parte I*, produzido no ano de 2014 sob direção de Francis Lawrence, onde é exibida uma execução em praça pública dos chamados “rebeldes”, que, na obra, representam as pessoas que criticam e são contra o regime ditatorial imposto pelo presidente Coriolanus Snow. Diante desta cena, diversos países do Oriente Médio e Ásia proibiram a exibição deste filme nos cinemas, com receio da excitação de protestos e revoltas.

Casos diversos também aconteceram em outros países. O símbolo do tordo, que se trata de uma saudação com três dedos do braço esquerdo levantados, foi introduzido aos leitores da trilogia: “O nosso tordo não é apenas um pássaro que canta. Ele é a criatura que a Capital jamais imaginou que pudesse existir. Eles não conseguiram prever a vontade que os pássaros tinham de permanecer vivos.” (COLLINS, 2009, p. 51). Por representar a revolução, o símbolo foi levantado, especialmente pela população jovem, em protestos no Mianmar, Hong Kong e Tailândia, onde alguns jovens acabaram sendo detidos.

O filme reflete o que está ocorrendo na nossa sociedade. Quando as pessoas são reprimidas por algum tempo, elas devem querer resistir e lutar por seus direitos”, disse Nachacha Kongudom, de 21 anos, uma das pessoas detidas. “Ir ao cinema é um direito básico das pessoas. Estou aqui hoje para lutar por e proteger meus direitos.” Na quarta-feira (19), cinco estudantes já haviam sido presos por fazerem o gesto do filme durante um discurso do primeiro-ministro do país, Prayuth Chan-ocha, que liderou o golpe como comandante do Exército. (G1, 2014).

“O gesto também remete a um tipo de ato performático de desobediência civil, uma forma de protesto político pacífico em oposição a uma ordem ou um governo visto como opressor e injusto pelos desobedientes.” (SAYURI, 2021). Isto é, a literatura e respectivas narrativas provocam uma visualização sobre o caos em que a sociedade se ancora e, através desta provocação, conscientiza a grande massa dos problemas sociais e das estratégias retóricas necessárias para combatê-los.

Logo, as distopias são importantes por exemplificarem, em obras fictícias, pontos específicos da nossa sociedade ou gerações anteriores, como forma de gatilho para a reflexão e mudanças, em diversos âmbitos humanos. Por este motivo, são de vital importância para atingir um questionamento real sobre a realidade e eventuais metamorfoses sociais, como a que implode na trilogia:

Seguras para fazer o quê? – diz ele, num tom de voz mais sereno. – Morrer de fome? Trabalhar como escravas? Mandar os filhos para colheita? Você não fez mal às pessoas, você deu uma oportunidade a elas. Elas só precisam ser corajosas o suficiente para agarrar essa oportunidade. Já se fala sobre isso nas minas. As pessoas que querem lutar. Você não vê? Está acontecendo! Está finalmente acontecendo! Se está ocorrendo mesmo um levante no Distrito 8, por que não aqui? Por que não em todos os distritos? (COLLINS, 2009, p. 55)

O caos e a desordem apresentados na obra muito se equivalem com os fenômenos atuais, levando em consideração a emergência de revoltas sociais nos últimos anos, como a Primavera Árabe, iniciada em 2010, que derrubou ditadores de diversos países do Oriente Médio e África, a greve dos caminhoneiros no Brasil e o movimento dos coletes amarelos na França em 2018, revoltas sociais no Chile em 2019, dentre outros.

Todos estes casos induzem à reflexão sobre a notoriedade destes protestos, os quais geram mudanças nas situações sociais de múltiplos países ao redor do mundo. A partir deste contexto, entende-se a literatura como forma de pertencimento a uma sociedade, promovendo a participação de todos, não tornando-os alheios ao meio em que estão inseridos ou alienados com artifícios fúteis, mas sim parte ativa da política, em busca seus direitos fundamentais, para, enfim, alcançar a fagulha da revolução: “Uma coisa pequena e silenciosa, como um fósforo sendo riscado, ilumina a sombra dentro de mim. Esse é o tipo de futuro que uma rebelião poderia proporcionar.” (COLLINS, 2010, p. 83)

Sendo parte da resistência

A premissa da sobrevivência e resistência é a de maior percepção nas obras da escritora Suzanne Collins, que criou personagens dentro desta sociedade, apresentando, através da distopia, o caos e a desordem que a sociedade do século XXI presencia.

Collins, nascida em 1962 na cidade de Hartford, no estado norte-americano de Connecticut, explicou em entrevista à editora Scholastic em 2013, que começou a ter inspirações para a obra quando, em um dia, estava assistindo TV: um canal televisivo estava sendo transmitido um reality show, enquanto outro estava informando sobre a guerra do Iraque. A partir de duas diferentes situações e normalização do caos apresentado, a autora teve a ideia de criar o cenário apresentado nas obras.

Tal inspiração gerou uma trilogia, dividida em três partes: Jogos Vorazes (The Hunger Games, 2008), Em Chamas (Catching Fire, 2009) e A Esperança (Mockinjay, 2011). Collins objetivou mesclar um entretenimento atual, os reality shows, com a espetacularização do horror, expondo uma metáfora do que acontece na contemporaneidade, com uma roupagem diferente.

O sucesso foi imediato diante da publicação dos livros, a tal ponto de que, ao finalizar o terceiro, a autora já estava em negociações com estúdios de cinema que estavam interessados em adquirir os direitos autorais para a produção. O diretor responsável pelo primeiro filme foi Gary Ross, protagonizando Jennifer Lawrence, Josh Hutcherson e Liam Hemsworth, nos papéis de Katniss Everdeen, Peeta Melark e Gale Hawthorne, respectivamente. A recepção do filme foi imediata, confirmando-se, naquele mesmo ano, as sequências. Francis Lawrence foi escolhido para dirigir os três filmes seguintes: Jogos Vorazes: Em Chamas, lançado em 2013 e Jogos Vorazes: A Esperança, dividido duas partes, lançadas no ano de 2014 e 2015, respectivamente.

As mazelas sociais e a questão das minorias apresentadas em Panem são observadas nas dificuldades enfrentadas a partir da falta de cuidado governamental em níveis básicos, como educação e saúde, direitos estes que os cidadãos não usufruem, apesar do árduo trabalho cotidiano. Na obra, todo o ganho existente é voltado diretamente para a Capital, que detém todos os lucros. Sem os distritos, aquela não seria capaz de manter-se. Em paralelo a isso, pode-se observar,

Em Kosovo, a 'degradação' das capacidades sérvias tornou a forma de uma guerra infra estrutural que destruiu pontes, ferrovias, rodovias, redes de comunicação, armazéns e depósitos de petróleo, centrais termoelétricas, centrais elétricas e instalações de tratamento de água. Como se pode presumir, a execução de tal estratégia militar, especialmente quando combinada com a imposição de sanções, resulta na falência do sistema de sobrevivência do inimigo. (MBEMBE, 2003, p. 50)

Logo, as críticas existentes e implícitas na obra não vinham apenas do caráter político em si, mas também histórico, já que no período da Idade Média, a Europa passava por este mesmo sistema: enquanto os reis mantinham-se no poder e exploração, quem de fato sustentava a classe operária eram os habitantes daqueles países, forçados a trabalhar em situações deploráveis durante várias horas por dia. A partir daí, a resistência do povo gerou levantes em todo o continente, como a conhecida Revolução Francesa, que levou o rei e a rainha vigentes para a guilhotina.

Outro importante ponto a ser analisado é o próprio nome do país, Paném, derivado da expressão latina “Panem et circenses” (pão e circo). Tal metáfora é recorrente na obra, tendo em vista a busca do governo por uma forma de entretenimento perante a sociedade, para que essa ficasse alienada diante de tudo aquilo que ocorria ao seu redor. Os jogos geravam uma animação exacerbada para o público da capital, o qual não percebia que o reality funcionava apenas como um artifício para mantê-los ocupados e desatentos à exploração que era realizada no país.

Na Capital, a única coisa que eles conhecem é Panem et Circenses. – O que é isso? – Eu reconheço Paném, é claro, mas o resto não faz sentido para mim. – É um ditado de milhares de anos atrás, escrito numa língua chamada latim sobre um lugar chamado Roma – explica ele. – Panem et Circenses se traduz por “pão e circo”. O escritor queria dizer que em retribuição a barrigas cheias e diversão, seu povo desistira de suas responsabilidades políticas e, portanto, abdicara de seu poder. Penso na Capital. No excesso de comida. E na diversão mais importante de todas: os Jogos Vorazes. – Quer dizer então que é para isso que servem os distritos. Para fornecer o pão e o circo. – Sim. E enquanto isso perdurasse, a Capital poderia continuar controlando seu pequeno império. Neste exato momento, ela não pode fornecer nem uma coisa nem outra, pelo menos não no padrão a que as pessoas estão acostumadas – diz Plutarch. (COLLINS, 2010, p. 123)

Percebe-se, através da exaltação de reality shows e redes sociais, as estratégias progressivas para controlar a população e inibir quaisquer possibilidades de resistência. A nossa sociedade torna-se, portanto, cada vez mais midiática e visual e o cuidado quanto a isto deve ser levado em consideração, especialmente diante da alienação presente, assim como acontece com a população de Paném, seja comparando-se a uma Europa de meio século atrás ou a uma distopia pós-

apocalíptica, percebe-se a contínua falta de assistência governamental diante da população, especialmente a mais carente, que sofre pela falta de direitos humanos.

Esta carência humanitária provoca a resistência de grupos minoritários, tanto na trilogia *Jogos Vorazes* quanto no mundo real. Desta forma, a autora busca proporcionar uma reflexão acerca desta situação, alertando como a luta e a resistência são fundamentais para combater essa superestrutura:

Participar do debate político em um momento de ruptura da democracia, contaminar a própria escrita em busca do desmascaramento de um processo autoritário é ainda acreditar – nos homens e mulheres e na própria literatura como instrumento de ação. Quando desistirmos de nossa capacidade de acreditar, a luta, enfim, estará perdida. (DALCASTAGNÉ, 2020, p. 19)

Reivindicações da população, protestos, eleições ditatoriais, guerras e afins são indícios da necessidade de mudança. Diante disto, há a importância da distopia de Collins, por apresentarem situações que geram identificação, reflexão e, por fim, iniciativa de resistência. Isto é, ao entrar em contato com o tecido literário, o leitor se reconhece nos personagens, observa o contexto e é incitado por este a transformar o seu âmbito social, antes que o previsto pela obra venha, de fato, a ameaçar concretude. Desta forma, o texto de Collins alerta e é percussor de possíveis situações presentes e futuras de caos e desordem, incentivando uma reeducação intelectual que desencadeará em lutas e insubmissão, como descrito abaixo:

Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. (SCHMIDT, 2017, p. 40)

É de conhecimento que o ato de resistir advém de outra ação opressora, especialmente no âmbito político-social. Não haveria necessidade de resistência sem a constante falta de suporte e coerência entre as hierarquias. Neste sentido, a trilogia *Jogos Vorazes* apresenta as conseqüências das ações tirânicas do governo de Panem. Este, que antes era o atual Estados Unidos da América, encontrou sua fundação após diversos desastres ambientais que sucumbiram grande parte da terra e incitaram uma guerra pelos poucos recursos que haviam restado.

O resultado foi Panem, uma resplandecente Capital de treze distritos unidos que trouxe paz e prosperidade a seus cidadãos. Então, vieram os Dias Escuros, o levante dos distritos contra a Capital. Doze foram derrotados, o décimo terceiro foi obliterado. O Tratado da Traição nos deu novas leis para garantir a paz e, como uma lembrança anual de que os Dias Escuros jamais deveriam se repetir, também nos deu os Jogos Vorazes. (COLLINS, 2008, p.12)

Esse primeiro levante dos distritos - exemplificado por Mbembe (2003, p. 40) como “Entidade sociopolítica, cultural e econômica, foi uma instituição espacial peculiar, cientificamente planejada para fins de controle” - foi causado pela exploração da Capital. Esta manteve-se firme perante os ataques e, como retaliação e exibição de poder, decretou que, todos os anos, os distritos deveriam enviar jovens de ambos os sexos para lutarem até a morte em uma arena.

Os espectadores do reality eram de habitantes da Capital à própria família dos adolescentes. Não havia possibilidade de superação do sistema, uma vez que a comunicação entre os doze distritos era escassa, diminuindo as oportunidades de formação de grupos de resistência. Mesmo com a carente comunicação interdistrital e os problemas peculiares a cada região (fome, torturas), Panem insistia no acesso à educação a todos, intencionando infundir a ideologia a seu favor desde crianças.

De algum modo, quase tudo na escola acaba se relacionando com carvão. Além de leitura básica e matemática, grande parte de nosso ensino remete ao carvão – exceto a palestra semanal sobre a história de Panem. E não passa de conversa mole sobre o que devemos à Capital. Sei que deve haver muito mais coisas do que o que nos é ensinado. Deve haver algum relato real do que aconteceu durante a rebelião. (COLLINS, 2008, p. 24)

O cenário confortável ao mais abastados da Capital iniciou processos de remodelação quando a personagem principal, Katniss Everdeen, se voluntaria pela irmã, Primrose Everdeen, para os jogos durante a Colheita, que já era em si um evento desigual: “O sistema da colheita é injusto, com os pobres ficando com a pior parte” (COLLINS, 2008, p. 8). Everdeen nunca planejou incitar uma revolução, mas seus atos acenderam uma fagulha de esperança nos cidadãos de Panem, os quais não conseguiam mais sustentar a subserviência aos poderosos.

“Também desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de

matar a fim de viver.” (MBEMBE, 2003, p. 20). Para os governantes de Panem, a morte dos jovens nos jogos era ferramenta notável para declaração de sua soberania e, conseqüentemente, sobrevivência, uma vez que, deste modo, mantinha os distritos em seu poder.

A primeira atitude da protagonista incomodou os chefes da Capital, através do símbolo do pássaro, bem como a melodia criada por ela, incitando a resistência no país: “A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca.” (BOSI, 1992, p. 15). A semiótica deste ato revela a capacidade de persistência na procura pela liberdade, mesmo diante das dificuldades, como observado no seguinte trecho:

Durante a rebelião, a Capital criou animais geneticamente modificados para serem usados como arma [...] Um deles era um pássaro especial, conhecido como gaio tagarela, que tinha a habilidade de memorizar e repetir conversas humanas em sua totalidade. Eram pássaros que retornavam ao lar, exclusivamente machos, e que eram lançados nas regiões em que se sabia que os inimigos da Capital estavam escondidos. Depois que os pássaros juntavam as palavras, eles voavam de volta aos centros para que o conteúdo fosse gravado. Demorou um tempo até que as pessoas se dessem conta do que estava acontecendo nos distritos, de como conversas particulares estavam sendo transmitidas. Aí, é claro, os rebeldes começaram a fornecer à Capital as mais diversas mentiras, e essa era a piada. Então, os centros foram fechados e os pássaros foram abandonados na natureza para morrer. (COLLINS, 2008, p.24)

No entanto, foi descoberto mais tarde que esses pássaros, por sua própria sorte, conseguiram sobreviver, desafiando naturalmente a Capital: “A resistência, então, estava ligada ao ato de falar, às vezes cifradamente, sobre aquilo que não se podia dizer.” (DALCASTAGNÉ, 2020, p. 25). Isto é, os símbolos e gestos reproduzidos nas obras são também utilizados na contemporaneidade por vozes (in) submissas como estratégias de resistência a governos e ações opressoras.

Esta inquietação, provocada pela revolução já desejada e a esperança de um futuro sem opressão, foi tratada cautelosamente pela Capital, dando espaço para o segundo livro da trilogia, *Em Chamas* (2011). Katniss foi forçada a criar um relacionamento com Peeta durante seu tempo na arena, a fim de receber auxílios de patrocinadores da Capital, magnatas alienados pelo espetáculo. Por este motivo, após seu retorno à casa, ela recebe a visita do próprio presidente de Panem, Coriolanus

Snow. Este, por sua vez, faz ameaças que demonstram um possível enfraquecimento do sistema:

Você não tem acesso a informações sobre o clima nos distritos. Em vários deles, todavia, as pessoas viram o seu pequeno truque com as amoras como um ato de desafio, não como um ato de amor. E se uma garota do Distrito 12, logo esse, pode desafiar a Capital e escapar incólume, o que os impedirá de fazer o mesmo? – diz ele. – O que poderá impedir, digamos, um levante? (COLLINS, 2009, p. 13)

É neste momento que a resposta de Katniss dá início a uma luta armada e ideológica, a qual almejará derrubar a Capital: “Ele [o sistema] deve ser muito frágil mesmo, se um punhado de amoras pode derrubá-lo.” (COLLINS, 2009, p.13). Esta frase proferida pela protagonista impacta o governante, o qual passa a ver Katniss não como uma jovem mazelada que cometeu um acidente, mas sim como ameaça ao sistema. Por esta razão, Snow intensifica os seus métodos opressores. Após a visita, a Turnê da Vitória, onde o campeão dos Jogos é recebido por cada distrito para fazer um discurso, é utilizada pela Capital mais uma vez como artifício de opressão e violência. Katniss a caracteriza como “[...] uma maneira de manter o horror vivo e presente. Não apenas nós, residentes dos distritos, somos forçados a nos lembrar da mão de ferro do poder da Capital a cada ano, como também somos forçados a comemorá-la.” (COLLINS, 2009, p. 4).

“O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em ‘estado de injúria’, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos.” (MBEMBE, 2003, p. 28) Este é, de fato, o objetivo da Capital ao manter o vitorioso vivo e torná-lo mentor dos jogos seguintes: exibir a sua soberania e prender os vencedores à sua corrente ideológica, nunca permitindo que retornem ao seu estado psicológico pré-jogos.

Essa visita a todos os 12 distritos foi essencial para instaurar o caos e a desordem pelo país, como percebe-se no seguinte trecho que se deu após um discurso espontâneo de Katniss para a família de Rue, sua aliada de arena, no Distrito 11: “Um par de Pacificadores arrastando o homem idoso que assobiara em direção ao topo da escada. Forçando-o a se ajoelhar diante da multidão. E colocando uma bala em sua cabeça.” (COLLINS, 2009, p. 35).

Mais uma vez afirmando seu poder, a Capital mostra que “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.” (MBEMBE, 2003, p. 5). Esse assóvio, o mesmo

utilizado para comunicação entre Katniss e Rue na arena, também se tornou um dos símbolos da revolução. Enquanto terminavam a turnê pelos distritos, mais e mais levantes começavam.

Como detentora do poder e dos processos de mortificação da população, a Capital encontrou uma maneira de mostrar-se inabalável perante os ataques, promovendo o denominado Massacre Quaternário: “[...] para que os rebeldes não se esqueçam de que até mesmo o mais forte dentre eles não pode superar o poder da Capital, o tributo masculino e o tributo feminino serão coletados a partir do rol de vitoriosos vivos.” (COLLINS, 2009, p. 91). Ou seja, todos os campeões das prévias edições dos Jogos Vorazes poderiam ir para arena novamente, incluindo a nova face da revolução, Katniss Everdeen.

Sem o conhecimento da personagem principal, deu-se início um complô - protagonizado por Peeta, Haymitch e Plutarch Heavensbee, idealizador daquela edição dos jogos, infiltrado como rebelde - para derrubar o Massacre e, conseqüentemente, enfraquecer a Capital. De fato, a arena foi explodida e Katniss retirada de lá, sendo convidada pela presidente do secreto Distrito 13, Alma Coin, para ser o Tordo, o rosto da revolução.

O que eles querem é que eu assuma verdadeiramente o papel que designaram para mim. O símbolo da revolução. O Tordo. Não é suficiente o que fiz no passado, desafiando a Capital nos Jogos, fornecendo um ponto de reorganização. Devo agora tornar-me a líder real, o rosto, a voz, o corpo da revolução. A pessoa com quem os distritos – a maioria dos quais estão agora abertamente em guerra com a Capital – podem contar para incendiar a trilha em direção à vitória. (COLLINS, 2010, p. 9)

Para manter o fogo da resistência queimando, Katniss aceita o convite. Porém, receosa, pois observava que, aquele distrito que todos acreditavam ter sido extinto, “em algumas coisas, [...] é ainda mais controlador do que a Capital.” (COLLINS, 2010, p. 22).

Da mesma forma que existem minorias dentro de grupos minoritários, existem oprimidos iniciando processos opressores: “O ‘estado de sítio’ em sítio é uma instituição militar. Ele permite uma modalidade de crime que não faz distinção entre o inimigo interno e o externo. Populações inteiras são o alvo do soberano.” (MBEMBE, 2003, p. 48). Esse é o caso da governante do distrito 13, Alma Coin, que, objetivando

assumir o poder depois da queda de Snow, mata diversas crianças inocentes culpando a Capital, incluindo a irmã de Katniss:

Pelo menos, eu devo ter ficado mole, eu me encontro na base do mastro, incapaz de explicar os últimos segundos. Então estou atravessando a multidão, assim como fiz antes. Tentando gritar seu nome acima do rugido. Eu estou quase lá, quase na barricada, quando penso que ela me ouviu. Porque só por um momento, ela me avista, seus lábios formam o meu nome. E é então que os paraquedas restantes explodem. (COLLINS, 2010, p. 190)

A aceitação de Katniss como Tordo foi um gatilho para aguçar as lutas contra a estrutura de opressão hegemônica que controlava a sociedade no enredo de Collins, esta já aterrorizada pela carnificina duradoura: “Em vez disso, o terror colonial se entrelaça constantemente com um imaginário colonialista, caracterizado por terras selvagens, morte e ficções que criam o efeito de verdade.” (MBEMBE, 2003, p. 36). Após um bombardeamento em um hospital no Distrito 8, Katniss grava um comercial para toda Panem:

O presidente Snow diz que está nos enviando uma mensagem? Bom, tenho uma para ele. Você pode nos torturar e nos bombardear e queimar nossos distritos até que eles virem cinzas, mas está vendo isto aqui? – Uma das câmeras segue o local que eu aponto com a mão: as aeronaves queimando no telhado do armazém em frente a nós. A insígnia da Capital em uma das asas brilha visivelmente em meio às chamas. – Está pegando fogo! – Estou gritando agora, disposta a ter certeza de que ele não perderá nenhuma palavra. – Se nós queirmos, você queimará conosco! (COLLINS, 2010, p.57)

Ao passo que a resistência avança, a população tem força para continuar lutando para fragilizar a Capital. Esta, por sua vez, perde os recursos que provinham dos distritos. “A Capital é frágil porque depende dos distritos para tudo. Comida, energia, até mesmo para recrutar os Pacificadores que nos policiam. Se proclamarmos nossa liberdade, a Capital entra em colapso.” (COLLINS, 2010, p. 94). E, os rebeldes, através de lutas e revoluções, conseguiram proclamar essa liberdade e, de fato, colapsar a Capital.

Após a guerra, Alma Coin se autodeclarou presidente interina de Panem e, na sua primeira reunião com os vitoriosos, sugeriu “uma edição final e simbólica dos Jogos Vorazes, usando as crianças relacionadas diretamente àqueles que tinham mais poder.” (COLLINS, 2010, p. 201). Ao entender que este tipo de governo geraria

ainda mais opressão e violentaria paulatinamente a população, Katniss, na cerimônia que a faria lançar uma flecha em Corolianus Snow, mira em Alma Coin e deixa que a população revoltada destrua o prévio presidente. Instaurou-se, portanto, um período de paz em Panem. Período este advindo de revoltas contra o sistema político, lutas da população e, primordialmente, resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber neste estudo como os personagens da trilogia Jogos Vorazes arquitetaram métodos de resistência ao sistema político opressor vigente no contexto das obras, bem como essas táticas podem ser representações para a grande massa popular e por grupos minoritários para manifestar sua própria revolução, seja através de símbolos, oratória ou guerras.

O corpus literário englobou, além da trilogia, concepções sobre necropolítica, exclusão e literatura a fim de associar os questionamentos dos livros com as teorias político-sociais. Ao analisar a resistência social, como esta se encaixa nas mazelas populares e os estratégias contra a opressão, foi possível gerar a discussão aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Capitães da Areia**. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BEBIANO, R. "**Combater a distopia**", Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise. 2020. Disponível em <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30088>. ISBN: 978-989-8847-24-9. <Acesso em 30 ago. 22>

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, C. L. **Os estudos culturais na encruzilhada dos feminismos materiais e descolonias**. In: DALCASTAGNE, R; EBLE, L. J. (Org.). Literatura e exclusão. Porto Alegre: Zouk, 2017.

COLLINS, S. **Jogos vorazes**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2008.

_____. **Em chamas**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2009.

_____. **Em chamas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2010.

_____. **A esperança**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2011.

DALCASTAGNÉ, R.; EBLE, L. J. **Literatura e exclusão**. Brasília: Zouk. 2020.

NOTÍCIAS, G1-Portal de. **Manifestantes imitam gesto de ‘Jogos Vorazes’ e são detidos na Tailândia. 2014**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/11/manifestantes-imitam-gesto-de-jogos-vorazes-e-sao-detidos-na-tailandia.html#:~:text=O%20governo%20local%20proibiu%20o,cancelar%20a%20exibi%C3%A7%C3%A3o%20do%20filme>. Acesso em: 30 ago. 2022.

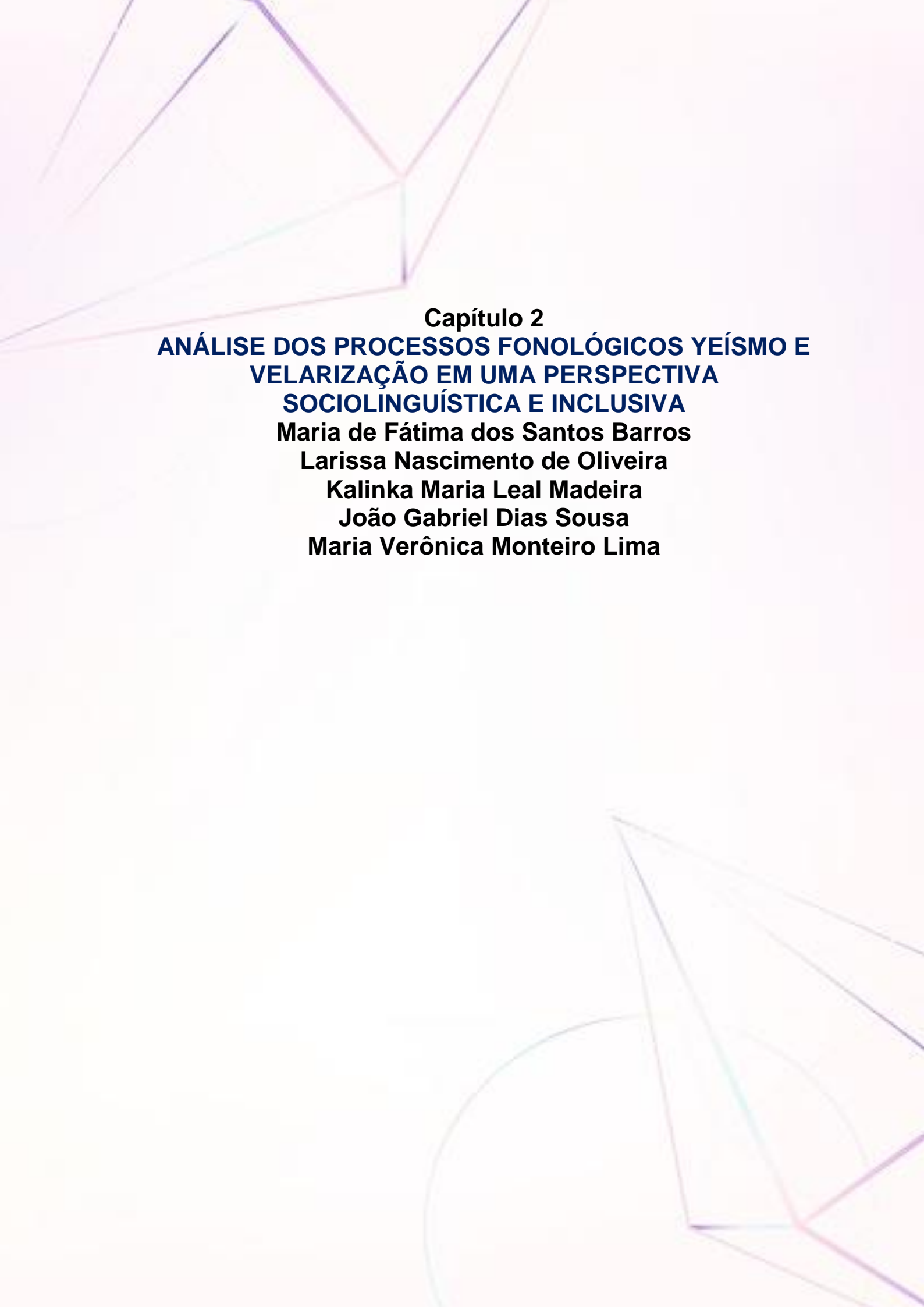
MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2003.

ORWELL, G. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAYURI, J. **O símbolo de ‘Jogos vorazes’ nos protestos de Mianmar**. 2021.

Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/02/04/O-s%C3%ADmbolo-de-%E2%80%98Jogos-vorazes%E2%80%99-nos-protestos-de-Mianmar>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SCHMIDT, R.T. **Centro e margens**: notas sobre a historiografia literária. In: DALCASTAGNE, R; EBLE, L. J. (Org.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.



Capítulo 2
ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS YEÍSMO E
VELARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
SOCIOLINGUÍSTICA E INCLUSIVA

Maria de Fátima dos Santos Barros

Larissa Nascimento de Oliveira

Kalinka Maria Leal Madeira

João Gabriel Dias Sousa

Maria Verônica Monteiro Lima

ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS YEÍSMO E VELARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA E INCLUSIVA

Maria de Fátima dos Santos Barros

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: fatimabarros5617@gmail.com

Larissa Nascimento de Oliveira

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

Kalinka Maria Leal Madeira

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: kalinkamadeira@aluno.uespi.br

João Gabriel Dias Sousa

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: joaogabrieltv@gmail.com

Maria Verônica Monteiro Lima

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: veralima5617@gmail.com

RESUMO: O presente estudo focaliza na análise das manifestações fonológicas que se materializam no português falado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais precisamente em pessoas pertencentes à APAE de Piripiri-PI. Este trabalho apresenta-se como resultado de um projeto de pesquisa nas áreas da Sociolinguística Variacionista, bem como no campo da Fonética e Fonologia. No estudo foram analisadas as relações pertinentes à variação linguística, em contrapartida os desvios fonológicos, e/ou Metaplasmos por Transformação, dentre os quais destacam-se: Velarização e Yeísmo. Para a coleta de dados, foram entrevistados 06 indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da APAE de Piripiri. O *corpus* foi colhido por meio de gravações em áudio de conversas do

cotidiano, organizadas através de um questionário com perguntas relacionadas ao contexto social destes, no intuito de preservar a naturalidade da cena interativa. Assim também, utilizou-se jogos, adivinhas, atividades interativas e lúdicas, a fim de prender a atenção da comunidade em análise por um período maior. Para tanto, utilizou-se o alicerce teórico fornecido por Marcos Bagno (2007; 2012); Fernando Moreno da Silva (2011) Fernando Tarallo (1990); Mussalim (2008); Catarina Costa (2014); Márluce Coan e Raquel Freitag (2010); Solange Issler (2006) Ana Silva (2012); Temple Grandin e Richard Panek (2015). Desse modo, este trabalho justifica-se pela importância de se trabalhar os fenômenos fonológicos que estão presentes em pessoas com TEA, como também pela análise da discrepância que visa realizar entre o fenômeno linguístico e o social, assim combatendo o preconceito linguístico ainda vigente. O referido estudo se deu por meio de uma orientação quantitativa e explicativa dos fenômenos encontrados, a fim de contribuir com o conhecimento linguístico das variantes locais à comunidade acadêmica, assim como a sociedade em geral. Além de questionar os valores patológicos que muitas vezes são atribuídos as variantes linguísticas históricas e contextuais, as quais o indivíduo está inserido.

Palavras-chave: Variação. Idioleto. Autistas. Metaplasmos. Sociolinguística.

Introdução

O presente trabalho atém-se ao estudo linguístico das manifestações fonológicas presentes no português falado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais precisamente em pessoas pertencentes à APAE de Piripiri. Este trabalho apresenta-se como resultado de um projeto de pesquisa nas áreas da Sociolinguística Variacionista, bem como no campo da Fonética e Fonologia. Dessa forma, através das classificações da fonética articulatória foram descritos os fenômenos variacionistas no ato comunicativo e também elementos que remontam ao aspecto idioletal.

No estudo foram analisadas as relações pertinentes à variação linguística, em contrapartida os desvios fonológicos, e/ou Metaplasmos por Transformação, dentre os quais destacam-se: Velarização e Yeísmo.

Para tanto, utilizou-se o alicerce teórico fornecido por Marcos Bagno (2007; 2012) e Fernando Moreno da Silva (2011), que ajudaram no tocante a identificação dos metaplasmos em questão. Quanto à classificação e conceitos de fonética e fonologia, contou-se com o apoio teórico de Taís Cristófaró Silva (2010) e Callou e Leite (2009).

No campo da Sociolinguística Variacionista, recorreu-se a Fernando Tarallo (1990); Mussalim (2008); Catarina Costa (2014); Márluce Coan e Raquel Freitag

(2010). No estudo dos idioletos, as contribuições de Solange Issler (2006). Por fim, para esclarecer conceitos, classificações do TEA, contou-se com o apoio de Ana Silva (2012); Temple Grandin e Richard Panek (2015).

Para a coleta de dados, foram entrevistados 06 indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da APAE de Piripiri. O *corpus* foi colhido por meio de gravações em áudio de conversas do cotidiano, organizadas através de um questionário com perguntas relacionadas ao contexto social destes, no intuito de preservar a naturalidade da cena interativa. Assim também, utilizou-se jogos e adivinhas a fim de prender a atenção da comunidade em análise por um período maior.

Este trabalho justifica-se pela importância de se trabalhar os fenômenos fonológicos que estão presentes em pessoas com TEA, como também pela análise da discrepância que visa realizar entre o fenômeno linguístico e o social, assim combatendo o preconceito linguístico ainda vigente.

O referido estudo se deu por meio de uma orientação quantitativa e explicativa dos fenômenos encontrados, a fim de contribuir com o conhecimento linguístico das variantes locais à comunidade acadêmica, assim como a sociedade em geral.

Com isso, os resultados foram delineados nos enfoques linguísticos - fonológicos em pessoas com transtorno do espectro autista de 10 à 19 anos, (fase posterior à aquisição da linguagem) em que também foram observados fatores variacionais, juntamente com aspectos fonológicos sistemáticos ou não (idioleto). Nesse enfoque, apresentam-se a seguir os objetivos que partem dessa finalidade geral: Observar a ocorrência da comunicação, como também verificar se o fator social ou afetivo contribui no realce das variações nesta comunidade; Verificar a ocorrência dos fenômenos fonológicos a partir da pesquisa *in loco* e com eles comprovar a presença da variação linguística.

Postula-se que fatores de ordem social e afetiva contribuem notadamente para a manifestação dialetal das variantes encontradas. Nesse contexto, espera-se que este trabalho possa contribuir como um importante *corpus* para o ensino de língua materna, podendo despertar o interesse para o enriquecimento da área com trabalhos de mesma natureza, auxiliando tanto o professor, quanto o fonoaudiólogo, prezando pela relação interdisciplinar entre a linguística e outras áreas.

Sociolinguística e Variação idioletal

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda os fenômenos presentes na língua em detrimento das relações sociais, apoia-se no estudo dialetal das variantes, “[...] a qual afirma dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável” (Labov *apud* Coan e Freitag, 2010, p. 176).

Convém abordar a distinção entre dialeto e idioleto, uma vez que a Sociolinguística Variacionista contempla em seu estudo apenas o primeiro, pois ela está interessada nos aspectos que dizem respeito à língua e sociedade. Tal assertiva é confirmada por Preti (2003, p. 20): “nem sempre é possível estabelecer padrões de linguagem individual, de acordo com uma variedade muito grande de situação, que pudessem servir de ponto de referência para uma classificação [...]”.

A partir dessa reflexão, pode-se compreender que a linguagem idioletal por ser proferida por apenas um falante, torna-se imprevisível estabelecer uma sistematização, papel da Sociolinguística. Por outro lado, esta ciência trabalha com meios quantitativos de levantamento de dados, e essa característica não favorece o estudo idioletal nesse sentido.

Dessa forma pode-se estabelecer a diferença em: “O termo dialeto é também utilizado como sinônimo de variante. Ao referirmos à fala específica de um indivíduo adotamos o termo idioleto” (SILVA, 2010, p. 14). Preti (2003) acrescenta que é a fala em um tempo determinado. Ou seja, as características linguísticas utilizadas por um indivíduo, conforme sua sistematização particularizada num dado momento, pois a forma como este sistematizou sua fala hoje, pode ser que amanhã ocorra uma mudança.

Sendo assim: “[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.” (Bortoni-Ricardo *apud* Coan e Freitag, 2010, p.180).

Por razões como esta, torna-se bastante válido o estudo variacionista voltado para a comunidade autista, uma vez que o preconceito linguístico soa duplamente estigmatizado para com eles e deve ser desconstruído, até porque auxiliará tanto os professores quanto os alunos, sejam autistas ou não para o ensino e aprendizado de língua materna.

Diante disso, é válido trazer à lume as definições quanto ao aspecto de mudança linguística pelo olhar de Marcos Bagno (2012), o qual defende que existem duas forças matrizes para explicar o aspecto de mudança linguística, ou da variação, sendo estas: A **força centrípeta**, em que tal força age sobre a língua com o intuito de puxá-la ao centro, uniformizar, como as instituições sociais e também a **força centrífuga**, que se baseia fundamentalmente na força natural, que é a variante linguística, tendo como motivadores os fatores sociais, estruturais e linguísticos.

Portanto, a variação linguística pode ser ocasionada por razões culturais, sociais, ou por experiências coletivas e individuais. Menciona-se também a respeito da afetividade, que através do contato social também será um motivador para a mudança linguística na comunidade autista.

Processos Fonético-Fonológicos

A razão das línguas evoluírem ao longo dos tempos pode ser algo digno de questionamento à humanidade. Quando se fala em mudança linguística é possível que se possa traçar uma linha comparativa da seguinte forma asseverada por Bagno (1999) “A língua é como um rio”. Mas por que seria?

Primeiramente pode-se compreender que um rio ao longo dos tempos pode mudar seu curso, através da ação humana ou por questões naturais, mas que de alguma forma altera seu fluxo e passagem. Portanto, a língua, assim como o rio pode formar afluentes que seriam as variações, ou novas línguas. Um exemplo é o latim que originou as línguas românicas; e, por conseguinte, destaca-se a origem frequente de novos vocábulos ou expressões que constroem o pano histórico linguístico até os dias de hoje.

Os processos fonético-fonológicos são mudanças ocasionadas na estrutura dos lexemas, também são chamadas de metaplasmos, estes podem ser definidos como uma permuta significativa na estrutura de um lexema, ocorrendo, pois, por adição, redução, deslocamento sonoro de composição da palavra, transposição ou por transformação.

Ao longo dos tempos na construção do português podem-se notar a recorrência de diversos tipos de metaplasmos e, ainda hoje, na língua é possível notar sempre novos casos a partir dos anteriores. Esse processo é designado por Bagno (2012) como o *Princípio de Uniformitarismo* que diz respeito à explicação de que os

processos ocorridos no passado se equiparam as mesmas mudanças que ocorrem no tempo presente, em um movimento cíclico. Em outras palavras, os princípios que ocasionaram as mudanças anteriores, também explicam as vigentes, uma vez que ao observar o passado linguístico, este também pode dar indícios do presente.

O linguista Labov também se apoiou firmemente nessa reflexão, para explicar a dinâmica da mudança linguística ao longo dos tempos. Assim também, a partir desse princípio poderia observar as mudanças presentes e deduzir as próximas variantes que viessem a surgir futuramente.

Postula-se, pois, que esse caráter vivo da língua a qual sempre encontra-se em transformação contribui notadamente para a presença de uma gama incontável de variantes, como já foi mencionado no capítulo anterior e; assim também é possível presenciar tal ciclicidade nos falares da comunidade autista da APAE de Piri-piri que também se incluem no processo de força centrífuga já mencionado, e diz respeito a força natural dos efeitos sociais relacionados à língua.

Os metaplasmos se tratam, pois, dessa alternância sonora. Para Issler (2006), estes fenômenos serão designados como dislalias, que segundo ela, ocorrem quando uma pessoa não consegue realizar traços distintivos (fonemas) na cadeia sonora dos lexemas, por conta de imaturidade articulatória (natureza fonética) ou quando este falante não aplica as regras linguísticas pela falta de compreensão das relações sonoras (natureza fonológica). Ocorrendo por transposição, supressão ou adição.

Por essa razão, os metaplasmos, sendo fenômenos de alternância sonora (fone/fonema), podem ser analisados tanto do ponto de vista sincrônico, num dado momento, quanto diacrônico ao longo dos tempos. Tendo em vista isso, frisa-se que será focado o aspecto sincrônico, revelando pois os processos fonético-fonológicos atuantes no português falado da comunidade autista em análise. Tais processos podem dividir-se em quatro conjuntos distintos, sendo eles: Metaplasmos por acréscimo; Metaplasmos por supressão; Metaplasmos por transposição e Metaplasmos por transformação, este último será o enfoque desta pesquisa.

.Metaplasmos por Transformação

Um metaplasmo por transformação pode ser reconhecido quando ocorrer de um fonema vocabular substituir outro, ocupando o lugar do primeiro, numa espécie de

troca sonora que o falante utiliza para economizar os segmentos que para ele possuem um correspondente sonoro.

Esses processos são caracterizados por Fernando Moreno da Silva (2011) como toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer. Há diversos tipos de alterações, de consoantes e de vogais, que podem ser consideradas “substituições”, termo utilizado por Silva (2011) para os processos de transformação. Tal substituição é assinalada quando um segmento dá seu lugar a outro de outra carga sonora, semelhante ou não. Destaca-se, pois, o seguinte processo fonético-fonológico, de acordo com a classificação de Bagno (2007 e 2012): **Yeísmo**: [ʎ] > [y]; ocorre quando o falante faz a troca de segmentos laterais por outros vocalizados. Exemplo: **malhação** > **maiação**. Sendo este um processo presente em nosso trabalho.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada a partir do levantamento de dados, por meio de uma orientação quantitativa, que ocorreu através de entrevistas individuais; porém, a princípio, em companhia de uma pessoa responsável pelo entrevistado podendo ser a mãe, outro parente de escolha, ou o fonoaudiólogo.

As gravações foram coletadas por meio de um aparelho de gravação em áudio portátil e também por um aparelho celular, no qual cada gravação teve duração de no mínimo 40 a 50 minutos, para a qual foram escolhidos 03 dias na semana para visitas. Sendo realizadas através de conversas do cotidiano, assuntos de domínio do indivíduo, bem como a utilização de imagens, figuras e jogos interativos, para se observar as ocorrências linguísticas variacionistas presente na comunidade. A pesquisa ocorreu com o objetivo de analisar os mecanismos linguísticos expressos nos dialetos dos autistas da APAE de Piripiri, no intuito de observar a manifestação das variantes linguísticas através dos metaplasmos, assim como postular explicações para o fenômeno idioleto.

Para realizar a coleta de dados, foram entrevistadas 06 pessoas autistas da APAE de Piripiri, com idade entre 10 a 19 anos (fase posterior a aquisição da linguagem). Essas gravações ocorreram de forma contínua, para que se pudesse adentrar na rotina do indivíduo, de modo que não interferisse em seu acompanhamento clínico. A partir dessas amostras, foram analisados padrões de

ocorrência de variação linguística, e também explicações para a manifestação da variante idioletal.

A partir da observação das variantes, foram configurados padrões baseados no *corpus* coletado, atentando-se para a interpretação e descrição das ocorrências variacionais, e/ou trocas fonêmicas (fenômenos fonético-fonológicos) linguísticos, através do (IPA) Alfabeto Fonético Internacional.

Vale destacar que os entrevistados, bem como todos os envolvidos na pesquisa: parentes, família, profissionais engajados no plano de contato com o indivíduo, foram informados do intuito da pesquisa, consequências, benefícios, para que estes tenham total conhecimento dos fundamentos.

Portanto, fez-se necessário atentar-se para a conformidade e reconhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar o indivíduo foi omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material, armazenado em local seguro; garantindo, assim, seu sigilo e privacidade.

É válido frisar que os participantes são naturais de Piripiri, como também não tem um histórico que aponte o contato linguístico com outro local, assim foi possível observar um *corpus* sem marcas fonológicas de outra região.

Análise de dados

O nosso *corpus* se detém aos dois fenômenos: Yeísmo e Velarização. Assim, o Yeísmo pode ser entendido quando há a troca de [ʎ] por [y]; ocorrendo quando o falante faz a troca de segmentos laterais por outros vocalizados. Ex: malhação > maiiação. Já a Velarização pode ser entendida como um fenômeno em que um segmento passa a ter características que a parte de trás de nossa língua é articulada até o palato mole. Ex: [ʃinɛ'lo] que é um segmento alveolopalatal, será pronunciado como [xinɛ'lo], que se trata de um segmento velar.

Tal afirmação é validada a partir da análise do corpus em questão, primeiramente observa-se a transcrição fonológica representada entre barras e posteriormente a transcrição fonética entre colchetes. /ʃi'nelʊ/ > [xĩ'nelʊ]; >/ʃi'neis/ [xi'neis], /ʃinelari'ə/ > [xinɛlari'ə].

A tabela a seguir está organizada em cinco (05) colunas, a primeira consta a quantidade de falantes que apresentam o fenômeno em sua variedade, na segunda

mostra a posição em que se deve observar a troca e também o motivo para que esta ocorra, na terceira a transcrição ortográfica, na quarta a fonêmica e na última a fonética. Sendo que a partir desse ponto, tal configuração de tabela será padrão para todas as outras que virão. São perceptíveis os padrões de ocorrência do fenômeno a partir dos exemplos abaixo listados na tabela a seguir:

Tabela 01- Velarização: Alternância da Fricativa Alveolopalatal Desvozeada

[ʃ]

pela Fricativa Velar Desvozeada [x]

Quantidade de falantes/ Falantes	Posição do segmento/Motivo da ocorrência	Transcrição Ortográfica	Transcrição Fonológica	Transcrição Fonética
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	chinelo	/ʃiˈnelu/	[xiˈnelu]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	chinchilas	/ʃinʃiˈla/	[xiʃiˈla]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	China	/ˈʃina/	[ˈxĩna]
01/ A	Início da palavra, acompanhado de [e], precedido de um segmento nasal.	Xena	/ˈʃena/	[ˈxẽna]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], e segmento nasal	chinfrão	/ʃinfrão/	[xiʃrão]

Fonte: pesquisa direta

O fenômeno designado *Velarização* foi perceptível na comunidade estudada em apenas um dos falantes. Segundo Silva (2010), a consoante [ʃ] é uniforme em

início de sílaba e em todos os dialetos do português brasileiro; sendo assim, este segmento se caracteriza pela movimentação do articulador ativo que é a parte anterior da língua e o articulador passivo, a parte medial do palato duro. Dessa forma, este segmento possui a classificação fricativa quanto ao modo de articulação, que é quando o som produz um efeito de fricção no momento da passagem de ar.

Já a definição de [x] também sendo de caráter fricativo e desvozeado, é possível constatar um som audível no momento de pronúncia deste. No fenômeno denominado *Velarização*, pode-se notar a diferença mínima na troca, uma vez que nessa variedade linguística dos autistas em estudo, segmentos de natureza alveolopalatais não estão presentes, geralmente estão precedidos de segmentos nasais, pois o correspondente mais próximo do falante foi à busca por segmentos velares, uma vez que a classificação fricativa e desvozeada pertence tanto ao segmento [j] quanto ao [x] constatando a alternância apenas quanto ao lugar de articulação (alveolopalatal > velar). Como por exemplo, a palavra [ʃinɛ'lo] que é um segmento alveolopalatal, será pronunciado como [xɪnɛ'lo], que se trata de um segmento velar. Observando também nos exemplos: [ʃenə] > [xɛnə].

Notou-se também que tal fenômeno obteve uma frequência constante de ocorrências em todas as palavras que obtinha esse contexto apresentado; no entanto ocorreu em somente um dos falantes, por essa razão é designado como um idioleto. Dessa forma, tendo sua realização apenas em segmentos que trazia consigo as vogais: alta [i], e a vogal média-alta [e], ambas precedidas de um segmento nasalizado [n] como observa-se no segmento apresentado anteriormente.

No momento de articulação, de acordo com a regra mais propícia para o falante em questão, estas vogais supracitadas são as motivadoras para a ocorrência do fenômeno, ou melhor, as mais produtivas para a realização da troca de [j] por [x], assim como a vogal [i], a vogal [e] também contribui para a realização da alternância, nesse falante em particular.

A partir disso, pode-se perceber que o caráter alto das vogais supracitadas e também por estas se encontrarem próximas à cavidade nasal, este fator corrobora para ocorrência do fenômeno, pois será através da cavidade nasal a reprodução dos segmentos, ressaltando que o som de [x] sendo velar (parte posterior da língua em direção ao palato mole), tal articulação se torna mais próxima ao som das vogais altas e médias altas, que são condicionantes do fenômeno, ao início de palavras.

A alternância sonora só ocorre na presença do abaixamento do véu palatino, quando este expelle a corrente de ar pelas narinas, se tratando, pois de um segmento nasal. As vogais motivadoras do fenômeno ocorrem por serem de caráter média alta. Observa-se, com isso que segmentos com as vogais supracitadas ocorreram apenas em início de palavras com essas características.

Já o fenômeno designado como *Yeísmo* também foi uma variante fonético-fonológica presente nos falares da comunidade em análise, se caracterizando, pois também nos pais dos autistas. Entretanto, observou-se esta ocorrência na comunidade autista e naquela que a envolve, caracterizando assim que esta variedade dialetal se manifesta através do caráter afetivo como antes mencionado no início do trabalho. A seguir é possível notar nos dados abaixo presentes na tabela 2:

Tabela 02 - Yeísmo - Troca de [ʎ] por [j]

Quantidade de falantes/ Falantes	Classificações dos segmentos quanto a posição do fonema	Transcrição ortográfica	Transcrição Fonológicos	Transcrição Fonéticos
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido pela vogal "a"	Abelha	/a'beʎa/	[a'beia]
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido da vogal "o"	Joelho	/jo'eʎo/	[zo'eio]
06/ A, B, C, D, E,	Final da palavra seguido da vogal "o"	Melhor	/mεʎo'h/	[meio']
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido pela vogal "a"	toalha	/to'aʎa/	[t u'aia]

Fonte: pesquisa direta.

Assim, Bagno (2012) afirma que a pronúncia em que ocorre a troca de [ʎ] pela vogal [j] não se trata de uma variedade pertencente ao vernáculo brasileiro de maneira

ampla, pois ainda ocorre uma estigmatização deste fenômeno, quando a camada urbana e escolarizada, atribui esse dialeto aos falares de pessoas de ordem social humilde.

Assim, ainda existem formas de se desconstruir essas barreiras que foram interpostas ao longo dos tempos. Dado esse contexto, a respeito da comunidade autista o professor deve se ater as variantes linguísticas e explicar a seus alunos, que esse processo de mudança linguística se dá de forma contínua e, que isso não ocorre pela incapacidade de seus falantes, mas ocorre por fatores de organização fruto das relações sociais.

Dessa forma, a Sociolinguística explica bem sobre esse processo, e frisa que existem regras de sistematização linguística em seu aspecto oral, acontece que não estão normatizadas como a gramática normativa, pois aquela se desenvolve de maneira natural.

Portanto, ao reproduzir este fenômeno, o falante realiza um esforço reduzido, relacionado à necessidade de fala célere, fato que é característico dos falares nordestinos. Visto que, as reproduções dos sons vocálicos ocorrem de forma mais cômoda do que um segmento lateral. Pois, os segmentos de natureza consonantais exigem do falante um esforço de pronúncia e, por conseguinte um trabalho articulatorio maior, pois os sons consonantais quando reproduzidos, ocorre uma obstrução das pregas vocais; diferente dos vocálicos, que passam livremente por elas, sem que haja a obstrução de suas paredes.

Considerações Finais

No percurso deste trabalho, foram analisados os fenômenos fonológicos presentes na comunidade autista da APAE de Piripiri, contendo falantes entre idades de 10 a 19 anos (fase posterior à aquisição da linguagem), naturais da cidade supracitada, a qual comprovou-se por meio das análises do corpus, que há manifestação variacionista por meio da presença do metaplasmo por transformação: yeísmo.

Quanto ao Yeísmo, observou-se que a substituição do segmento consonantal [ʎ] pela vogal [i] ocorre porque a pronúncia vocálica se torna mais cômoda, uma vez que não há obstrução da passagem de ar. Constata-se também que esse fenômeno se apresentou de forma majoritária nesta comunidade.

Levando em conta a heterogeneidade comunitária, é válido apresentar que as variações linguísticas ocorrem muitas vezes de forma particular a uma certa comunidade, ou pode ser que um dado conjunto de seres possuam características próprias que determinam tal variação, que podem ser de ordem geográfica, faixa etária, referente ao gênero, ou por aspectos afetivos. Sendo que essas motivações só serão sistematizadas a partir da observação das variações e conseqüentemente das características pertinentes à comunidade.

Com base nessa reflexão, confirma-se a relevância da aplicação de estudos dessa natureza para a comunidade autista, pois muitas vezes essas estigmatizações linguísticas estão associadas ao TEA, fato que deve ser desconstruído, pois pesquisas como esta poderão esclarecer que os autistas possuem variações, assim como a comunidade não autista.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas**: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Gramática histórica**: do latim ao português brasileiro. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRITTO, Ana Teresa Brandão de Oliveira e. **Estudo do contraste de Vozeamento em sujeitos com e sem desvio fonológico**. Belo Horizonte: Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da Costa. **Varição/Diversidade linguística, oralidade e letramento**: escola e comunidade. Teresina: EDUFPI, 2014.

FREITAG, Raquel Meister; COAN, Márluce. **Sociolinguística variacionista**: pressupostos teórico metodológicos e propostas de ensino. Revista Eletrônica de linguística: ISSN, 2010.

ISSLER, Solange. **Articulação e Linguagem**: Fonologia na Avaliação e no Diagnóstico Fonoaudiológico. RJ: Revinter, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e fonologia**. RJ: Livraria Acadêmica, 1972.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. RJ: LTC, 2009.

Luciane Trennephol da Costa. **Análise Variacionista do Rotacismo**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. et al. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MUSSALIM, Cristina. Linguagem humana e “linguagem animal”. In: _____. **Linguística I**. 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

PERISSIONOTO, Jacy. **Linguagem e comunicação nos Transtornos do Espectro do Autismo**. p. 202-208. LIMA, Lucinete Maria Ferreira. Curso de orientação pedagógica em ABA para manejo com alunos autista em sala de aula. In: CASTANEDO, Celedonio. **Autismo infantil: Avaliação e Intervenção** Psicopedagógico. Teresina: UESPI, 2016.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: Os níveis de fala: Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

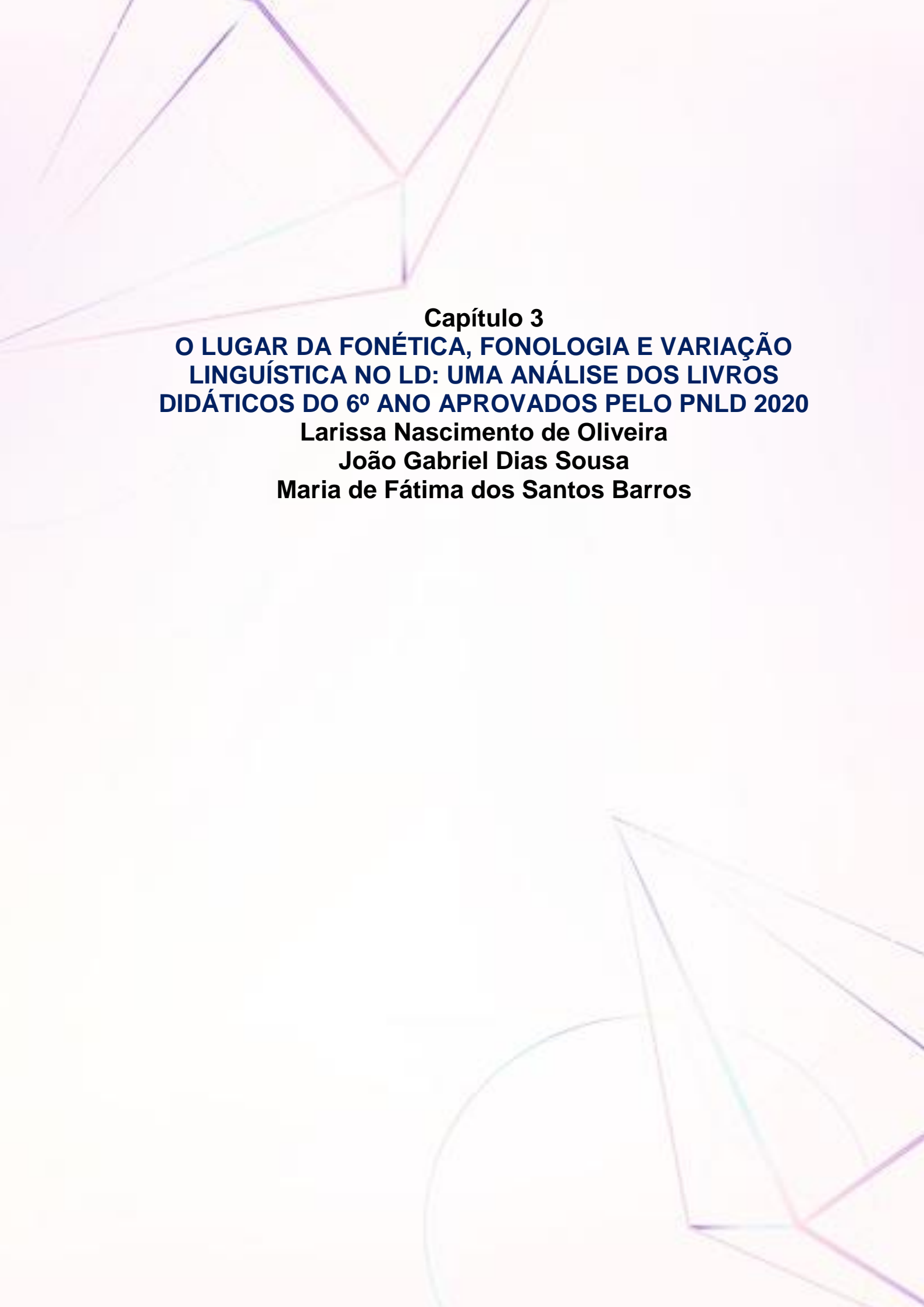
SILVA, Fernando Moreno da. **Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa**. UFMA: Littera online, 2011.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

TEMPLE, Grandim; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: Pensando através do Espectro. RJ-SP: Record, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Capítulo 3
O LUGAR DA FONÉTICA, FONOLOGIA E VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA NO LD: UMA ANÁLISE DOS LIVROS
DIDÁTICOS DO 6º ANO APROVADOS PELO PNLD 2020
Larissa Nascimento de Oliveira
João Gabriel Dias Sousa
Maria de Fátima dos Santos Barros

O LUGAR DA FONÉTICA, FONOLOGIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO APROVADOS PELO PNLD 2020

Larissa Nascimento de Oliveira¹

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-PPGL. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

João Gabriel Dias Sousa²

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL. E-mail: joaogabrielsousa@aluno.uespi.br

Maria de Fátima dos Santos Barros³

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL. E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

Resumo: Os livros didáticos tornaram-se objeto de estudo de muitos pesquisadores. A análise dessas obras contribui diretamente para o aumento da sua qualidade. Apesar do avanço na qualidade dos livros didáticos desde a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ainda é necessário descrever a forma como a Fonética, Fonologia e a Variação Linguística vêm sendo abordadas, posto que é indiscutível a importância dessas áreas para a plena formação linguística dos estudantes da educação básica. Todavia, o lugar destinado a essas áreas no currículo brasileiro ainda é insatisfatório, isso tem se refletido nos livros didáticos, uma vez que estes também tem tratados das referidas áreas de forma superficial e restrita. Nesse contexto, o presente trabalho visa encontrar resposta(s) para os seguintes questionamentos: (1) qual o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020"; (2) Por que tais obras didáticas foram aprovadas? e (3) Qual o diferencial que elas trazem? Para tal, o estudo realizado tem como objetivo geral analisar o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí- PPGL. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF. E-mail: joaogabrielsousa@aluno.uespi.br

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em LIBRAS pela Facapi. E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

ano aprovados pelo PNLD 2020 (“Tecendo Linguagens” e “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”), a fim de compreender o porquê tais obras foram aprovadas, assim como verificar se essas obras didáticas conseguem ir além da superficialidade já previsível. Quanto aos aspectos metodológicos destaca-se que a pesquisa realizada é delineada como exploratória e documental de caráter quali-quantitativo. A investigação está ancorada, principalmente, nos pressupostos teóricos de Cagliari (2009), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), Callou e Leite (2009), Rodrigues e Sá (2018, 2020), Bagno (2007), Chamma (2007), Santana (2017) e Gonzalez (2015), entre outros que tratam da temática. Integraram o *corpus* da pesquisa os capítulos das obras didáticas que abordavam as áreas investigadas. Diante das análises realizadas evidenciou-se que as áreas investigadas foram abordadas nos dois livros didáticos, ainda que de forma superficial, indireta e restritiva. O LD 1 foi a obra didática mais adotada pelos professores, todavia esta não aborda diretamente a Fonética e Fonologia, bem como faz uma breve discussão sobre questões relacionadas a variação linguística. O LD 2 mostrou alguns pontos positivos, este dedicou um capítulo para a abordagem da Fonética e Fonologia e outro para a Variação Linguística. Além disso, trouxe uma discussão sobre o preconceito linguístico e a transversalidade entre as áreas analisadas.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Variação Linguística. Livro Didático.

Abstract: Textbooks have become the object of study of many researchers. The analysis of these books contributes directly to the increase in their quality. Despite the progress in the quality of textbooks since the creation of the PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), it is still necessary to describe how phonetics, phonology and linguistic variation have been addressed, since it is undeniable the importance of these areas for the full linguistic education of students in basic education. However, the place given to these areas in the Brazilian curriculum is still unsatisfactory, and this has been reflected in the textbooks, since these have also dealt with these areas in a superficial and restricted way. In this context, the present work aims at finding answer(s) to the following questions: (1) what is the place of Phonetics, Phonology and Linguistic Variation in the 6th grade Portuguese Language textbooks approved by PNLD 2020"; (2) why were such textbooks approved? and (3) what is the differential they bring? To this end, the study has the general objective of analyzing the place of Phonetics, Phonology and Linguistic Variation in two 6th grade Portuguese Language textbooks approved by PNLD 2020 ("Tecendo Linguagens" and "Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem"), in order to understand why these works were approved, as well as to verify if these textbooks manage to go beyond the predictable superficiality. As for the methodological aspects, the research is delineated as exploratory and documental, with a quali-quantitative character. The research is anchored, mainly, in the theoretical assumptions of Cagliari (2009), Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2019), Callou and Leite (2009), Rodrigues and Sá (2018, 2020), Bagno (2007), Chamma (2007), Santana (2017) and Gonzalez (2015), among others that deal with the theme. The research corpus included the chapters of the textbooks that dealt with the investigated areas. Based on the analyses performed, it was evident that the areas investigated were addressed in both textbooks, although superficially, indirectly, and restrictively. LD 1 was the textbook most adopted by the teachers; however, it does not deal directly with phonetics and phonology, as well as briefly discussing issues related to linguistic variation. LD 2 showed some positive points, as it dedicated a chapter to Phonetics and Phonology and another one to Linguistic

Variation. In addition, it brought a discussion about linguistic prejudice and transversality among the analyzed areas.

Keywords: Phonetics. Phonology. Linguistic Variation. Didactic Book.

INTRODUÇÃO

É incontestável a importância da Fonética, Fonologia e Variação Linguística para a plena formação linguística dos estudantes da educação básica. Estudar e compreender os sons da língua materna é importante para o aperfeiçoamento de domínios mais concretos como, a diversidade das variações linguísticas, a ortografia, as relações lexicais, entre outros. No entanto, o lugar reservado a essas áreas no currículo brasileiro ainda é insatisfatório. Segundo Cagliari (2009) os currículos escolares priorizam a morfologia e a sintaxe, deixando de aprofundar os estudos sobre a fonética, fonologia, semântica, sociolinguística, gramática e análise do discurso. Essa postura por sua vez, tem-se refletido nos livros didáticos (LD).

Os LD vêm se tornando objeto de estudo para muitos pesquisadores, fazendo-nos entender que este é um importante instrumento de análise. Ademais, “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 238). Assim, pesquisas que tenham o LD como objeto de estudo podem contribuir para o aumento da qualidade das obras didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os LD devem ser vistos apenas como um dos recursos de que o professor precisa ter para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Ademais, os LD devem proporcionar uma abordagem adequada dos conteúdos de forma a oportunizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pois caso contrário, especialmente observando a realidade brasileira vivenciada por muitos alunos e professores, se este instrumento didático não for de qualidade poderá vir a ocasionar uma lacuna no aprendizado, posto que, às vezes, é o único material de apoio do professor e que o aluno tem acesso para estudar.

Apesar da grande melhora na qualidade dos LD desde a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ainda é necessário rever a forma como a Fonética, Fonologia e a Variação Linguística vêm sendo abordadas. Considerando a tendência entre os LD que essas áreas sejam abordadas de maneira superficial e

restritiva; a variação linguística se limita ao social, ao regional e ao nível do léxico e não transversaliza com a Fonética e Fonologia, sendo tratada como um simples conteúdo de Língua PORTUGUESA (RODRIGUES; SÁ, 2020). Diante desse contexto, o presente trabalho pretende encontrar resposta(s) para os seguintes questionamentos: (1) “qual o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020?”; (2) “Por que tais obras didáticas foram aprovadas?” (3) “Qual o diferencial que elas trazem”? Dessa forma, a fim de responder tais questionamentos o presente trabalho objetiva analisar o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020, a fim de compreender o porquê tais obras foram aprovadas, assim como verificar se essas obras didáticas conseguem ir além da superficialidade já previsível. Nas seções seguintes realizamos uma discussão teórica embasada em Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), Callou e Leite (2009), Cagliari (2009), Rodrigues e Sá (2018, 2020), Bagno (2007), Chamma (2007), Santana (2017), Gonzalez (2015), entre outros que tratam da temática em análise. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada, posteriormente realizamos a análise das obras didáticas, e por fim apresentamos as considerações finais.

FONÉTICA E FONOLOGIA

A princípio é essencial pontuar que a Fonética e a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala. Essas duas áreas devem ser entendidas a partir da sua relação de interdependência, conforme afirmam as autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019, p. 14) “é bastante difícil fazer Fonologia sem antes entender (ou fazer) Fonética”. Todavia, historicamente, os domínios dessas áreas foram concebidos de forma separada.

Recorrendo a Saussure (2006 [1916]), observamos que a Fonética foi retratada como a ciência que estuda as evoluções dos sons, é histórica e analisa transformações. Já a Fonologia, em contra partida, se coloca fora do tempo, uma vez que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo. Somente, no Círculo Linguístico de Praga (CLP), que as questões sobre a Fonética e a Fonologia ganharam destaque, principalmente, com a obra de Trubetzkoy que diferente de Saussure definiu a Fonética como a ciência que trata dos sons da língua e a Fonologia

dos sons da fala. A partir dos estudos Trubetzkoy várias foram às definições dadas a essas áreas.

Callou e Leite (2009) nos apresentam que a caracterização mais aceita pela maioria dos linguistas é a de que a Fonética trata da substância da expressão, enquanto a Fonologia trata da forma da expressão. Já Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) afirmam que a Fonética é a ciência que está preocupada em descrever e identificar os sons da fala -a produção de fato- já a Fonologia tem por objetivo descrever aquilo que é distinto, ou seja, aquilo que tem função na língua, postulando regras e compreendendo como acontece a variação na realização efetiva dos sons. Ademais, a unidade da Fonética é o fone, enquanto a unidade da Fonologia é o fonema. Além disso, cabe aos foneticistas o trabalho com medidas precisas, estatísticas, ao passo que os fonólogos tratam da organização mental da linguagem com a identificação das distinções sonoras, regularidades de distribuição dos sons, ou quais são os princípios que determinam as diferentes pronúncias (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019).

FONÉTICA E FONOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO

No que se refere ao lugar dado a Fonética e a Fonologia nos materiais didáticos, Cagliari (2009, p. 75) afirma que o que se ensina sobre “Fonética nas escolas, nos livros didáticos e gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua”. Consoante a esse pensamento do autor, tem-se os resultados da pesquisa de Silveira (2016, p. 11), que analisou o tratamento fonológico no livro didático, chegando à conclusão que “abordagem à fonologia é sempre de modo breve, sintetizada, deixando de lado um conteúdo que muito favorece a aprendizagem da fala/escrita. Há alguns equívocos no tocante aos conceitos apresentados em relação a essa área”.

Rodrigues e Sá (2018, p. 588), em uma pesquisa mais atual, destacam que tal carência presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa se deve ao:

parco espaço que essas áreas, tradicionalmente, têm nas orientações curriculares nacionais. Se órgãos governamentais responsáveis pela criação e pela implementação do currículo não reconhecem a importância desses campos para a ampliação dos saberes linguísticos

dos alunos e acabam por suprimir ou minimizar a sua presença nas orientações curriculares nacionais, elas, por sua vez, também não se farão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

As autoras ainda afirmam que esse “não-lugar” no currículo parte do pressuposto equivocado de que essas áreas são necessárias somente nos primeiros anos de escolaridade dos alunos. Porém, não é essa a realidade encontrada se observarmos os péssimos resultados na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que é perceptível o elevado número de alunos que não dominam a ortografia da sua língua materna. Nota-se, dessa maneira, que faltam a esses alunos conhecimentos básicos de Fonética e de Fonologia. Dessa forma, um estudo adequado dessas áreas é um requisito indispensável no processo de aprendizagem de uma língua, e conforme aponta Cagliari (2009) este estudo precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio.

Tomando o LD como um instrumento pedagógico que viabiliza as ações docentes em sala de aula é necessário que se preze por sua qualidade. Todavia, o cenário tem sido outro, isto pode ser atestado segundo os resultados da pesquisa realizada por Rodrigues e Sá (2020) que analisaram o lugar da Fonética e Fonologia em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais (aprovados pelo PNLD 2016), concluindo que essas áreas foram abordadas em apenas uma das obras analisadas, mas de maneira muito superficial e restrita. Esses resultados nos intrigam, uma vez que diversas pesquisas sobre essas áreas têm sido desenvolvidas, modernamente, os autores de livros didáticos tem acesso as essas discussões teóricas, estes poderiam atualizar os instrumentos didáticos com o que há de mais atual no campo da Linguística. Diante desse contexto, que o presente trabalho se propõe a analisar o lugar dado a Fonética e a Fonologia em dois livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020.

A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a língua em seu uso real, para tal leva em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Essa corrente foi desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960, especialmente, com os trabalhos de Willian Labov, Gumperz, Dell Hymes e William Bright. No entanto, foi Labov quem criou um

modelo teórico-metodológico conhecido como Sociolinguística Laboviana, também denominado de Sociolinguística Variacionista ou, ainda, Sociolinguística quantitativa.

Labov em seu livro *“Padrões sociolinguísticos”* (2008 [1972]) aponta o componente social como indispensável aos estudos linguísticos. O linguista supracitado vê a Linguística como uma ciência social. Nesse sentido, a Sociolinguística equivaleria à Linguística, com ênfase na análise das variáveis de natureza extralinguística. Para a Sociolinguística a língua é uma instituição social e, por conseguinte, não pode ser estudada fora do contexto social, cultural e histórico das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Essa corrente linguística também parte do princípio de que a variação é inerente a todas as línguas, sendo impossível compreendê-la sem observar o seu contexto social de reprodução, visto que pressões sociais são exercidas sobre ela.

Bagno (2007) afirma que a variação linguística significa o mesmo que heterogeneidade, um fenômeno natural determinado pelos diversos modos de falar provenientes de aspectos linguísticos marcados por fatores internos e externos, abrangendo traços sociais e culturais. É possível identificar variação em todos os níveis da língua: fonético-fonológica, morfológica, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. O referido autor também destaca que a variação é estruturada, organizada e condicionada. Quanto ao condicionamento Labov (2008) afirma que os níveis extralinguísticos de variação são: a variação regional, geográfica ou diatópica; a variação estilística ou diafásica e a variação social ou diastrática. A variação diatópica refere-se às marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação à de outra. A variação diafásica leva em consideração o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação. Já a variação social está associada a diferenças entre os grupos socioeconômicos, como, por exemplo, grau de escolaridade, faixa etária, gênero, idade, condição social, profissão, entre outras (CEZARIO; VOTRE, 2020, p. 144-145).

Bagno (2007, p. 46) destaca ainda a existência da variação diamésica “a que se verifica na comparação entre a língua falada e língua escrita”. Embora, existam essas classificações é necessário pontuar que as variações sofrem também interferências entre si. Dessa maneira, uma inovação linguística pode começar em uma determinada região e ser própria de um só grupo social; sendo utilizada somente em determinadas situações. Sendo assim, a língua deve ser considerada como um conjunto de variedades linguísticas. Dentro dos estudos de variação linguística é de

extrema importância também diferenciar os termos: variável e variante. O primeiro faz referência a um aspecto da língua que se encontra em variação, enquanto o segundo corresponde às formas individuais que “disputam” em uma variável, como as formas pronominais nós e a gente (LABOV, 2008). Assim, a abordagem variacionista procura demonstrar como uma variante se implementa ou desaparece na língua.

Além de colaborar com a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos, a Sociolinguística também propõe novos métodos de ensino de língua materna, com o intuito de promover uma educação linguística eficaz que elimine o preconceito linguístico, oportunizando a todos os falantes uma igualdade no aprendizado. Portanto, é fundamental que os LD aprovados pelo PNLD tenham uma base teórica apoiada na Sociolinguística.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Bagno (2007) destaca que muitos livros já avançaram de modo positivo no tratamento de aspectos da renovação do ensino, no entanto, quando se fala em variação linguística o resultado quase sempre é insatisfatório e problemático, visto que falta uma base teórica consistente. Um exemplo dessa problemática segundo o autor é a grande insistência em se associar o estudo das variações linguísticas nos LD às tirinhas do personagem Chico Bento, um samba do repertório de Adoniran Barbosa ou poema de Patativa do Assaré.

Chamma (2007) investigou a variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries) aprovados pelo PNLD 2005 e 2008. A pesquisadora aponta que os resultados do seu estudo foram satisfatórios, constatou que houve uma melhora na qualidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa, desde a publicação de materiais elaborados por profissionais da Linguística e da Pedagogia que integram as equipes do MEC, PCN e PNLD. Entretanto, ressalta que ainda existem equívocos conceituais, mistura e confusão terminológica e um nível de criatividade reduzido no sentido de abranger os gêneros textuais e na formulação de exercícios direcionados à variação linguística.

Santana (2017, p. 71) também empreendeu uma pesquisa sobre a variação linguística nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014 e na prática docente de Língua Portuguesa. Os resultados da referida pesquisa demonstraram que não houve um avanço em relação ao trabalho com a heterogeneidade/variação linguística desde

a pesquisa de Chamma (2007). Santana (2017) pontuou que “quando, no livro, se fala em variedade linguística normalmente é para mostrar ao aluno que os textos devem ser escritos na variedade padrão”. Ademais, “o foco recai sobre a necessidade de aprender as normas de prestígio, cria-se assim uma correlação: variedades de prestígio = adequadas; variedades desprestigiadas = inadequadas.” (SANTANA, p. 78). Tomando como referência os resultados apresentados pelas pesquisadas realizadas, anteriormente, que o nosso estudo visa também analisar e descrever a abordagem teórico-metodológica dada à variação linguística nos livros aprovados pelo PNLD 2020.

PNLD 2020 E OS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADOS

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora com outra denominação, iniciou-se em 1937. Este é um antigo programa originado, historicamente, com o decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, no qual criou-se o Instituto Nacional do Livro. No ano de 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que determinava a política de produção e controle de circulação do livro didático no País. Após a criação de diferentes programas do livro didática somente em 1985 que o PNLD foi firmado, este novo programa trazia as seguintes mudanças em relação aos anteriores: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias e fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Basicamente, foram estabelecidas diretrizes que caracterizam o programa que se volta à distribuição gratuita de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino. (FNDE, 2020) ⁴. Com o passar dos anos, o programa sofreu diversas modificações e aperfeiçoamentos, todavia atualmente volta-se a educação básica brasileira, com exceção dos alunos da educação infantil. Gonzalez (2015, p. 66) pontua que

entre as décadas de 1970 e 1980, a produção científica brasileira vê um crescente número de críticas aos livros didáticos, em especial com relação à veiculação de inúmeras preconceitos e a à presença de incorreções teóricas. Como resultado, em 1995, o PNLD começa a

⁴ Fonte Site FNDE: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

fazer uma avaliação dos livros didáticos antes de comprá-los e distribuí-los.

A primeira avaliação foi feita pelo MEC, no decorrer dos anos, o procedimento foi aprimorado e até hoje é aplicado. Inicialmente, o processo de avaliação era feito a partir de dois critérios de eliminação, bem como por outros critérios comuns e específicos. Estes deram origem uma lista de livros classificados como excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e os recomendados (GONZALVEZ, 2015). Dessa forma, com objetivo de garantir um padrão mínimo de qualidade dos livros didáticos criou-se, portanto, o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. O PNLD/1996 ofereceu aos professores esse Guia com resenhas de todos os livros recomendados e os recomendados com ressalvas.

Como dito anteriormente, essa prática se perpetua até os dias atuais. Basicamente, os gestores das escolas e professores recebem o “Guia de Escolha do Livro Didático” e discutem entre si sobre a escolha da obra didática que pretendem adotar. Após as escolhas cabe ao MEC realizar junto as editoras as negociações de compra dos livros escolhidos. Em seguida, concluída a compra, as obras são distribuídas para as escolas. O nosso objetivo neste trabalho é analisar dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020, a fim de compreender o porquê essas obras foram aprovadas e como estas tratam da Fonética, Fonologia e Variação Linguística.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, contou com a inscrição de 17 obras, das quais, uma foi invalidada pelo FNDE por descumprimento de critérios na fase de validação. Das 16 obras restantes somente 6 foram aprovadas, sobre elas o guia ressalta que “as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos” (BRASIL, 2019, p. 19).

Espera-se que os materiais aprovados e enviados às escolas sejam de qualidade e; sobretudo que a sua abordagem esteja em concordância com as competências e as habilidades definidas pela BNCC. Em conformidade com o nosso objetivo de pesquisa, pontuamos que as obras que serão analisadas são: a) *Tecendo Linguagens*, 6º ano, de autoria Lucy Aparecida Melo Araújo, Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Cícero de Oliveira Silva, da editora IBEP-

designaremos essa obra didática de livro didático 1 (LD 1)- e b) *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 6º ano, de Wilton de Souza Ormundo e Cristiane Escolastico Siniscalchi, da editora Moderna- denominaremos esse livro de livro didático 2- (LD2). A opção pela análise dessas duas obras didáticas se deve ao valor dos livros vendidos pelo PNLD em decorrência da escolha dos professores. As duas coleções foram as mais escolhidas pelos professores, ocuparam respectivamente a 1º e 2º posições, ambas custaram um investimento do PNLD totalizando o valor de R\$ 58.865.664,10 (ROCHA, 2020). Na próxima seção apresentaremos os processos metodológicos utilizados no presente trabalho, em seguida, realizamos a análise e discussão dos dados.

METODOLOGIA

O estudo realizado classifica-se quanto aos objetivos como uma pesquisa exploratória, visto que se objetiva investigar e apresentar informações sobre o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa classifica-se como documental, de caráter quali-quantitativo realizada em duas etapas.

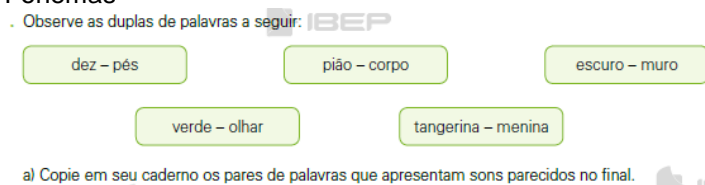
A primeira etapa é caracterizada como quantitativa, visto que buscou-se verificar os valores gastos pelo PNLD 2020 nas obras didáticas mais escolhidas pelos professores. Ademais, pontuamos que durante a análise das obras didáticas verificamos o número de ocasiões em que foram abordadas às áreas da Fonética, Fonologia e Variação Linguística. A segunda etapa é de natureza qualitativa, já que realizamos respectivamente a interpretação e a descrição do lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística nos livros didáticos selecionados para o estudo. Para a análise das obras didáticas selecionamos todos os capítulos e exercícios que abordavam os conteúdos das áreas investigadas, estes compõem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, analisamos e descrevemos a abordagem teórico-metodológica dada a essas áreas. A execução de tais passos visa alcançar os objetivos propostos no presente trabalho.

ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS

LIVRO DIDÁTICO 1

A obra está estruturada em quatro unidades, cada unidade apresenta dois capítulos, o que totalizam 08 capítulos. Cada unidade organiza-se em torno de uma temática central, alinhada aos capítulos e seções em estudo. No início da unidade são expostos os conteúdos que serão estudados, em seguida, inicia-se o capítulo com uma seção denominada de “Para começo de conversa”, que apresenta uma discussão sobre questões atuais, esta caracteriza a unidade e o tema central. A nossa análise iniciou-se na unidade 1- Capítulo 2 (página 51), nesta verificamos em exercícios os conteúdos das áreas da Fonética e da Fonologia, mesmo que de forma indireta e superficial. A figura 3 demonstra a atividade em questão. O exercício solicita que os alunos indiquem os pares de sons parecidos, sem mencionar que esses sons se chamam fonemas. Nota-se, portanto, que a atividade está diretamente relacionada ao conceito de fonema, no entanto o exercício não abre nenhuma discussão relacionada a noção de fonema, ficando a cargo do professor realizar tais colocações.

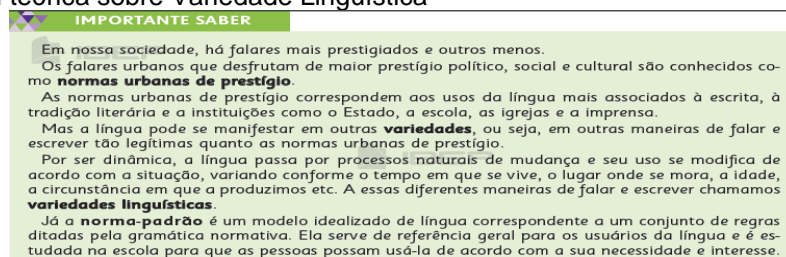
Figura 3: Questão sobre Fonemas



Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 51)

A abordagem teórica sobre o fenômeno da variedade linguística, embora seja curta traz conceitos importantes como a ênfase em demonstrar que a língua é dinâmica e pode manifesta-se em diferentes variedades. Todavia, destacamos que não houve nenhuma menção quanto ao preconceito linguístico, apesar de mencionar sobre as normas urbanas de prestígio e das variedades.

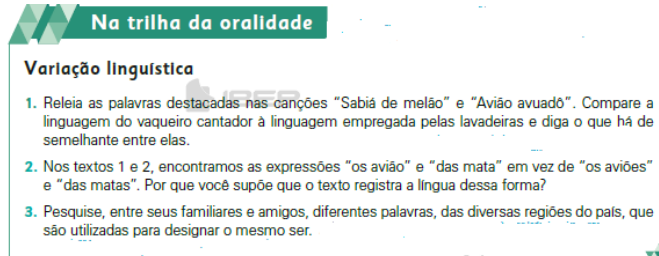
Figura 5: Abordagem teórica sobre Variedade Linguística



Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 74)

Somente na Unidade 4, Capítulo 2 (páginas 220 e 222) que verificamos uma discussão acerca da Variação Linguística, esta acontece a partir da análise de dois textos.

Figura 6: Questões sobre os textos



Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 222)

A primeira questão solicita que os alunos voltem a atenção às palavras destacadas nos dois textos, a fim de observar o que estas têm de semelhante. A pergunta abre a possibilidade de que o professor estabeleça uma discussão bem proveitosa sobre os processos fonológicos. É necessário que se tenha o cuidado de chamar a atenção dos alunos que esse tipo de processo (supressão do -r, como em 'vê', 'voltá', 'calçá') não ocorre somente nos falares do sertão nordestino. Do mesmo modo tem-se a segunda questão que também proporciona um momento para que o professor discuta sobre o uso da língua em determinados contextos. A terceira questão traz uma proposta de levar os alunos a campo, a fim de que façam pesquisas sobre palavras de regiões diferentes, mas que contenham o mesmo significado. A última questão dá a oportunidade de que os alunos vejam o fenômeno da variação diatópica, sendo de extrema importância que o professor aproveite essa atividade para incitar o aprofundamento dos vários níveis e tipos de variação linguística, posto que no LD1 não se menciona mais nada sobre a Variação Linguística, o assunto que é abordado logo em seguida é acentuação gráfica.

A análise do LD 1 evidenciou que a obra didática não abordou diretamente a Fonética e Fonologia, todavia fez uma menção à variedade linguística, assim como abordou a noção de variação linguística, embora de forma breve, sem discutir sobre os diferentes níveis de variação. De um modo geral, verificamos que as áreas investigadas se fizeram presentes, embora de forma superficial e indireta. Após essa análise cabe ressaltar um ponto que nos intrigou, essa foi a obra didática mais adotada pelos professores.

LIVRO DIDÁTICO 2

O LD 2 inicia-se com a apresentação da obra, que visa proporcionar ao aluno as mudanças dos livros didáticos nos últimos anos. Em seguida, tem-se a seção "Conheça seu livro", que faz uma apresentação resumida da organização e das características da obra, explicando as seções que compõem cada unidade. A obra contém 8 capítulos, com diferentes seções, em que se apresentam de modo integrado conforme os conteúdos trabalhados. Os conteúdos das áreas em investigação são abordados no LD 2 nos Capítulos 2 e 3. No capítulo 2, na seção "Mais da língua" (páginas 63 a 65), anuncia-se que a Variação Linguística começará a ser estudada. A abordagem teórica dada a noção de variação, ilustrada na figura 9, contempla os princípios que regem o fenômeno. No decorrer do capítulo, são apresentadas as definições de variação diacrônica e regional, mesmo que de forma superficial. Além disso, o LD 2 aborda sobre as gírias, porém não faz nenhuma referência a variação diastrática.

Figura 7: Abordagem teórica da Variação Linguística

A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua sofre mudanças conforme o tempo passa e em razão do contato com outras línguas. As particularidades de cada falante, como sua idade e nível de escolaridade, também fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, a língua também é empregada de modo diferente em situações que exigem maior ou menor formalidade.

Fonte: Se liga na língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 65)

A questão representada na figura 8 faz a associação da variação linguística à fonética e fonologia, bem como trata da variação regional. A primeira alternativa da introduz a temática da transversalidade ao solicitar que os alunos observem a pronúncia dos fonemas. Esse é um ponto relevante sobre a obra, posto que viabiliza uma discussão sobre a transversalidade entre essas áreas. Na terceira alternativa, solicita-se que os alunos determinem outras palavras que marcam a variação regional. De modo geral, a referida questão mostra-se como um avanço, posto que demonstra a transversalidade entre a fonologia e a variação.

Figura 8: Questões que associam variação linguística à Fonética e Fonologia

- Por que a palavra *paulista* foi escrita com *x* ("paulixta") e não com *s*?
- Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
- Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
- Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?
- As tiras do *Urbanóide* são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca?

Fonte: Se liga na língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 70)

Ainda neste capítulo, verificamos outro ponto positivo do LD 2 ao trazer uma discussão sobre o preconceito linguístico, um ponto que não foi abordado no LD 1. A noção de preconceito linguístico no LD 2 é apresentada junto a noção de variedades urbanas de prestígio. A obra didática enfatiza que não existe um único modo de utilizar a língua, destacando a importância de se respeitar todas as variedades evitando assim a prática do preconceito linguístico.

O capítulo 3 da obra é dedicado ao estudo dos fonemas, neste apresenta-se a definição de fonema e letra. O fonema é abordado a partir da relação de par mínimo. Podemos observar uma preocupação dos autores em transmitir aos alunos que o fonema é a menor unidade sonora capaz de causar distinção de significados. Além de evidenciarem que os fonemas são representados entre barras inclinadas.

Figura 9: Abordagem teórica sobre os fonemas

Observe a sequência abaixo.

/v/ /a/ /c/ /a/

/f/ /a/ /c/ /a/

/a/ /t/ /o/ /l/ /a/ /d/ /a/

/a/ /m/ /o/ /l/ /a/ /d/ /a/

As unidades mínimas de som da língua são chamadas de **fonemas**. As **letras** são as representações escritas dos fonemas. Pronuncie em voz alta algumas palavras e observe a correspondência entre sons e letras.

Fonte: Se liga na língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 98)

Após essa discussão teórica o LD 2 orienta que os alunos respondam as atividades sobre a temática estudada. Adiante, há quatro questões que em uma ou outra alternativa tratam sobre os fonemas, todavia nota-se que estas não fogem ao superficial. A questão representada na figura 10 versa sobre a contagem do número de letras e fonemas, essa questão já clássica nos livros didáticos, portanto demonstra superficialidade. A alternativa seguintes cita sobre os sons nasais, embora o seu objetivo esteja relacionado as regras ortográficas de uso da letra -m. A questão não realiza nenhuma abordagem sobre os fonemas nasais da LP.

Figura 10: atividade sobre os fonemas

- Conte o número de letras e de fonemas das palavras *corporais*, *hábito*, *verifique* e *participando*. Ele é o mesmo em cada uma delas?

d) Os fonemas representados pelas letras destacadas nas palavras *assim*, *gente* e *longe* apresentam sons nasais. Que regra ortográfica justifica a escrita desse som ora com *m* ora com *n*?

Fonte: Se liga na língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 100)

Perante o exposto, verificamos mais pontos positivos no LD 2, embora este tenha sido a segunda obra mais adotada pelos professores. O referido livro didático dedicou um capítulo para a abordagem da Fonética e da Fonologia, trouxe também a noção de fonema a partir da noção de par mínimo. No entanto, os exercícios sobre a temática ainda se mostraram muito superficiais e previsíveis. A variação linguística no LD 2 também é descrita em um capítulo específico, neste apresentou-se às variações diacrônicas (história), diatópica (regional) e diastrática (sociocultural, grupos socioeconômicos). Além de abordar o preconceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNL D 2020. Através da análise constatamos que as áreas investigadas foram abordadas nos dois livros didáticos ainda que de forma superficial, indireta e restritiva, todavia evidenciamos que o LD 2 (a segunda obra mais adotada) se comparado ao LD 1 mostrou muitos pontos positivos, posto que trouxe a discussão sobre o preconceito linguístico, assim como a transversalidade entre as áreas analisadas. Dessa forma, os pressupostos teóricos de Cagliari (2009), assim como os resultados das pesquisas realizada por Rodrigues e Sá (2020) e Santana (2017) são ratificados neste trabalho.

Ademais, embora as referidas obras tenham abordado as áreas em investigação, ainda se tem um longo caminho a percorrer quanto ao tratamento da Fonética, Fonologia e Variação nos livros didáticos, uma vez que compreender os sons da língua, assim como a variação linguística é de extrema importância para o desenvolvimento de domínios mais concretos da língua. Concluímos nosso estudo destacando que as pesquisas que têm o livro didático como objeto de estudo podem contribuir no aumento da sua qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO *et al.* **Tecendo Linguagens**. Anos finais, 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa. Acesso em: 8 dez. 2020.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHAMMA, Liv. **A variação lingüística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)**. 2007. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3182>. Acesso em: 8 dez. 2020.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 141-157.
- LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MARCUSCHI, B. CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In* VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-261.
- ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, anos finais, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.
- ROCHA, P. G. A variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa da Geração Alpha. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 306 - 332, ago. 2020. ISSN 2178-1486. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/290>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. A base nacional comum curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 584–603, 2018. DOI: 10.20396/cel.v60i3.8652230. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652230>. Acesso em: 8 dez. 2020.

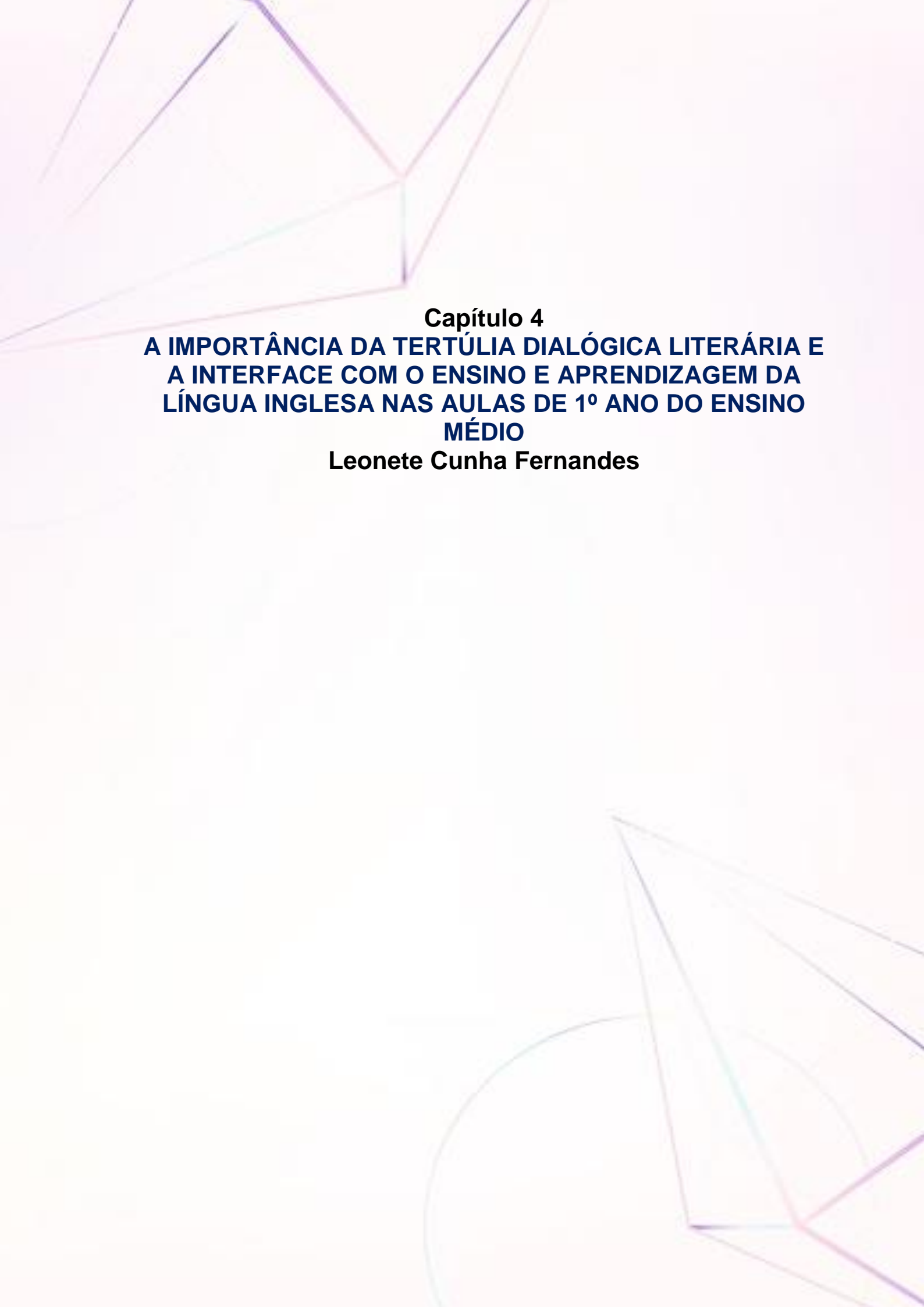
_____, S. G. C.; SÁ, C. M. O (não) lugar da fonética e da fonologia em livros didáticos brasileiros do ensino fundamental anos finais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 62, p. e020013, 2020. DOI: 10.20396/cel.v62i0.8660663. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660663>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SANTANA, Alexandra Nunes. **A variação linguística no livro didático e na prática docente de Língua Portuguesa**: políticas e ideologias linguísticas. 2017, 183f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2411>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVEIRA, Josefa. Análise do tratamento fonológico no livro didático e proposta de atividades. *In*: X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe. **Anais**, 2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/analise_do_tratamento_fonologico_no_livro_didatico_e_proposta_de_.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.



Capítulo 4
A IMPORTÂNCIA DA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA E
A INTERFACE COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DE 1º ANO DO ENSINO
MÉDIO

Leonete Cunha Fernandes

A IMPORTÂNCIA DA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA E A INTERFACE COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Leonete Cunha Fernandes

*Professora de Rede Básica Instituição IFMA, Formação Letras português – inglês
UEMA Caxias MA, Especialização em Língua Inglesa IESM – Timon Ma.*

RESUMO

Esse artigo visa destacar a importância da Tertúlia literária para o ensino da Língua Inglesa a leitura, compreensão, comunicação e reflexão crítica sobre a obra durante os encontros estabelecidos nas aulas. A Tertúlia Literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada um capítulo escolhido para a aula, a obra clássica deve apresentar a literatura universal. Durante a escolha da obra foi feito um curso de capacitação online na plataforma: comunidades de aprendizagem a saber o que é uma tertúlia, como fazer uma tertúlia dialógica literária e quais obras utilizar em uma tertúlia literária. A tertúlia foi organizada por capítulos e por datas para não prejudicar os alunos durante o planejamento semestral das aulas. O livro escolhido foi Hamlet de William Shakespeare uma obra clássica e de valor para aprimorar vocabulários, leituras, oralidade. O livro Hamlet de Shakespeare é um livro totalmente em inglês e de nível elementar, rico de glossários acompanhados de desenhos é um HQ que os alunos prendem sua atenção, as palavras no livro interagem junto com as imagens e isso facilitou o entendimento da narrativa. A Tertúlia Literária foi aplicada para os alunos dos 1º anos do Ensino médio na Escola de Tempo Integral em Coroatá Maranhão. O objetivo desse trabalho 1) Promover o acesso da leitura de uma obra clássica de Língua inglesa e a promoção nas aulas de Língua Inglesa. 2) Conhecer novas vocabulários 3) refletir sobre a obra e destacar aspectos positivos para seu aprendizado. Entretanto destacar as práticas de leitura dialógica e Tertúlia Literária, aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e escrita, ampliam a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, produzindo importantes transformações na superação de desigualdades. Esse trabalho teve uma contribuição para o aperfeiçoar os estudantes a leitura a aquisição de vocabulários o contato com a obra na Língua Inglesa e o desenvolvimento da autonomia em fazer uma leitura em uma obra estrangeira.

Palavras-chave: Literatura Inglesa. Tertúlia. Letramento linguístico. Leitura

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of the Literary Gathering for the teaching of the English Language the reading, comprehension, communication and critical reflection about the work during the meetings established in the classes. Literary Tertulia is a dialogical reading practice that consists in a meeting around literature, in

which the participants read and discuss, in a shared way, a chapter chosen for the class, the classic work must present universal literature. During the choice of the work an online training course was done on the platform: learning communities to know what a tertulia is, how to make a literary dialogical tertulia and which works to use in a literary tertulia. The tertúlia was organized by chapters and by dates so as not to hinder students during semester class planning. The book chosen was Hamlet by William Shakespeare, a classic and valuable book to improve vocabulary, reading, and speaking skills. The book Hamlet by Shakespeare is a book entirely in English and at an elementary level, rich in glossaries accompanied by drawings, it is a comic book that holds the students' attention, the words in the book interact with the images and this facilitated the understanding of the narrative. The Literary Tertulia was applied to the students of the first years of high school in the full time School in Coroatá, Maranhão. The objective of this work 1) Promote the access to the reading of a classic work of English Language and the promotion in English Language classes. 2) Know new vocabularies 3) Reflect about the work and highlight positive aspects for their learning. meanwhile, to highlight the practices of dialogic reading and Literary Tertulia, increase vocabulary, improve oral and written expression, expand reading comprehension, critical thinking and the capacity for argumentation in all involved, producing important transformations in overcoming inequalities. This work has contributed to the students' improvement in reading, vocabulary acquisition, contact with the work in the English language, and the development of autonomy in reading a foreign work.

Keywords: English Literature and Tertulia and Language Literacy. Reading

INTRODUÇÃO

O que é tertúlia literaria? É um encontro de pessoas para dialogar e promover uma construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico reunido pela humanidade ao longo do tempo. E facilita a troca conhecimento entre todos os participantes sem divisão de idade, gênero, cultura ou capacidade. Esta pesquisa tem por finalidade de mostrar que inserir as tertúlias dialógicas em especial em língua inglesa é importante para os alunos aprenderem vocabulários, leitura e a praticar a escrita de língua inglesa. E durante a pesquisa para o material foi feito um curso de capacitação para o professor entender o porquê selecionar uma obra clássica e como trabalhar as tertúlias dialógicas em sala de aula.

A Tertúlia Literária Dialógica nasceu em 1978, na escola de adultos La Verneda SantMartí, de Barcelona. Por um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa que atualmente é difundida pelo mundo todo.

Há variedade livros e textos em inglês para trabalhar em sala de aula com a leitura e compreensão em língua inglesa. Os docentes enfrentam alguns problemas que os e relatam dificuldades em formar frases e até mesmo ler frases e imagens por terem pouco vocabulário em inglês. Este estudo irá mostrar que os alunos são capazes de fazer leituras e compreensão, aumentar vocabulários na língua através da obra HQ durante as tertúlias dialógicas literárias com a obra de Hamlet de Shakespeare.

A Tertúlia Literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal.

O HQ(doravante história em quadrinhos) é um livro para leitores iniciantes e facilita a leitura para os alunos de nível básico e além de apresentar gravuras para facilitar a leitura dos diálogos, os glossários são presentes para que os alunos possam ampliar os vocabulários e compreendam o assunto principal da obra colocando seus pontos de vista e conhecimento de mundo sobre o tema, pois durante as tertúlias os alunos comparavam exemplos reais com algumas passagens nos capítulos propostos do livro.

Durante a leitura da obra percebi que os alunos têm um conhecimento suficiente associando as imagens, os glossários presentes no rodapé do livro e esses componentes auxiliam com precisão a leitura para o inglês.

Este é um estudo descritivo e qualitativo que identificou o trabalho com as tertúlias dialógicas de língua inglesa trouxe alguns pontos significativos para o aprendizado da língua em escola de rede pública no Ensino Tempo Integral na Cidade de Coratá MA.

Os dados para este estudo foram coletados através de perguntas com respostas em inglês espondidas em sala de aulas após a leitura dos capítulos durante o encontro marcado. Cada capítulo do livro é composta por perguntas para facilitar o entendimento da obra.

Ressalta-se a importância dessa pesquisa para ajudar alunos de nível básico que enfrentam dificuldades em ler em inglês e mostrar que eles podem ler e entender em uma língua estrangeira e ter acesso a uma obra literária clássica em inglês e fazer de suas aulas uma aula produtiva e além de aprender novas palavras no contexto, a gramática é aprendida no contexto e é possível se comunicar, criar frases e ampliar vocabulários

através da leituras de imagens e assim auxiliar os alunos nesse processo do ensino e aprendizagem.

Por que é fundamental ler os clássicos? São obras que expressam com profundidade os grandes temas humanos, a despeito da época e da cultura, inspirando por isso à reflexão. E aproximar essa literatura de grupos culturais e sociais que normalmente não teriam contato com ela, preenche-se uma lacuna cultural importante. Isto aumenta as expectativas, transforma o entorno e abre as portas ao êxito acadêmico.

O objetivo geral dessa pesquisa é estabelecer aperfeiçoar os estudantes a leitura a aquisição de vocabulários o contato com a obra na Língua Inglesa e o desenvolvimento da autonomia e com ênfase na leitura de língua inglesa através leitura de non verbal e interface com HQ. Os objetivos específicos é promover o acesso da leitura de uma obra clássica de Língua inglesa e a promoção nas aulas de Língua Inglesa. Conhecer novas vocabulários, refletir sobre a obra e destacar aspectos positivos para seu aprendizado.

Durante a metodologia o encontro é baseado na leitura dialógica, que envolve um processo de leitura e interpretação coletiva, em um contexto no qual são valorizados os argumentos dos participantes sobre os textos lidos.

A Leitura coletiva do livro Hamlet de William Shakespeare de literatura clássica universal, escolhidos com um comum acordo dentre os livros que seria adaptado e de fácil acesso para o prazer na leitura. E além de exercícios para compreensão dos textos de forma interpretativa e coletiva.

Vale lembrar que a tertúlia dialógica se fundamenta na prática em que predomina o diálogo igualitário, promovendo o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade. O que não fundamenta a tertúlia dialógica é leitura de diferentes textos escolhidos de acordo com a classe econômica e a situação acadêmica dos participantes, prática formativa em que não há diálogo igualitário entre os participantes e, portanto, um ensina e os demais aprendem e exercício de leitura coletiva em que predominam as interpretações e a compreensão das pessoas com maior status acadêmico, que monopolizam o debate ou impõem suas opiniões.

AS TERTÚLIAS LITERÁRIAS APLICADA NAS AULAS DE 1º ANO E SUA IMPORTANCIA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Para entender o que é tertúlia literária e quais processos realizados pelos participantes, será necessário primeiro compreender os conceitos que fornecem a base teórica para a investigação atual, outrossim, passando da teoria para a prática, estudos anteriores de natureza relacionada também serão revisados e avaliados para justificar a importância do presente estudo.

“A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada.” (Flecha, 1997, p.50).

Para organizar e desenvolver a Tertúlia Dialógica Literária serão precisos dividir em três momentos. 1) momento: ANTES - o que o docente precisa preparar e organizar para fazer a Tertúlia Dialógica Literária. 2) momento: DURANTE - como atuam o moderador (professor ou voluntário) e os participantes (alunos, familiares, funcionários e demais pessoas da comunidade) durante a Tertúlia Dialógica Literária. 3) momento: DEPOIS - são as ações dos participantes e do moderador após a realização da proposta.

1) Momento: Foi escolhido do moderador e livro a ser lido e logo após a leitura das páginas selecionadas e escolha do trecho para compartilhar.

2) Momento: Na medida que os alunos liam cada trecho, a moderador(professora) abriu novo turno para comentários e a moderadora(professora) abre o primeiro turno de palavra e respeitando sua ordem até o final.

3) Momento: Leitura das páginas selecionadas e para a próxima tertúlia e escolha do trecho a compartilhar.

Essa prática foi realizada com os alunos de 1 anos do ensino Médio de Rede básica de uma escola de Tempo Integral. A tertúlia literária de língua inglesa pode ser inserida a qualquer faixa etária, uma vez que tanto o professor quanto um colega podem ler para aqueles que ainda não têm domínio completo da leitura. Para Flecha: A tertúlia é uma atividade que se diferencia das demais não apenas pelo seu caráter dialógico, mas também pela sua organização e funcionamento. Uma definição bem clara de seu funcionamento pode ser encontrada nas palavras.

A tertúlia literária se reúne na sessão semanal de duas horas. Decidir-se juntos o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, falam e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e por qual razão lhe explicou especialmente significativo. (1997 pág. 17-18)

Para Bakhtin, porém, não é apenas uma forma composicional na qual ocorre uma alternância de falas marcadas por dois pontos e travessão. A dialogia, para ele representa os diferentes posicionamentos que envolvem os indivíduos e as configuram no signo linguístico. O discurso veicula, portanto, valores que estão fundamentadas nas posições sociais que os sujeitos ocupam no contexto da interação verbal. E a leitura em outra língua vai possibilitar aos estudantes o envolvimento, o conhecimento dos signos linguísticos e a posição social para uma interação verbal.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bifocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 1981a, p. 169).

Para Flecha, 1997 As habilidades práticas são aquelas que se aplicam para resolver uma situação concreta na vida cotidiana, incluindo as que se aprendem observando os outros, as que se adquirem através da própria ação. As habilidades comunicativas são aquelas usadas nos atos comunicativos para resolver problemas que, em um primeiro momento, uma pessoa não seria capaz de resolver sozinha.

A leitura dialógica é uma forma de compreender uma obra clássica na qual seu conteúdo (seja ele um texto, um quadro, uma música etc.) são interpretados entre todos, sejam leitores e apreciadores habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura ou apreciação da obra passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto/da obra clássica, mas também nas experiências de cada um. A experiência individual de ler e apreciar torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, vivências e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela a que se pode chegar individualmente. (Soler, 2001).

Levando em consideração a BNCC que trata do eixo Leitura: se refere a interação do leitor com o texto escrito, envolvendo a sua compreensão e interpretação dos diversos gêneros apresentados na língua Inglesa. O foco é a construção de significados no idioma estrangeiro. A Base mostra a relevância do estudo de uma pluralidade de gêneros, explicando que:

“O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.” (BNCC, p.144.)

O LIVRO HQ HAMLET WILLIAN SHAKESPEARE

Para o momento da apresentação foi criado um banner para apresentar os encontros durante as aulas onde iríamos abordar apenas a Tertúlia literária e deixando claro a presença e a participação da turma na data marcada. O livro apresenta as cenas, as falas dos personagens e do narrador e além das imagens para situar os estudantes a prática a interação.

O que devemos fazer para implementar as tertúlias dialógicas em sala de aula? Primeiramente você via fazer o cadastro e login na plataforma comunidade de aprendizagem o curso é de curta duração com direito a certificado, as aulas são online e gravadas, assuntos bem dinâmicos.

Para a apresentação foi elaborado um banner e colocado nos grupos de aula da escola para que os alunos se preparassem para os encontros. Nas imagens abaixo apresenta algumas partes do livro e uma atividade de compreensão essas perguntas estão no livro e foram analisadas e respondidas em inglês durante o encontro da tertúlia.

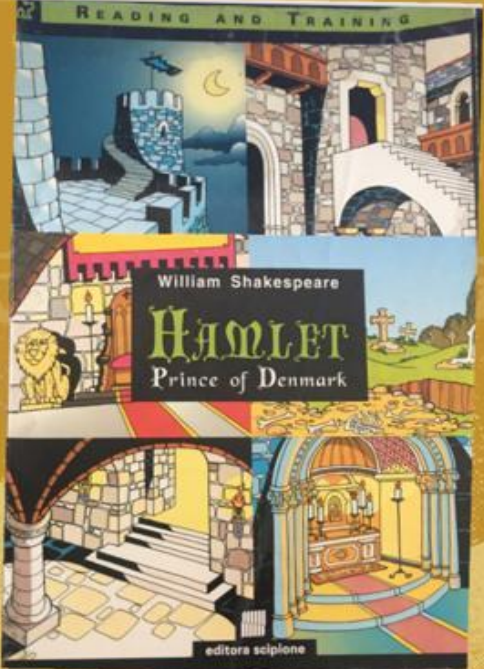
O livro conta com a introdução representando imagens e palavras de rodapé com ilustrações e glossário para dialogar e fazer os alunos lerem e treinar haja visto que é uma das características do livro. Além de aprender novos vocabulários, dados

importantes sobre o autor todos envolvidos tem um olhar amplo sobre a importância de ler essa magnífica obra adaptada e levar por toda a sua vida.

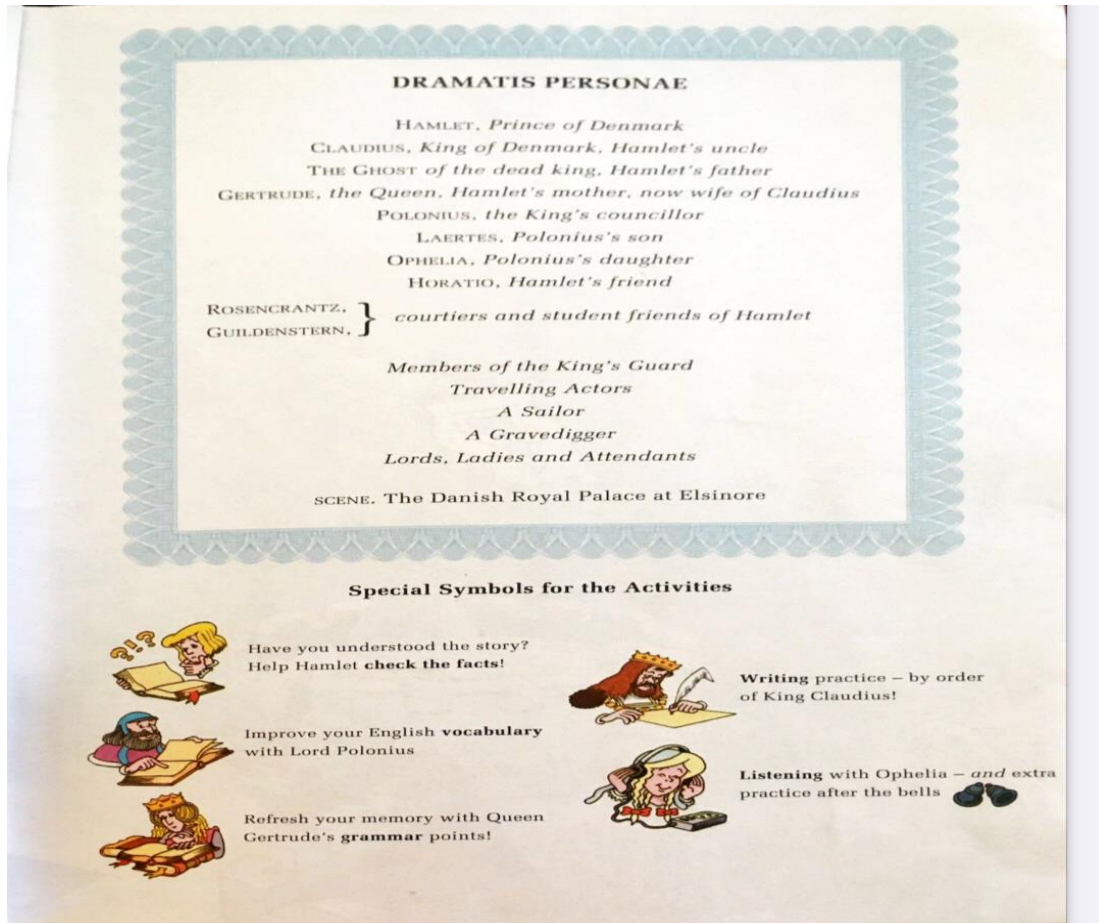
DATAS: DIA 26/11/21
02/ E 03/12
09/ E 10/12
16/ E 17/12/21

1 MOMENT- READING PÁG 5 A 21
2 - MOMENT- PÁG 26 A 47
3 - MOMENT - PÁG 48 A 89
TURMAS: 2 ANOS
TEACHER: LEONETE FERNANDES
LET'S GO THIS MOMENTS 🍷 🇬🇧 😊

PRESENT
Tertúlia literária
Hamlet
William Shakespeare



Banner para apresentação. Fonte da autora.



Página 12 book elementar HQ – Hamlet Prince of Denmark, William Shakespeare

ACTIVITY BOOK HAMLET OF WILLIAM SHAKESPEARE

1. What happened in Part one? Tells the life and where Shakespeare lived
 - A) Where did the guards see the Ghost? in the castle corridor
 - B) Why was Hamlet sad? Hamlet is feeling very depressed about his father's death
 - C) Who was the new king? King James VI.
 - D) Why did Hamlet go to the castle walls at Midnight? In Hamlet, Claudius murders King Hamlet by pouring poison into his ear while he slept.
 - E) How did Claudius murder King Hamlet?
 - F) What did Hamlet decide to do? Hamlet decides what he is going to do for revenge.
Hamlet no longer has control over his actions
2. Do you believe in ghosts? Yes.
3. Have you ever seen one? Yes.

4. Write a short paragraph about your experience(s). you can use the questions below to help you) Exemple: Do you like stories or films about ghosts?

5. Does your town/city have a ghost story? in the castle corridor Hamlet is feeling very depressed about his father's death King James VI Tells the life and where Shakespeare lived Yes. Yes. I was in my room sleeping when I woke up scared and sweating, and I Sawye a being all black Yes do not remember.



Página 13 book elementar HQ – Hamlet Prince of Denmark, William Shakespeare



Página 16 and 17 book elementar HQ – Hamlet Prince of Denmark, William Shakespeare

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tertúlias Literárias possibilitaram-me vivência aprendizagens sobre a língua, sobre ampliar vocabulários e a socialização durante a aulas. E destravar os alunos de crenças que não entendem nada no inglês e que é difícil. E que durante as aulas de inglês é possível trazer assuntos que os alunos coloquem seu contexto e conhecimento de mundo. E todos nesse processo de aprendizagem são capazes de participar das aulas, argumentar e fazer suas próprias conclusões, isto é, ser um leitor crítico e autônomo.

O papel das Tertúlias Literárias é fazer com que os participantes se aproximem de culturas, e redescobrem juntos o prazer da leitura e amplificam suas possibilidades interpretativas e desenvolver análises críticas profundas por meio de atos comunicativos dialógicos além de uma experiência subjetiva com a obra adaptada em HQ a reflexão e interpretação coletiva e reinterpretção para além da tertúlia.

E a história em quadrinho faz despertar o gosto pela leitura, e ler os clássicos sugere a prática Dialógica que é uma atividade que possibilita a interação igualitária

de todos os alunos e professores, é primordial o professor de línguas ter esse engajamento com os alunos ao mesmo tempo salientamos que o professor de Língua Inglesa precisa sempre repensar a sua prática, se inovar, estamos em um mundo que todos os dias se modifica, inclusive os gêneros textuais de interesse dos alunos. Não fique preso ao livro didático e ensinar a gramática sem um contexto precisa ser dinâmico, existem várias formas de aprender uma língua, ofereça diversos caminhos para que o aluno mostre seu potencial, aprenda e seja desafiador

O trabalho “Práticas de leitura com História em quadrinhos nas aulas de Língua Inglesa: Tertúlia Dialógica, oportunizou refletir e contemplar diferentes estratégias de leitura sendo elas *skimming*, *scanning*, predição do texto e garantindo ao discentes não só aprender a Língua Inglesa, mas também aprender a empregar tais conhecimentos na vida. O livro Hamlet na Língua Inglesa contribuiu para confirmar a hipótese de que a formação leitora e escritora do aluno deve ser uma prática constante e não apenas nos limites de uma sala de aula, é preciso que sejam levados em conta alguns fatores como: incentivar a leitura em todos os espaços possíveis dentro e fora da escola dessa forma é significativa para o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 2 de abr.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

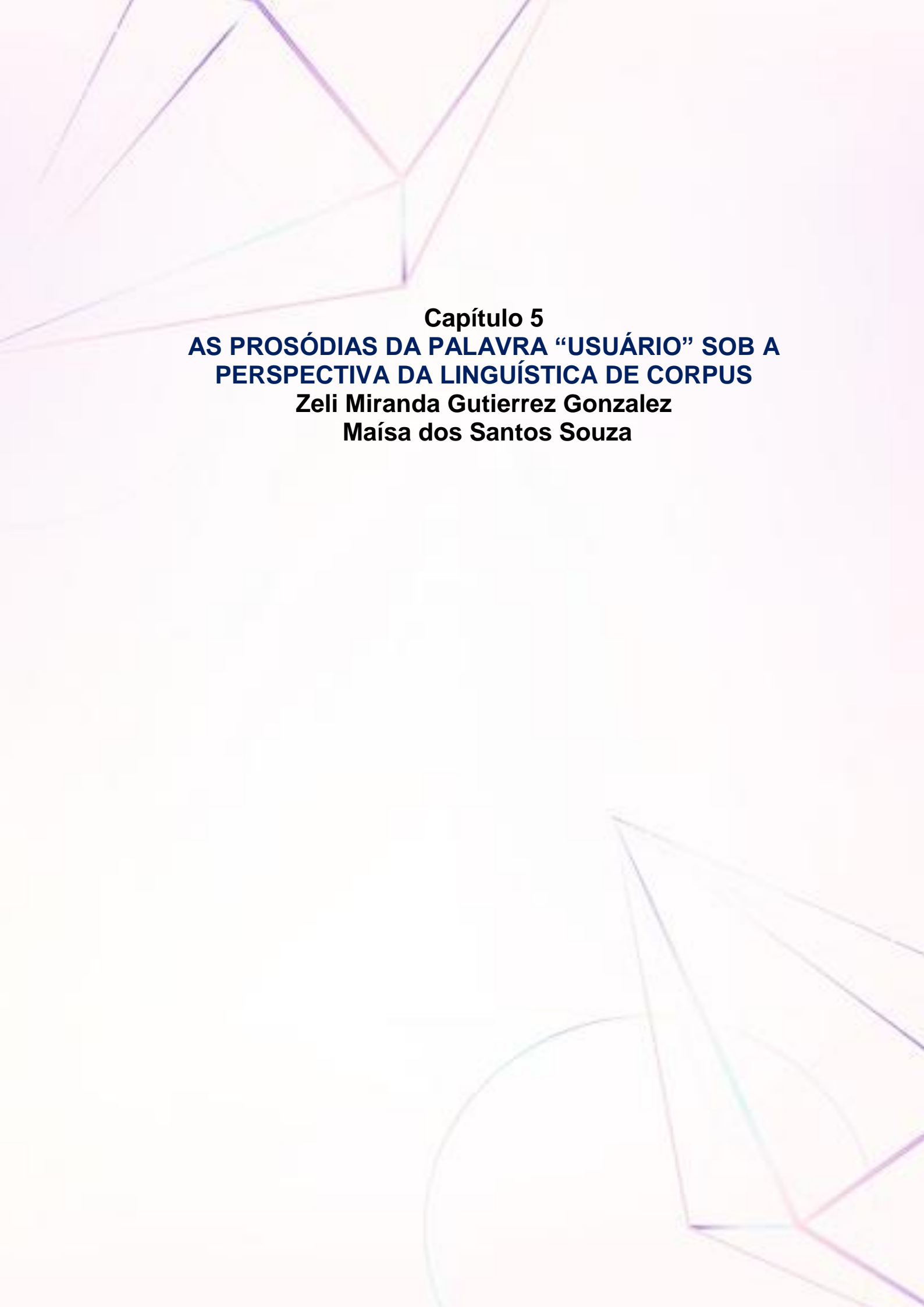
FLECHA, R. *Compatiendo El aprendizaje de las sonas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

FLECHA, Ramón, MELLO, Roseli. R (2005). *Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias*. Revista Presente. Publicação Ceap, edições Loyola, março, nº 48, p.29-33

Soler, M. (2001). Dialogic reading: A new understanding of the reading event. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, disponível em: <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.399-414.



Capítulo 5
AS PROSÓDIAS DA PALAVRA “USUÁRIO” SOB A
PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CORPUS
Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez
Maísa dos Santos Souza

AS PROSÓDIAS DA PALAVRA “USUÁRIO” SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez

Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Teresa Martin (1995) e apostilamento complementar em espanhol (2015), Licenciatura em Pedagogia (2017), Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Escolar pela UNIG - Universidade de Iguazu (1999), Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Bagozzi (2004) e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) foco em Linguística de Corpus. Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2019) foco em Linguística Forense. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. zelimgg@gmail.com

Maísa dos Santos Souza

Licenciatura em Letras pela Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins/SP (1994). Professora efetiva da SEESP, desde 2000, ministrando aulas no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela PUC/SP (2013), com foco na Linguística Sistêmico Funcional, bolsista do CNPq, atuando também em Linguística de Corpus e Linguística Forense. miasiss@gmail.com

Resumo: O trabalho teve o objetivo de analisar as Prosódias da palavra 'usuário' que permeiam os discursos em registros da língua portuguesa do Brasil. Analisamos o termo de busca e seus respectivos plurais e os gêneros masculino e feminino por meio da produção de linhas de concordância e, observamos os itens mais recorrentes que acompanham o termo 'usuário', a fim de levantarmos e analisarmos os padrões léxico-gramaticais. Posto isto, pudemos descrever as preferências semânticas, a prosódias semânticas positivas, negativas e neutras e a preferências discursivas, estabelecendo as Representações Culturais que permeiam os discursos nos registros brasileiros relacionados a este vocábulo. Para tanto, usamos Corpus do português brasileiro ptTenTen disponível online, no portal Sketch Engine. Fizemos uso da teoria e do fundamento da Linguística de Corpus (Berber, 2004 - 2009; Sinclair, 1991 – 1996), que estuda e analisa a linguagem ou variedade linguística com uso de computador, além das Representações Culturais (Hall, 1997). Analisamos uma amostra que corresponde cerca de 10% do total de ocorrências no subcorpus brasileiro ptTen Ten,

o qual representa mais de 61.000 linhas de concordância. Concluimos que o termo está associado à tecnologia e serviços com a maioria das recorrências e, ao uso de drogas com menor recorrência.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Prosódias. Usuário.

Abstract: The work aimed to analyse the Prosodies of the word 'user' that are present in speeches in registers of the Portuguese language of Brazil. We analysed the search term and its respective plurals and male and female genders through the production of lines of concordance, and we observed the recurrent items that accompany this term – 'user', in order to raise and analyse the lexical-grammatical patterns. And in that case, we were able to describe the semantic preferences, the positive, negative, and neutral semantic prosodies, and the discursive preferences, establishing the Cultural Representations that are in the discourse, in the Brazilian registers related of this word. For that, we used Corpus of Brazilian Portuguese ptTenTen available online on the Sketch Engine portal. We made use of the theories and methodologies of Corpus Linguistics (Berber, 2004 - 2009; Sinclair, 1991 - 1996), which studies and analyses language or linguistic variety using a computer. In addition to the Cultural Representations (Hall, 1997), we analysed a sample that corresponds to about 10% of the total occurrences in the Brazilian sub corpus ptTenTen, which represents over 61,000 lines of concordance. We conclude that the term is associated with technology and services with the most recurrences and the term user when is associated with drug show low recurrence.

Keywords: Corpus Linguistics. Prosodies. User.

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva identificar as prosódias e preferências da forma usuário nos usos do português brasileiro, analisando os padrões léxico-gramaticais em um corpus eletrônico, a fim de verificar a Representação Cultural que permeia a ideologia brasileira quanto ao uso do termo 'usuário'. Para tanto, buscamos analisar os padrões léxico-gramaticais e verificar a recorrência das prosódias que cercam este termo. Os padrões léxico-gramaticais segundo Berber (2004) são: "coocorrências recorrentes de palavras, cujos sentidos são compartilhados pelos usuários da língua e emergem pela observação de grandes quantidades de dados". O conjunto desses padrões, quando referentes a um mesmo vocábulo, é entendido como o perfil lexical da palavra em questão onde a análise pode ser observada pelos trabalhos realizados em corpora, utilizando também padrões léxico-gramaticais para investigar Representações, tais quais: Stubbs (1996), Baker (2014) e Baker & McEnery (2015). Padrões léxico-gramaticais analisados nesta pesquisa podem ser verificadas pelo relacionamento de um item lexical com itens que aparecem com maior frequência do que a probabilidade

aleatória em seu contexto. Os autores destacam que as representações são produzidas e se conservam por meio da língua em uso, mais especificamente por meio das repetições de padrões léxico-gramaticais. Através da repetição desses padrões, as representações se disseminam nos falantes e usuários da língua. Esses usuários podem ser grupos sociais que difundem esses padrões e representações ou a maioria dos usuários, construindo conceitos de si ou de outros grupos. Já com relação à representação, Hall (1997) dispõe que é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Posto isto, construímos significados de objetos, pessoas, seres e eventos através da linguagem. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou como as integramos em nossas práticas do cotidiano.

De acordo com Hoey (1991), “as preferências semânticas, prosódias semânticas e prosódias discursivas são os fatores determinantes na recorrência das palavras”. As prosódias e os sentidos por elas construídos que enfocamos foram aquelas referenciadas pela forma ‘usuário’, bem como seu respectivo plural. A escolha desse item específico foi motivada por nosso interesse em, primeiramente, descrever as representações léxico-gramaticais relacionadas ao uso e seus contextos. Segundo levantar as prosódias e preferências discursivas que estão associadas a este termo.

Nosso trabalho também fez uso da Linguística de Corpus definida por uma abordagem empirista da linguagem e é vista como um sistema probabilístico. Assim, segundo Berber (2004):

“A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador”.

Sendo assim, a Linguística de Corpus é uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao uso da linguagem ou uma variedade linguística, com auxílio de computador (Gonzalez, 2007).

METODOLOGIA

Para as análises, utilizamos o corpus da língua portuguesa disponível online, o ptTenTen que contém 3.900.501 palavras. O corpus é composto de textos retirados da web tanto em português brasileiro quanto do português europeu e é acessível pelo portal Sketch Engine, que reúne grande número de corpora de várias línguas. O portal permite a produção de linhas de concordâncias, que são listagens das ocorrências, nos textos do corpus, de um termo de busca (p.ex. uma palavra ou qualquer sequência de caracteres), de tal modo que o termo de busca aparece centralizado, com trechos do texto ao seu redor. O corpus ptTenTen apresenta duas coletas, um de textos brasileiros e outro, de portugueses. Esses dois componentes foram identificados automaticamente a partir do domínio de Internet de onde os textos foram coletados. Para este estudo, analisamos aproximadamente 10% das ocorrências do termo 'usuário' no subcorpus 'brasileiro' do ptTenTen. Conforme dito, a base metodológica do estudo foi a noção de perfil lexical da forma 'usuário'. Os dados foram levantados e analisados aplicando os procedimentos que seguirão explanados. Primeiramente, foi feita a busca da forma 'usuário' no Sketch Engine, que retornou o total de citações (ocorrências da palavra). Em segundo lugar, obtivemos a partir também do portal, a lista de colocados mais frequentes do nóculo (usuário). Terceiro, a partir da lista dos colocados selecionamos os mais frequentes, ou seja, os que apresentaram maior número de ocorrências. Posto isto, optamos, então, analisar os padrões fixos e assim, verificarmos as posições dos padrões (anteposto ou posposto ao nóculo). Para verificarmos se a palavra usuário está associada a algumas drogas, como hipótese inicial, contabilizamos também as variáveis para 'droga', tais quais: crack, maconha, cocaína, medicamentos, álcool, entorpecentes. Não foram encontradas ocorrências para algumas drogas, tais quais, cigarro, remédio, haxixe, LSD, êxtase. Com os padrões fixos, analisamos as linhas de concordância da lista de colocados mais frequentes. Em quarto lugar, ao analisarmos as linhas de concordância, anotamos manualmente cada padrão léxico-gramatical, estabelecendo a preferência semântica, prosódia semântica e prosódia discursiva. Por fim, foi traçado o perfil lexical geral do termo 'usuário' em cada contexto a partir das interpretações.

ANÁLISE DE DADOS

Nas subseções seguintes apresentamos as análises e as descrições dos dados, bem como seus respectivos resultados com as interpretações. Logo após, foram descritas as análises das Colocações da forma, Prosódia semântica e Preferência Semântica/discursiva dos itens: usuário/usuários e usuária/usuárias, a fim de estabelecer as Representações Culturais que estão presentes nos registros da língua portuguesa do Brasil. A seguir apresentamos uma amostra da tela com a busca do termo usuário e os colocados:

Figura 1: Figura com a tela do ptTenTen - nódulo 'usuário'

89504	<input type="checkbox"/>		Brazil • jdv.co...	rentes, amigos e interessados.</s><s>E nós meros	usuários destes	falidos sistemas, a mercê de toda esta traquinagem	
89505	<input type="checkbox"/>		Brazil • valedo...	visão.</s><s>Alguns programas serão pagos pelos	usuários do	console enquanto outros serão gratuitos e acompanh	
89506	<input type="checkbox"/>		Brazil • jorpla...	nas e semi-produtos, empresas transformadoras ou	usuárias de	materiais plásticos compostos, centros técnicos, labr	
89507	<input type="checkbox"/>		Brazil • tecla....	uropa.</s><s>Além disso, é crescente o número de	usuários do	openSUSE no Brasil e nos EUA, conferindo a ele po	
89508	<input type="checkbox"/>		Brazil • garopa...	stá composto de forma paritária entre setor público,	usuários dos	recursos e organizações não-governamentais (ONG	
89509	<input type="checkbox"/>		Brazil • teia.b...	3 X, todas elas funcionam perfeitamente.</s><s>Os	usuários da	Debian que, como eu, preferem o aptitude ao invés	
89510	<input type="checkbox"/>		Brazil • uit.ed...	ntes ao evento foi o relativo à descriminalização do	usuário de	drogas, pois o palestrante, citando direito comparad	
89511	<input type="checkbox"/>		Brazil • jornal...	ocesso de amordamento dos representantes dos	usuários da	saúde com pequenas soluções que seriam comuns,	
89512	<input type="checkbox"/>		Brazil • brandn...	mpresa concessionária, que, segundo a maioria dos	usuários do	novo sistema, vem causando atrasos frequentes alé	
89513	<input type="checkbox"/>		Brazil • mg.gov...	r: providências para que o tratamento destinado aos	usuários de	drogas seja mais efetivo, tanto o ambulatorial quant	
89514	<input type="checkbox"/>		Brazil • pgcnot...	o interno da conferência, apresentação do perfil dos	usuários da	Assistência Social e das ações desenvolvidas pelo C	
89515	<input type="checkbox"/>		Brazil • patroc...	ial.</s><s>Esta medida foi tomada por seu filho ser	usuário de	drogas e rotineiramente furtava dinheiro e objetos de	
89516	<input type="checkbox"/>		Brazil • alfena...	ao presidio, que hoje é de terra e ainda favorece os	usuários da	estrada, que liga Alfenas à Fama.</s><s>Neste livro	
89517	<input type="checkbox"/>		Brazil • ouropr...	o nível coletivo.</s><s>Entretanto, o que aguarda o	usuário do	transporte individualizado são impostos escorchant	
89518	<input type="checkbox"/>		Brazil • barbac...	/s><s>A terça-feira (3) foi de comemoração para os	usuários do	transporte alternativo da cidade.</s><s>Os perueiro	

Fonte: <https://www.sketchengine.eu/>

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir apresentamos as descrições dos dados, bem como seus respectivos resultados e as interpretações. Descrevemos as análises das colocações identificando a Prosódia Semântica e Preferência Semântica e Prosódia Discursiva do item “usuário” e os seus respectivos plurais e gêneros, com intuito de investigar as representações que permeiam o pensamento da sociedade brasileira com relação a esse item.

Itens usuário (s) /usuárias (s)

Foram consideradas as variações do termo 'usuário': plural / singular e gêneros – masculino / feminino. O total de ocorrências no corpus português brasileiro foi 611.888 e as colocações mais frequentes foram contabilizadas e identificadas, sendo apresentadas na Tabela 01.

Tabela 1. Colocados mais frequentes e total de ocorrências no corpus

Colocado	Ocorrências
Drogas	14.659
Permite	8.101
Serviços	7.466
Sistema	7.223
Acesso	6.794
Número	6.675
Serviço	5.586
Atendimento	5.501
Informações	5.409
Senha	5.134
Total de Ocorrências	65.760

Prosódia Semântica – usuário (s) / usuária (s)

As prosódias semânticas de usuário e as variações (gênero e flexão) foram identificadas e apresentadas na amostra e aparecem na Tabela 02. Como se percebe, a maioria delas é do tipo Negativa.

Tabela 2. Prosódias semânticas do termo usuário (s) / usuária(s)

Prosódia Semântica	Padrões	Exemplos
Negativa	Preposição + droga (s)	a) confirmavam a sua suspeita, a vítima era <u>usuária de drogas</u> ilícitas, esta dependência b) há risco de infecção quando <u>usuários de drogas</u> usam instrumentos comuns c) relacionada a um acerto de contas, pois a vítima era <u>usuária de drogas</u> . d) Considerando que os <u>usuários destes medicamentos</u> são pacientes crônicos e) expostos aos mesmos riscos de quem é <u>usuário de cigarros</u> e derivados de tabaco
	Preposição + serviços	a) ANMP não informou <u>os usuários sobre a paralisação do serviço</u> público

Negativa		b) essencial no processo de adesão do <u>usuário ao tratamento</u> da tuberculose c) direito de reclamação dos <u>usuários de serviços</u> públicos e à proteção
Neutra	Preposição + serviços	a) patrimônio e da comunidade interna, <u>usuários de serviços</u> e visitantes b) conexão em alta velocidade à Internet para <u>usuários com acesso</u> por banda larga c) efetuada em setembro com 3260 <u>usuários do sistema</u> AvantGo.
Neutra	Preposição + tecnologia (s)	a) aparelhos para melhorar a experiência do <u>usuário ao ver vídeos</u> no celular b) seja acessada apenas por <u>usuários com login</u> e senha cadastrados c) o serviço está disponível apenas para <u>usuários de Nova York</u> ,
Positiva	Preposição + tecnologia (s)	a) "Entre os <u>usuários dessa nova</u> mídia, 40% consideram-na como b) cria um empatia e credita os <u>usuários dessa nova</u> ferramenta de rede social c) ajuda a aumentar ainda mais os <u>usuários da nova</u> versão do navegador
Negativa	Preposição + tecnologia (s)	a) encaminham <u>o usuário à página inicial</u> e o obrigam a inserir a senha b) passou a ser dor de cabeça para os <u>usuários da nova tecnologia</u> . c) Inicialmente, este tipo de mensagem induzia o <u>usuário ao acesso</u> a páginas fraudulentas

Preferências semânticas – usuário (s)/ usuária (s)

As preferências semânticas de usuário (s) / usuária (s) aparecem na Tabela 03.

Tabela 03. Preferências semânticas de usuário (s)/ usuária (s)

Preferência semântica	Exemplo
Ser usuário é ser conectado com a tecnologia	a) Stewards: são <u>usuários com acesso</u> completo a interface wiki b) por parte de <u>usuários com pouca ou média</u> experiência no uso de interfaces web

Ser usuário é ser moderno	c) transformar os usuários do iTunes em <u>usuários da nova rede</u> social: "A Apple
Ser usuário é ser cliente/ consumidor	a) contingente de novos <u>usuários dos serviços</u> públicos, novos consumidores e b) beneficia diretamente <u>os usuários do SUS</u> , uma vez que permite à população maior acesso c) com outros clientes e <u>usuários de produtos Microsoft</u> em todo o mundo.
Ser usuário é ser doente Ser usuário é ser infrator/ criminoso	a) relações com preservativos, e nem para <u>o usuário de drogas</u> usar seringas descartáveis. b) profissionais do sexo, traficantes e <u>usuários de drogas</u> nas ruas da região, c). Recuperar e reabilitar <u>usuários de cigarros, álcool e outras drogas</u> ;

Prosódia Discursiva

A seguir apresentaremos a Prosódia Discursiva ou o sentido que estão inseridos em contexto os padrões léxico-gramaticais formados com o termo 'usuário'.

- Usuário + prep. **(drogas)**: Menção de uso de várias substâncias químicas: entorpecentes, drogas, maconha, cocaína, crack, medicamento (s), associado ao tratamento ou a delitos cometidos por usuários. Também há ocorrência do termo ex-usuário (a), (s) com referência a acompanhamento ou tratamento contra vício;
- Usuário + prep. **(tecnologia)**: Os textos mencionam o uso de várias tecnologias, desde equipamentos, comumente utilizados com tecnologia desenvolvida para diversas funções, como também as redes sociais. Exemplo: Internet, computadores, senhas, Instagram, Facebook, Twitter, Orkut. Outro ponto a destacar é que há recorrência de alusões a novas tecnologias, aplicativos e programas desenvolvidos para facilitar a vida de usuário;
- Usuário + prep. **(serviços)**: Vários serviços são oferecidos por Instituições Públicas (SUS, ANVISA etc.), Privadas (Manual do usuário, caixa eletrônico, cartão de bancos, Empresa de água, Esgoto, Eletricidade, Telefonia etc.) e ONGs com inscrições para serviços ou pedidos diversos. Há o uso da palavra usuário se referindo muitas vezes a cadastro online para Manifestação ou se referindo a solicitação de serviços ou reclamações;

- Usuário - sem prep. **(serviços)**: SOS (anteposto), Externo e interno (posposto). No primeiro caso, as estradas e rodovias dispõem de serviços para atendimento ao usuário que prestam socorro aos veículos avariados ou acidentes de trânsito, como também, serviços aos usuários que solicitam ajuda para algum problema de saúde emergencial. No segundo caso, o usuário externo ocorre quando alguém que não faz parte da Instituição utiliza serviços de uma Instituição ou empresa. Já usuários Internos estão associados a funcionários/prestadores de serviços que utilizam de um cadastro para acessar alguma informação ou serviço.

Comparações entre os Padrões Léxico-gramaticais e as Representações

- A partir das análises pudemos levantar e comparar os diferentes padrões léxicos gramaticais e estabelecer assim, as prosódias acerca do termo investigado, tais quais: na maioria das vezes, os padrões são formados por 'preposição + substantivo' e posposto ao nódulo;
- Os padrões são formados por diferentes e recorrentes preposições que indicam serviços. Por outro lado, há recorrência de padrões formados com preposições específicas (de/da (s)) que estão associados ao uso de substâncias químicas;
- As polaridades das formas, em sua maioria, são negativas, indicando que a palavra usuário está associada a problemas ou empecilhos;
- A maioria dos padrões anteposto ao nódulo não são formados por preposições e indicam serviços;
- Requisição de login e senha são opções para solução para alguns problemas dos usuários e/ou comunicação com alguma Instituição;
- No corpus os termos Telegram e WhatsApp não apresentam ocorrências com o nódulo usuário, isso se deve provavelmente a época em que foi coletado o Corpus.
- A amostra analisada foi de 10% das ocorrências do termo usuário no Corpus o que representa mais de 61.000 linhas de concordância as quais apontou que o discurso em torno da palavra usuário é mais recorrente quando menciona serviços e tecnologia;

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo levantar as prosódias que estão associadas a palavra usuário no uso do português brasileiro. Para tanto, analisamos os padrões

léxico-gramaticais em um corpus eletrônico ptTenTen disponível online, com intuito de investigar a Representação Cultural que permeia a ideologia brasileira quanto ao uso do termo 'usuário'. Desta forma, buscamos analisar os padrões léxico-gramaticais, por meio de linhas de concordância e verificar a recorrência das prosódias que cercam este termo.

Percebe-se por meio das ocorrências que as representações associadas a forma 'usuário' normalmente são negativas (3/6) e neutras (2/6). A representação de 'usuário' em cerca de 2/3 da amostra analisada, não está associada a drogas. A representação associada às drogas é majoritariamente 'negativa', destacando os malefícios à saúde, ao tratamento para vícios, ligadas também a infrações ou a crimes.

As Representações relacionadas a serviços apontaram dois polos: negativo e positivo. As Representações 'negativas' destacam problemas e reclamações no oferecimento/ fornecimento de serviços públicos em geral ou de trânsito, tratamento de saúde etc. Também é recorrente as Instituições privadas que oferecem serviços (água, esgoto, telefonia, eletricidade). Já a polaridade é 'positiva' quando busca soluções, sugestões e inovações para os usuários.

Já as Representações associadas a tecnologia apontam três polos: neutra, positiva e negativa. No primeiro caso, a Representação está associada a instruções no uso de equipamentos/ aplicativos/ ferramentas, além de informações aos usuários sobre localização, utilização de aparelhos, produtos e cadastro (login). No segundo caso, as Representações são positivas quando indicam novas ferramentas, novos sites, novos aparelhos, desenvolvimento de novas tecnologias, ou seja, remete a inovação tecnológica. Já o polo negativo relaciona o mundo tecnológico a problemas, tais como: imposição de cadastro, emboscada na captação de senhas, sites fraudulentos ou com dados impróprios etc. Há muitas vezes a correlação entre uso de tecnologia e uso ou solicitação de serviços.

Assim, a análise linguística dos nódulos (usuário (s)/usuária (s) investigados no Corpus permitiu-nos verificar as prosódias que permeiam em textos produzidos no Brasil e quais as Representações estão presentes no pensamento dos brasileiros, marcados nos discursos e construindo as ideologias que cercam este item.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. and T. SÃO BENTO-FERREIRA. (2014). **Working with Portuguese Corpora**. London and New York: Bloomsbury / Continuum.

BERBER SARDINHA, T. (ed.). (2005). **A língua Portuguesa no Computador [The Portuguese Language on Computer]**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP

BAKER, P., McENERY TONY. (2015) **Corpora and Discourse Studies Integrating Discourse and Corpora**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 244-265 (Palgrave Advances in Language and Linguistics).

BAKER, PAUL. (1994) **Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide**, Editorial Offices.

BIBER, DOUGLAS. (1988). **Variation across Speech and Writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBER, DOUGLAS, CONRAD, S. & REPPEN, R. (1998). **Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use**. Cambridge: Cambridge University Press

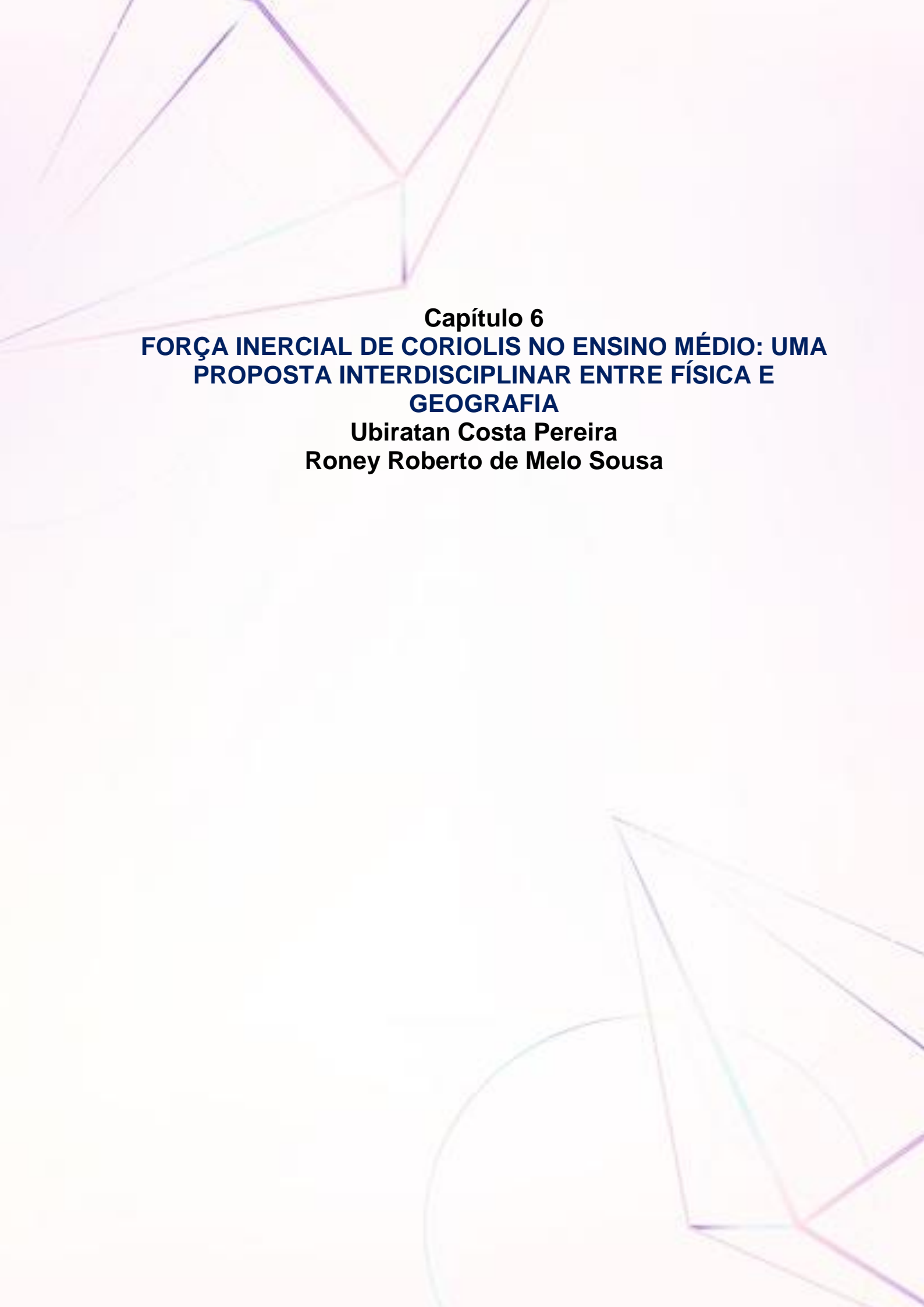
GONZALEZ, Z. M. G. (2007). **A Linguística de Corpus na análise do internetês**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica – PUC.

HALL, S. (1997) “**The work of representation**”. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi:Sage/Open University.

HALL, S., & DU GAY, P. (1996). **Questions of cultural identity**. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.

HOEY, M. (1991). **Patterns of Lexis in Text** Oxford: Oxford University Press.

STUBBS, MICHAEL. (1996). **Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture**. Oxford: Blackwell.



Capítulo 6
FORÇA INERCIAL DE CORIOLIS NO ENSINO MÉDIO: UMA
PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE FÍSICA E
GEOGRAFIA

Ubiratan Costa Pereira
Roney Roberto de Melo Sousa

FORÇA INERCIAL DE CORIOLIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE FÍSICA E GEOGRAFIA

Ubiratan Costa Pereira

Graduado em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz,
ubiratan.c@escolar.ifrn.edu.br

Roney Roberto de Melo Sousa

Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central, roney.melo@ifrn.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo sugerir uma proposta didática sobre o efeito da força inercial de Coriolis para o ensino de Física, em colaboração com a disciplina de Geografia no Ensino Médio, resultando em uma interdisciplinaridade sobre o tema. A fim de alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão da literatura por meio de uma abordagem exploratória. A força inercial de Coriolis surgiu como objeto de estudo neste artigo após se entender que esta grandeza Física pode ser abordada de forma clara e concisa no Ensino Médio. A metodologia de pesquisa utilizada para produção deste artigo, foi de natureza bibliográfica e buscou organizar o conhecimento obtido de forma qualitativa para se atingir o objetivo presente no mesmo. Obteve-se, como resultado da pesquisa, o suporte necessário para a fundamentação da proposta didática, e a indicação do uso de um aparato experimental simples que contribui, dentro da perspectiva do ensino por investigação, para o entendimento dessa força agindo nos objetos e de seu efeito em fenômenos climáticos, como ventos e furacões, assim espera-se que, ao ler esse texto, os professores tenham uma alternativa de abordagem didática para explicar alguns fenômenos climáticos normalmente estudados nas aulas de Geografia, mas que requerem uma explicação sob a ótica dos princípios da Física.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Física. Proposta didática. Fenômenos climáticos

Abstract: This article aims to suggest a didactic proposal on the effect of the Coriolis inertial force for Physics teaching, in collaboration with the Geography discipline in High School, resulting in an interdisciplinarity on the subject. In order to achieve this objective, a literature review was carried out through an exploratory approach. The Coriolis inertial force emerged as an object of study in this article after understanding that this physical quantity can be addressed clearly and concisely in high school. The research methodology used to produce this article was of a bibliographic nature and sought to organize the knowledge obtained in a qualitative way to achieve the objective present in it. As a result of the research, the necessary support for the foundation of

the didactic proposal was obtained, and the indication of the use of a simple experimental apparatus that contributes, within the perspective of teaching by investigation, to the understanding of this force acting on objects and of its effect on climatic phenomena, such as winds and hurricanes, so it is expected that, when reading this text, teachers have an alternative didactic approach to explain some climatic phenomena normally studied in Geography classes, but which require an explanation from the perspective of the principles of Physics.

Keywords: Interdisciplinarity. Physics teaching. Didactic proposal. Climatic phenomena.

INTRODUÇÃO

A força inercial de Coriolis⁵ é uma grandeza Física percebida quando se pretende analisar movimentos a partir de referenciais não inerciais, como, por exemplo, as movimentações de massas de ar que ocorrem na atmosfera do planeta Terra. Para se ter uma ideia de como atua essa força, podemos considerar que uma rotação no sentido horário implica em uma força inercial com sentido para a esquerda, enquanto uma rotação anti-horária implica em uma força inercial com sentido horário para direita. “Uma força inercial é um efeito percebido por um observador estacionário em relação a um sistema de referência não inercial quando analisa seu sistema como se fosse um sistema de referência inercial.” (BORGES; BRAGA, 2010, p.1416).

Pensar a força de Coriolis apenas como uma ideia abstrata como é mostrada no parágrafo acima, pode significar que os alunos não compreendam a profundidade deste evento. Isso acaba por desenvolver uma espécie de “rigidez” na própria definição dessa força, fazendo com que alguns professores de Física do Ensino Médio acabem esquecendo totalmente desta grandeza Física e não a abordem em sala de aula. Já os professores de Geografia abordam os fenômenos climáticos que sofrem ação da força de Coriolis, mas, geralmente, não entram na explicação sob o ponto de vista da Física.

A força inercial de Coriolis surgiu como objeto de estudo neste artigo após se entender que esta grandeza Física pode ser abordada de forma clara e concisa no Ensino Médio, estabelecendo conexões entre as disciplinas de Física e Geografia, por se tratar de algo que influencia o clima do planeta.

Compreender esta grandeza Física, tanto no âmbito do que é esta força, quanto de suas aplicações físicas e geográficas, pode colaborar com o entendimento de

⁵ Além da nomenclatura “força inercial de Coriolis”, também utilizaremos “força de Coriolis” para nos referir a essa grandeza Física.

fenômenos relacionados ao clima do planeta e de como podemos perceber as próprias forças da natureza ao nosso redor.

Diante deste cenário, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta didática que aborde a força de Coriolis analisando fenômenos sob os pontos de vista da Física e da Geografia, proporcionando assim uma oportunidade de interdisciplinaridade.

Assim sendo, este artigo explora um tema de importância para referidas disciplinas. Espera-se que, ao ler esse texto, o professor tenha uma alternativa de abordagem didática para explicar alguns fenômenos climáticos normalmente estudados apenas nas aulas de Geografia, mas que requerem uma explicação sob a ótica dos princípios da Física. Na proposta apresentada, o uso de atividades práticas está apoiado nas ideias do ensino por investigação, que é “um modelo de proposta didática que privilegia a problematização, em que o aluno é o sujeito do conhecimento.” Ou seja, tem a finalidade de aproximar o aluno do fenômeno estudado. (CARVALHO, 2015, p. 7162).

A metodologia de pesquisa utilizada para produção deste artigo, foi de natureza bibliográfica e buscou organizar o conhecimento obtido para se atingir o objetivo. A escolha desse tipo de pesquisa se mostrou ideal para os propósitos deste trabalho, pois “o processo e seu significado são os focos principais” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70). Com isso os meios utilizados para tal pesquisa foram artigos e livros didáticos que tratassem sobre o tema e pudessem gerar uma interpretação da grandeza Física abordada.

Para que esse enfoque seja contemplado e o objetivo principal, seja atingido, o presente artigo foi dividido em quatro seções. Na primeira é realizada uma abordagem bibliográfica que expõe os conceitos da força inercial de Coriolis e suas aplicações. A segunda apresenta a metodologia de pesquisa. A proposta didática do artigo está na terceira seção e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

Força Inercial de Coriolis

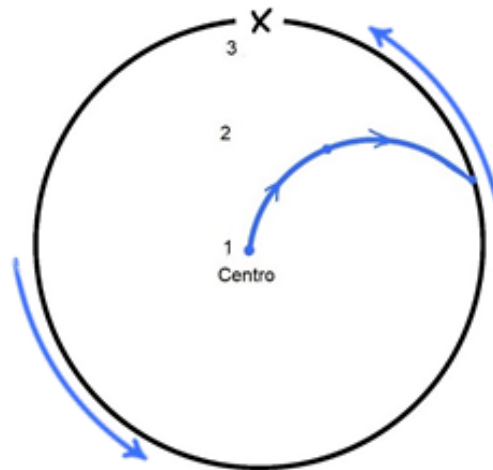
Será apresentada uma síntese da pesquisa realizada para servir de embasamento teórico sobre a força inercial de Coriolis relacionando este tópico do Ensino de Física com sua manifestação em fenômenos abordados na Geografia. O texto está estruturado para haver uma relação do tema com o problema circundante

da pesquisa, que é a baixa frequência na abordagem desta grandeza durante as aulas de Física no ensino médio.

2.1.1 A força inercial de coriolis e suas relações com a geografia e a física

A força inercial de Coriolis atua sobre objetos que se movem em um referencial não inercial. Referenciais não inerciais são aqueles em que “uma partícula livre não está em repouso nem em movimento retilíneo uniforme (MRU)” (MAZIERO, 2021, p. 2). É o caso, por exemplo, de uma plataforma girante onde um objeto (partícula) se move do centro para a borda (Figura 01).

Figura 01 - Plataforma girante com uma partícula colocada inicialmente no centro



Fonte: Autor (2022)

Na Figura 01 temos um objeto que é lançado do centro de uma plataforma girante (referencial não inercial), pelo observador 1, em direção ao ponto x na borda da plataforma. Os observadores 2 e 3 esperam que o objeto chegue até o ponto x, porém, para eles, o objeto faz uma curva como visto na Figura 01. Esse efeito é visualizado em virtude da ação da força inercial de Coriolis. Os observadores na plataforma, têm a impressão de que o objeto foi “desviado” para a direita.

Outro exemplo, é o do movimento de objetos (corpos) sobre a superfície da Terra. À rigor, a Terra é um referencial não inercial por ter movimento de rotação, mas é comum a utilizarmos como um referencial inercial, pois, geralmente, analisamos movimentos “curtos”, quando comparados com as dimensões do planeta, e que envolvem massas relativamente pequenas. Neste artigo, a Terra será tratada como um referencial não inercial, pois, como já foi dito, a proposta aqui apresentada tenta

contribuir para a interdisciplinaridade entre Física e Geografia através da explicação de fenômenos climáticos afetados pela Força de Coriolis. Existem vários outros fenômenos onde esta força atua de forma determinante, porém eles não serão abordados aqui, por uma questão de objetividade do texto.

2.2. A força inercial de coriolis: movimentos nos sentidos equador – norte e equador – sul (movimentos em direção aos polos)

Pensando no exemplo da Terra como um referencial não inercial, imaginemos que um objeto é lançado da linha do Equador para o Norte, por um observador qualquer⁶. Ao se manter em movimento, a velocidade desse objeto “ganhará” uma componente orientada para Leste. Se ele se distanciar o suficiente da linha do Equador, ou seja, continuar se aproximando do polo Norte, apresentará um “desvio” em sua trajetória em direção a Leste, como mostra a Figura 02.

Figura 02 - Trajetória de um objeto partindo da linha do Equador em direção ao polo Norte



Fonte: Autor (2022)

Para o observador que está na linha do equador observando o objeto no referencial não inercial (Terra), esse movimento aparente para o Leste parece ser o resultado da ação de uma força “misteriosa” que o “empurra” naquela direção. Santos e Oliveira Neto (2011, p. 1402) argumentam sobre esta força da seguinte forma:

Em um sistema de referência ("referencial") em rotação uniforme, os corpos em movimento, tais que vistos por um observador no mesmo

⁶ Para fins didáticos, consideraremos que os objetos se movem por grandes distâncias sobre o globo terrestre.

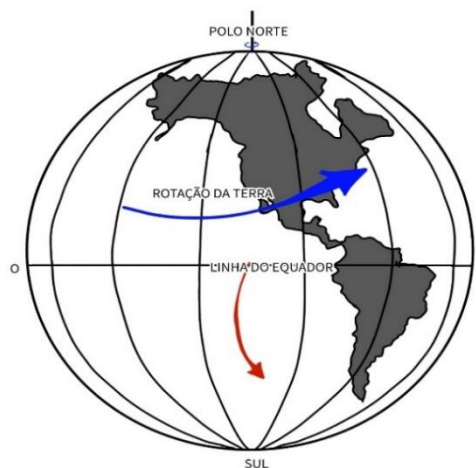
referencial, aparecem sujeitos a uma força perpendicular à direção do seu movimento. Esta força é chamada Força de Coriolis, em homenagem ao engenheiro francês Gustave-Gaspard Coriolis. (SANTOS E OLIVEIRA NETO, 2011, p. 1402).

O que basicamente ocorre é que a Terra tem uma velocidade de rotação e esta influência o movimento do objeto, influenciado pela ação da força de Coriolis, que “tende a desviar a trajetória dos corpos que estão solidários ao referencial não inercial girante, ela só aparece quando o objeto e o referencial descrevem um movimento curvilíneo.” (VALENTIM *et al*, 2020, p. 9)

Sendo assim, o objeto lançado segue seu movimento em direção ao Norte, mas devido à rotação da Terra o objeto aparenta ter tomado um novo trajeto em direção a Leste do globo.

Ocorre o mesmo com os objetos lançados da linha do Equador em direção ao polo Sul, onde em igual forma, os objetos apresentarão a componente Leste da direção em seu desvio (Figura 03). No referencial do objeto, esse desvio é para esquerda.

Figura 03 - Trajetória de um objeto partindo da linha do Equador em direção ao polo Sul



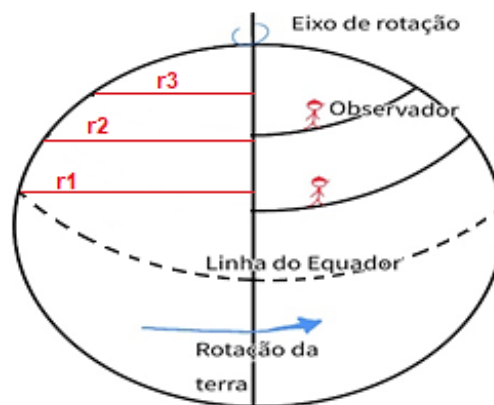
Fonte: Autor (2022)

Este “desvio” na direção Leste, ocorre devido ao objeto ter sido lançado de um local da Terra que possui uma velocidade de rotação alta (no Equador), e ter ido para um local com uma velocidade de rotação mais baixa (mais próximo aos polos). É válido lembrar que a velocidade de rotação da Terra na altura da linha do Equador é de 1666 km/h, já nos polos essa velocidade é quase nula. O objeto, em seu movimento na direção dos polos, preserva a componente da velocidade na direção do movimento

da superfície da Terra (Leste). Sendo assim, a velocidade durante o movimento se mantém igual à velocidade inicial de seu lançamento. Então, o objeto se deslocará, nessa direção, mais rápido do que a superfície abaixo dele.

Analisando a Figura 04 percebemos que $r_1 > r_2 > r_3$, sendo r o raio de circunferência da Terra em diferentes latitudes.

Figura 04 - Esquema da relação de rotação da Terra



Fonte: Autor (2022)

Isto implica que a velocidade de rotação (v_r) de um local com raio (r) de circunferência maior tende a apresentar uma velocidade (w) linear (tangencial à trajetória circular) maior do que em locais com raios menores, como prevê a relação:

$$v_r = wr [1]$$

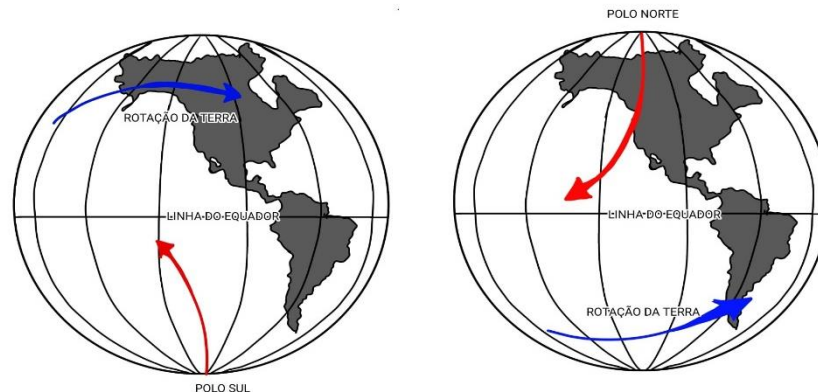
2.3 A força inercial de coriolis: movimentos nos sentidos norte – equador e sul – equador (movimentos em direção a linha do equador)

Um objeto lançado por um observador do polo Norte em direção à linha do Equador, apresentará um “desvio” em sua trajetória na direção Oeste. Como mostra Domelen (2000, p. 3) “Objetos se movendo em direção ao Equador acabarão por se mover mais lentamente do que o chão sob eles e serão aparentemente forçados para Oeste.”

O mesmo ocorre quando o objeto é lançado do polo Sul por um observador e segue em direção a linha do Equador. Temos que o “desvio” em sua trajetória seria igualmente para Oeste, como vemos na Figura 05. Isto se deve novamente ao efeito da força de Coriolis sobre os objetos. O “desvio” da trajetória é ocasionado pela diferença de velocidade de rotação da Terra em diferentes pontos da superfície.

Nestas condições, o objeto foi lançado de um local da Terra que possui uma velocidade de rotação baixa, e se movimentou para um local com uma velocidade de rotação mais alta, como é “justificado pelo movimento de rotação e velocidade da Terra” (LONGO; FRAGA; SILVA, 2013, p.8).

Figura 05 - Trajetória de um objeto partindo dos polos em direção a linha do Equador



Fonte: Autor (2022)

2.4 A força inercial de coriolis: movimentos nos sentidos leste – oeste e oeste – leste (movimentos entre meridianos)

Será descrito agora como a força de Coriolis afeta os objetos que se encontram em movimento de Oeste para Leste ou de Leste para Oeste na Terra (referencial não inercial).

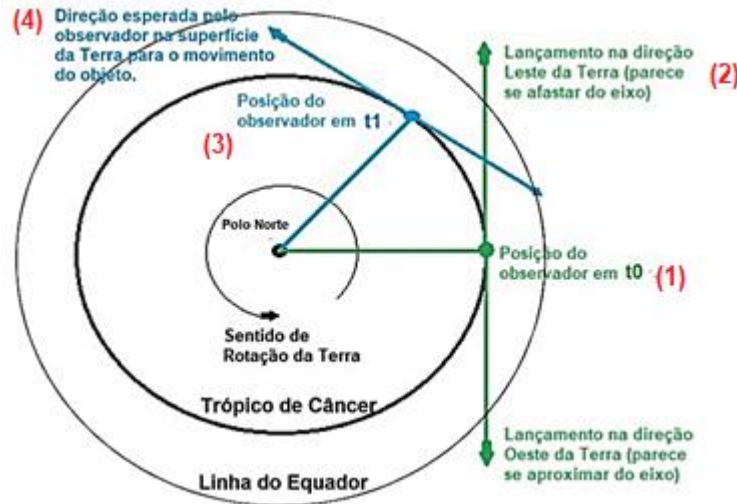
Para facilitar o entendimento desses movimentos, primeiro vamos analisar um objeto se movimentando no hemisfério Norte ou Sul sem a ação da força gravitacional, e logo em seguida levando em conta a força gravitacional da Terra sob o movimento.

Inicialmente vamos considerar a visualização do hemisfério Norte como um disco a partir de um ângulo de visão que parte de um ponto “acima” do polo Norte como ilustra a Figura 06.

Um observador no hemisfério Norte está em um ponto na superfície terrestre (1) no instante t_0 , e lança um objeto na direção Leste (2). Após algum tempo, devido à rotação da Terra o observador se desloca para uma nova posição (3) correspondente ao instante t_1 e percebe que o objeto sofreu um “desvio”, pois ele esperava que o objeto descrevesse uma trajetória reta acompanhando o sentido do movimento da superfície da Terra (4). Esse desvio na trajetória do objeto é devido a ação da força inercial de Coriolis e mais uma vez é para direita. Nesse caso, pode-se

afirmar que objeto foi desviado para longe do eixo de rotação da Terra, conforme a Figura 06.

Figura 06 - Ação da força de Coriolis sob um objeto na superfície do hemisfério Norte



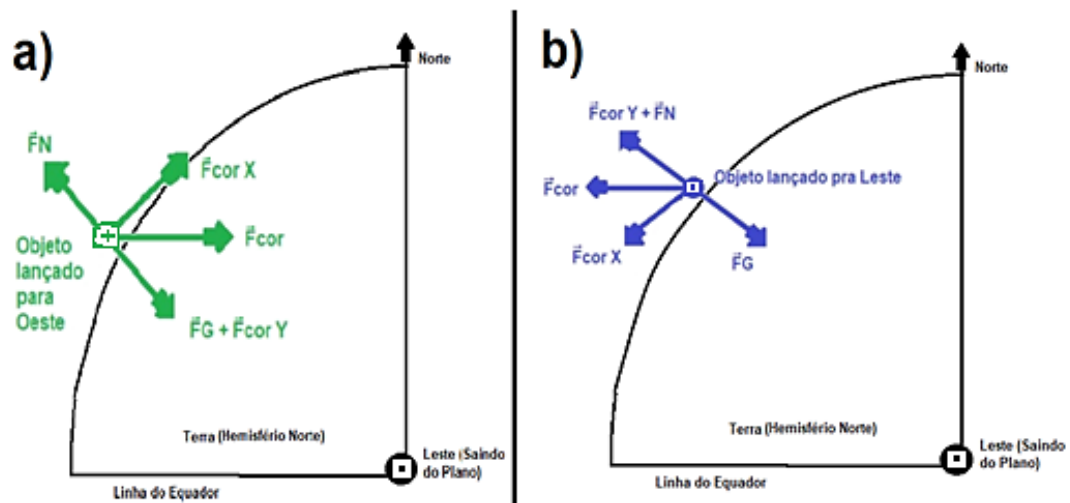
Fonte: Autor (2022)

Se este mesmo observador, ainda no hemisfério Norte, lançar um objeto na direção Oeste, também perceberá o objeto sendo desviado para direita. Nesse caso, se aproximando do eixo de rotação da Terra. Mais uma vez, isso é consequência da força de Coriolis atuando sobre o objeto, pois como afirma Domelen (2000, p. 4) “[...] se um observador lança uma bola para o Oeste, esta aparentemente seria puxada para o eixo de rotação porque a linha da direção Oeste se moveu.”

Já para objetos lançados no hemisfério Sul, temos que a influência da força inercial de Coriolis os desviará para esquerda. No caso do objeto indo para Leste o desvio é afastando o objeto do eixo de rotação da Terra, enquanto no movimento para Oeste, o desvio é aproximando o objeto do eixo de rotação. É importante ressaltar que esta é a “percepção do observador” que está sobre a superfície da Terra (um referencial não-inercial). (DOMELEN, 2000, p. 4).

Consideremos as mesmas situações descritas nos parágrafos acima, porém agora acrescentamos a atuação da força gravitacional. É consenso que a força gravitacional atuará atraindo os objetos para o centro da Terra. Então, para facilitar a compreensão do movimento do objeto sob ação da força de Coriolis e da força gravitacional recorreremos a ilustração da Figura 07, que apresenta parte da superfície da Terra.

Figura 07 - Decomposição das forças atuando em um objeto lançado no hemisfério Norte. a) Objeto lançado para Oeste e b) objeto lançado para Leste.



Fonte: Autor (2022)

Se um observador lançar do hemisfério Norte um objeto para Oeste, temos que este sofrerá a ação da força inercial de Coriolis que parece influenciar o objeto a se aproximar do eixo de rotação da Terra. Se decomposmos a força de Coriolis em componentes X e Y, temos que a componente Y aponta na mesma direção da força gravitacional e no sentido contrário da força normal⁷, o que anula estas forças, fazendo com que apenas a componente X influencie no movimento do objeto, o que “desvia” o mesmo para Norte, conforme a Figura 07 (a).

Se o observador lançar do hemisfério Norte um objeto para Leste, temos que este sofrerá a ação das mesmas forças vistas no caso anterior, porém, a força de Coriolis parece afastar o objeto do eixo de rotação. A componente Y da força de Coriolis apontará na direção da força normal e será contrária a força gravitacional, anulando estas forças, fazendo com que a componente X seja a única que influencia no movimento do objeto que sofrerá um “desvio” para Sul, conforme a Figura 07 (b).

Da mesma forma, se observarmos as demais partes da Terra, teremos estes mesmos desvios assegurados, pois isto “ocorre devido a ação da força inercial de Coriolis sob os objetos.” (DOMELEN, 2000, p. 5).

É válido lembrar que “a aceleração da força inercial de Coriolis é muito pequena se comparada a força gravitacional da Terra.” Só conseguimos observar o efeito da força de Coriolis, em corpos que se movam muito rápido, no caso de fenômenos

⁷ A força normal aqui citada não é exercida pela superfície da Terra, mas pelo empuxo da atmosfera.

climáticos, em grandes massas de ar e para objetos que se movam durante um período de tempo muito longo. (BORGES; BRAGA, 2010, p. 1417).

2.5 A força inercial de coriolis: interações climáticas

“Furacões, tornados, tufões e grandes massas de ar são eventos climáticos que surgem na natureza e são definidos genericamente como ciclones.” (FORSDYKE, 1978, p. 159). Para compreender como esses fenômenos se movimentam ou são criados, é “preciso compreender o efeito da força inercial de Coriolis que age sobre eles.” (THORNTON; MARION, 2016, p. 46).

Antes de continuarmos a explanação sobre as interações climáticas e o efeito da força de Coriolis sobre elas, é necessário lembrar o que é um sistema com um centro de baixa pressão⁸.

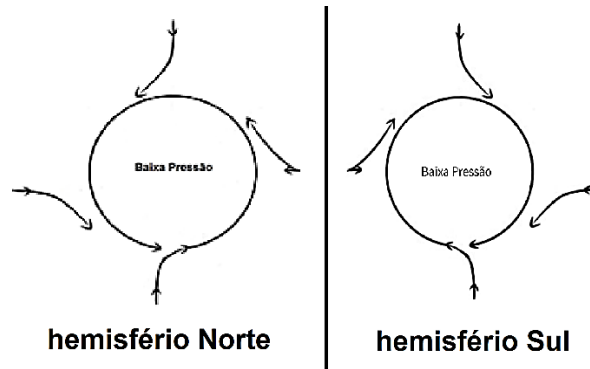
Um centro de baixa pressão, é um local na atmosfera terrestre onde é criado um movimento de ventos que direciona o ar para o centro deste local. Nestes locais a pressão atmosférica é menor do que nas áreas ao seu redor (locais com pressão atmosférica mais elevada), isso implica que na área de baixa pressão (centro do local) a velocidade dos ventos é maior, de forma que ao redor deste local, as pressões tentarão se equalizar, balanceando as forças tanto no centro de baixa pressão quanto nas áreas vizinhas. Essa variação da pressão do ar pode ser chamada de força de gradiente de pressão.

Podemos então imaginar que o ar esteja em um ponto e, partindo do repouso em relação ao solo, se moverá em direção ao centro de baixa pressão. O movimento do ar no centro de baixa pressão terá ventos velozes que originarão uma espécie de fluxo de ventos que rotaciona em algum sentido, essa rotação será influenciada pela força de Coriolis.

A força de gradiente de pressão sobre as massas de ar é dirigida para o centro de baixa pressão, já a força inercial de Coriolis é dirigida para fora gerando um fluxo de ventos que se “surgir no hemisfério Norte a rotação será no sentido anti-horário (Figura 08) e, surgindo no hemisfério Sul, o fluxo gira no sentido horário.” (FERREIRA, 2006, p.153).

⁸ Para fins de objetividade no texto, não abordaremos os fenômenos climáticos que surgem nas zonas de alta pressão (anticiclones) e conseqüentemente suas relações com os ventos contra-alísios.

Figura 08 - Sentido de rotação dos ventos no centro de baixa pressão no hemisfério Norte e no hemisfério Sul



Fonte: Autor (2022)

As massas de ar, ao se deslocarem no sentido que aponta para o centro de baixa pressão e tendo origem no hemisfério Norte, são sempre desviadas para direita (no referencial das massas de ar em movimento), dando origem ao vórtice (Figura 08) e mesmo após entrarem no movimento de rotação (vórtice) continuam sendo “empurradas para direita” (Figuras 09 - 10) pela força de Coriolis. (TAYLOR, 2013, p. 350).

Figura 09 - registro do “olho” do furacão

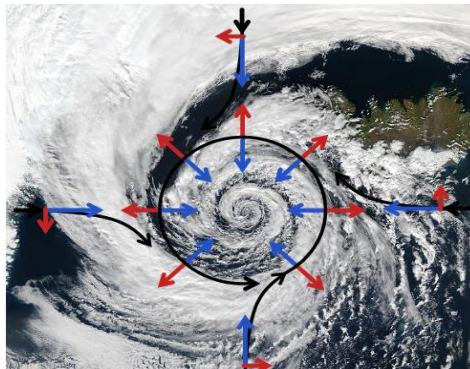


Fonte: <https://www3.unicentro.br/petfísica/2018/09/11/efeito-coriolis/> (2018)

Um exemplo claro do efeito da força inercial de Coriolis em ação é quando observamos o “olho” do furacão (fenômeno climático que é formado a partir de um centro de baixa pressão). Este fenômeno apresenta ventos velozes curvados em um círculo, movendo-se tão rapidamente que eles não podem ser sugados para o centro e que possuem seu sentido de rotação determinado pelo hemisfério no qual surgem.

A baixíssima pressão no centro do furacão, significa que existe “uma força muito intensa puxando o ar para o centro”, que é uma zona de baixa pressão. (FERREIRA, 2006, p. 188). Já as regiões em volta dele são de alta pressão e, com isso, o vento se movimenta das regiões de alta pressão para a região de baixa pressão (força de gradiente de pressão representada pelas setas azuis na Figura abaixo) numa direção radial apontada para o centro. Esses ventos estão se movendo em trajetória circular, de forma que através do efeito da força inercial de Coriolis (notada através das setas vermelhas na Figura 10 é possível perceber que o sentido de rotação desses ventos é anti-horário (as setas pretas na Figura 10 indicam a ação do efeito da força de Coriolis sob os ventos), o que nos garante que este furacão surgiu no hemisfério Norte.

Figura 10 - efeito da força inercial de Coriolis em suas direções no “olho” do furacão



Fonte: <https://www3.unicentro.br/petfisica/2018/09/11/efeito-coriolis/> (2018)

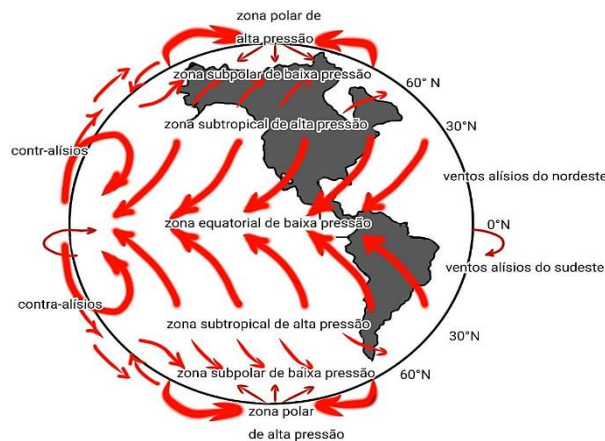
Esta mesma influência da força inercial de Coriolis para furacões, também pode ser analisada para outros fenômenos climáticos, como: vórtices, tornados e tufões. Onde mesmo que as características fundamentais destes fenômenos sejam divergentes, o sentido de rotação será influenciado pelo efeito da força inercial de Coriolis e não haverá mudanças nos resultados obtidos.

A força de Coriolis também influencia a direção de deslocamento dos furacões e ciclones sobre a superfície do globo terrestre. Ou seja, além da rotação, a força de Coriolis influencia o movimento de translação das massas de ar que formam os eventos climáticos citados. Porém, para uma compreensão satisfatória sobre tal influência, é necessária uma explanação sobre a ocorrência dos ventos alísios e contra-alísios. Os próximos parágrafos tratam desse tema.

No que se refere aos padrões de ventos globais, já entendemos como age a força de Coriolis em relação aos ventos de um furacão, porém em ventos considerados como planetários esta força se “destaca principalmente nos ventos alísios e contra-alísios.” (CASTRO, 2014, p. 55).

Os ventos alísios são entendidos como deslocamentos de massas de ar quente e úmido convergindo para a zona equatorial de baixa pressão ou para a zona subpolar de baixa pressão da Terra, onde há menor pressão atmosférica (Figura 11). “Essas zonas são definidas a partir da pressão do local no qual estão situadas.” (REBOITA *et al*, 2012, p. 36).

Figura 11 - efeito da força inercial de Coriolis nos ventos alísios e contra-alísios



Fonte: Autor (2022)

Já os ventos contra-alísios se deslocam no sentido contrário dos alísios, sendo ventos extremamente secos que se dirigem para localizações com pressões mais elevadas. “Assim os ventos contra-alísios se movimentam para as zonas subtropicais de alta pressão e as zonas polares de alta pressão.” (REBOITA *et al*, 2012, p. 36).

A ação da força inercial de Coriolis sobre os ventos alísios segue a mesma regra de deflexão que foi vista para os objetos em geral em movimento sobre a superfície terrestre.

“No hemisfério Norte, o movimento de desvio dos ventos alísios é no sentido horário (para a direita, conforme o referencial da massa de ar em movimento). Já no hemisfério Sul os ventos alísios têm seu desvio no sentido anti-horário (para a esquerda, conforme o referencial da massa de ar em movimento).” (LONGO; FRAGA; SILVA, 2013, p.8).

Por sua vez os ventos contra-alísios possuem a mesma regra de deflexão dos ventos alísios em movimento sobre a superfície terrestre.

“No hemisfério Norte, o movimento de desvio dos ventos contra-alísios é no sentido horário (para a direita, conforme o referencial da massa de ar em movimento). No hemisfério Sul o desvio é anti-horário (para a esquerda, conforme o referencial da massa de ar em movimento).” (LONGO; FRAGA; SILVA, 2013, p.8).

A força inercial de Coriolis, ao agir sobre esses ventos alísios, acaba por ter influência na movimentação territorial (translação) dos furacões, tufões, vórtices e tornados, de forma que esses fenômenos climáticos são “desviados” de sua trajetória dependendo do hemisfério no qual surgem. Se o surgimento de um desses fenômenos climáticos for no hemisfério Norte o efeito de Coriolis, através de sua ação nos ventos alísios, “desviará” o movimento de translação do mesmo para a direita. Já no caso de o fenômeno climático surgir no hemisfério Sul, em uma zona de ventos alísios, teremos um “desvio” no movimento de translação para a esquerda. (THORNTON; MARION, 2016, p. 46)

Como vemos na Figura 12, o furacão Dorian, que surgiu no Oceano Atlântico, possui uma trajetória que se inicia no ponto 1 chegando até o ponto 7. Esse furacão foi “empurrado” pelos ventos alísios até a costa Leste dos Estados Unidos da América chegando a atingir o continente na região da Flórida.

Figura 12 - Movimentação do Furacão Dorian no mar do caribe.



Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/08/30/furacao-dorian-ganha-forca-e-florida-se-prepara-para-ser-atingida.ghtml> (2019)

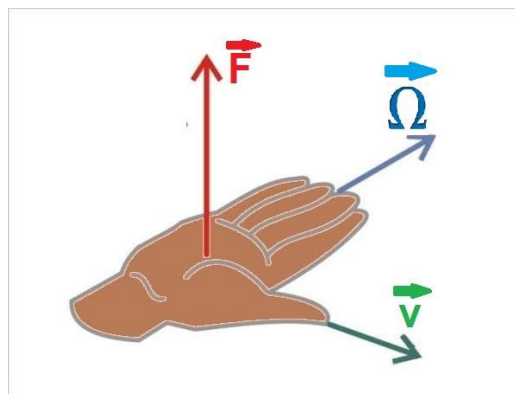
Embora no continente os furacões acabem “perdendo força”, eles ainda podem causar estragos. Essa “perda de força” ocorre pois os furacões não encontram, no continente, as mesmas condições favoráveis que existem no oceano.

Outros exemplos de “interações geográficas da força inercial de Coriolis”, podem ser vistos nos movimentos das correntes oceânicas, onde são percebidos os mesmos resultados da ação da Força de Coriolis sobre padrões de ventos globais e para os fenômenos climáticos. (LONGO; FRAGA; SILVA, 2013, p. 9)

2.6 A força inercial de coriolis: sentido e direção

A direção e o sentido da força de Coriolis podem ser determinados pela “regra da mão direita⁹”(TAYLOR, 2013, p. 349). De acordo com essa regra, os dedos, com exceção do polegar, devem apontar no sentido da velocidade angular(Ω) , o dedo polegar deve apontar no sentido da velocidade do objeto relativa ao referencial em rotação(v) e a palma da mão determina o sentido da força de Coriolis(F).

Figura 13 - adaptação da “regra da mão direita” para a força inercial de Coriolis



Fonte: Autor (2022)

O sentido do movimento de um objeto sobre o efeito da força inercial de Coriolis, em relação a Terra (referencial não inercial) será sempre com base no local de lançamento do objeto ou, no caso de fenômenos climáticos, no hemisfério onde ocorre o fenômeno.

Se utilizarmos a Figura 10 como base para utilização da regra da mão direita, podemos perceber que as setas vermelhas representam a força de Coriolis, as setas

⁹ Existe uma analogia entre a força de Coriolis e a Força Magnética ($qv \times B$) porém essa analogia não tem nenhum significado físico. Aqui ela serve apenas para facilitar a compreensão do uso da regra da mão direita.

pretas indicam a trajetória das massas de ar sob o efeito de Coriolis e as setas azuis representam a força do gradiente de pressão. Se colocarmos a palma da mão na mesma direção da força de Coriolis e o dedos (com exceção do polegar) saindo do plano (representando a velocidade angular), percebemos que o dedo polegar apontará na mesma direção das setas azuis.

2.7 A força inercial de coriolis: expressão matemática

A expressão matemática para a força inercial de Coriolis no caso em que a velocidade do objeto relativa ao referencial em rotação e a velocidade angular são perpendiculares entre si, é dada por:

$$F = 2 m v \Omega \quad [2]$$

Onde m representa a massa do corpo, v sua velocidade do objeto relativa ao referencial em rotação e Ω sua velocidade angular.

Se um objeto se encontra em repouso em relação ao solo da Terra e gira apenas pelo efeito de rotação da mesma, a velocidade do objeto relativa ao referencial em rotação será zero, resultando numa força de Coriolis nula, como mostra a expressão [3].

$$F = 2 m v \Omega \rightarrow F = 2 m 0 \Omega \rightarrow F = 0 \quad [3]$$

Em outro caso, se adotarmos a Terra como um sistema inercial, ou seja, se desprezarmos os efeitos da rotação da Terra, a força inercial de Coriolis também será nula, pois não existirá a velocidade angular Ω .

3 PROPOSTA DIDÁTICA

3.1 Metodologia da proposta didática

A proposta didática deste trabalho inclui a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Física e Geografia. Para que isso seja possível é preciso que os professores dessas disciplinas planejem suas aulas de forma colaborativa. A proposta didática trabalha a interdisciplinaridade na interpretação do conceito da força inercial de Coriolis por meio do uso do ensino por investigação. Nesse caso, cada professor poderá trabalhar o conteúdo a partir do contexto de suas respectivas disciplinas e da forma que entender mais adequada. O que se indica nessa proposta de sequência didática é que o conteúdo de Geografia referente à dinâmica da atmosfera seja trabalhado antes do momento em que o professor de Física abordará a força de Coriolis e em seguida realizará a atividade indicada neste trabalho.

É válido ressaltar que dentro da área de Física, a força inercial de Coriolis é um assunto abordado dentro das aulas de mecânica, em especial no que se refere a mecânica rotacional. Já para o ensino de Geografia, esta força é estudada nos fenômenos da denominada geografia física, que compreende as áreas de dinâmicas dos climas e hidrografia, geologia, fatores climáticos, massas de ar, correntes marítimas, podendo também ser trabalhado na área de meio ambiente.

De forma interdisciplinar, trabalhar a força de Coriolis em ambas as disciplinas de forma integrada é um meio de colaborar para o entendimento de um fenômeno nos dois âmbitos: físico e geográfico. É importante destacar que essa ação pedagógica deve ocorrer sem perdas em ambas as disciplinas, visto que o exercício interdisciplinar é considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Assim, o uso da interdisciplinaridade não se baseia em eliminar as disciplinas e seus conteúdos, trata-se de torná-las comunicativas entre si, entendê-las como colaborativas entre si e construídas através do mesmo propósito, pois seus conhecimentos são interdependentes.

Trabalhar a força inercial de Coriolis nas aulas de Física com o auxílio da Geografia pode se tornar o diferencial para uma melhor compreensão desse assunto e, em contrapartida, utilizar um entendimento físico sobre esta força nas aulas de Geografia, pode ser um norteador de como os seus efeitos influenciam fenômenos climáticos.

No que diz respeito a sequência didática, propõe-se que os conteúdos sejam ministrados de forma expositiva e dialogada, sendo expostos os conceitos envolvidos com a força inercial de Coriolis.

Após a exploração dos conceitos teóricos, será proposta uma atividade de simulação do efeito de Coriolis nos fenômenos climáticos que surgem sobre a superfície terrestre. Para realizar esta simulação, é indicado o uso de uma miniatura do globo terrestre – material comum nas aulas de Geografia – ou de uma esfera de

isopor que represente o globo. Este é o aparato experimental¹⁰ onde os alunos poderão aplicar o conteúdo aprendido durante as aulas expositivas e tentar representar o efeito da força inercial de Coriolis.

Por fim, será proposto um momento de “roda de conversa”, onde ambos os professores poderão entender os resultados da aplicação da sequência didática apresentada neste artigo. Neste momento, os estudantes devem relatar o que foi compreendido por eles durante o momento experimentado em sala de aula envolvendo a força de Coriolis e o fenômeno climático abordado.

3.2 Sequência didática

Esta sequência didática visa uma proposta do ensino de Física através de uma atividade com o uso de uma miniatura de globo terrestre como aparato experimental para visualização do efeito de uma força. Propõe-se com o uso desse aparato experimental uma participação ativa dos alunos na investigação sobre a ocorrência de um fenômeno natural.

Para auxiliar no desenvolvimento da sequência didática serão utilizados das etapas do ensino por investigação, que é uma abordagem “relacionada a estratégias específicas”, onde as ações e práticas direcionadas pelo professor através da “orientação de tarefas” ou “atividades” que contribuam com a liberdade dos alunos para a “investigação de um problema.” (CARVALHO, 2015, p. 3).

Considerando ainda Carvalho (2015, p. 7), o ensino por investigação possui uma série de etapas que fundamentam essas propostas investigativas, sendo eles: o problema para a construção do conhecimento; a passagem da ação manipulativa para a ação intelectual na resolução do problema; a tomada de consciência; e a construção de explicações.

Já no que se refere ao uso de experimentos, Oliveira (2010, p. 142), afirma que tais atividades contribuem no trabalho coletivo através de atividades que favoreçam as “tomadas de decisão, incentivando a criatividade coletiva e individual e, favorecendo o tratamento das informações para a análise e interpretação dos dados para a construção de aprendizagens científicas” (TAHA *et al.* 2016, p. 3).

¹⁰ Consideramos a miniatura do globo terrestre ou a esfera de isopor que representa o globo, como um aparato experimental. Com isso, a atividade proposta também tem caráter experimental, mesmo que não haja uma visualização concreta do fenômeno e sim uma simulação dele.

Com base nisso, temos que a utilização dessa metodologia contribui para que os alunos possam desenvolver autonomia, além da compreensão de temas de Física que se relacionam mais facilmente com aplicações diárias, pois a experimentação é uma metodologia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação, como no “caso da força de Coriolis” (OLIVEIRA, 2010, p. 143), visto que este fenômeno é mais bem visualizado em situações geográficas e com utilização de mapeamentos territoriais.

A simulação aqui proposta consiste então em visualizar, de uma forma mais palpável, o efeito de uma força que explica parte dos movimentos que ocorrem em referenciais não inerciais. Esta força é inerente ao movimento de objetos ou massas que se movem próximos à superfície da Terra, como deslocamentos de grandes massas de ar ou furacões.

Para iniciar a atividade proposta nesta sequência didática o professor pode utilizar do texto que se faz presente neste artigo para explicar teoricamente os fenômenos climáticos e a força de Coriolis, após esse momento os professores podem mostrar o aparato aos alunos e explicar a atividade proposta e, em seguida, desenvolvida. Essa atividade deve ser orientada pelos professores, se necessário, com auxílio de imagens ou retomando ao texto base deste artigo, conforme é indicado a seguir.

3.2.1 O problema para construção dos conhecimentos

É solicitado aos alunos que façam grupos de no máximo quatro membros, a depender do número de discentes na sala de aula. Para cada grupo será entregue uma esfera que irá representar o globo terrestre (pode ser uma miniatura do globo terrestre ou uma esfera de isopor, por exemplo), uma fita adesiva crepe (que será utilizada de forma a cobrir a superfície do globo e definir a trajetória dos fenômenos climáticos, podendo ser descolada para que a esfera possa ser reutilizada em atividades futuras).

Em seguida o professor apresenta aos grupos uma situação com uma questão proposta que deve ser respondida através do uso do aparato experimental e da investigação baseada nos conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas expositivas.

A questão proposta que guiará a atividade é:

Como são formados e como se deslocam os furacões/ciclones nos hemisférios Norte e Sul da Terra?

3.2.2 A passagem da ação manipulativa para a ação intelectual na resolução do problema

Após apresentar a questão, o docente deve permitir que os alunos manipulem o aparato experimental de simulação e seus recursos, de forma que eles possam conhecer seus mecanismos, o que permitirá, posteriormente, o teste das hipóteses. É válido lembrar que os grupos podem fazer anotações e discutir as suas hipóteses.

Em seguida os alunos devem passar a buscar a solução da questão, em que, de fato, passarão a testar suas hipóteses com base na explicação da Física para a formação e para os deslocamentos de furacões.

Durante esses momentos é importante que o docente observe os grupos de alunos, buscando perceber se entenderam a questão, como estão interagindo e verbalizando suas hipóteses e como estão tentando solucionar a questão proposta. O professor pode ainda orientar os alunos a escreverem um relatório sobre suas hipóteses e o que puderam perceber a partir da simulação.

3.2.3 A tomada da consciência

Para a terceira etapa da atividade os alunos devem ser organizados em um grande grupo para que assim possam iniciar uma discussão coletiva em conjunto com os professores de Física e Geografia, desenvolvendo uma discussão colaborativa. Durante esse momento os grupos serão questionados pelos professores sobre “como” encontraram a solução e quais foram as suas hipóteses.

Estimulando o ato investigativo os professores devem questionar o “porquê” de os grupos terem encontrado o resultado ou a comprovação da hipótese e em seguida verificar se essas justificativas estão de acordo com a solução para a questão proposta. Após esse momento, os professores devem tomar a palavra e buscar ao lado dos discentes um entendimento mais profundo sobre a força inercial de Coriolis, podendo relacioná-la com outros fenômenos e discutir os efeitos da atuação dela nesses eventos. É indicado que os professores possam se utilizar de imagens, vídeos¹¹ ou retomar ao texto base deste artigo, que exemplificam a trajetória de objetos ou massas de ar sob o efeito da força de Coriolis.

¹¹ Sugestão de vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=EMQgx6Ee-08> Autor: BRCharter – Conhecimento Náutico

https://www.youtube.com/watch?v=dt_XJp77-mk Autor: TSG Physics

<https://www.youtube.com/watch?v=xDTGW00YHzo> Autor: Verve Cientifica

Essa etapa serve para que o professor oriente e auxilie os grupos para chegarem a novos questionamentos e entendimentos desta força, podendo voltar ao aparato experimental e demonstrar que a esfera (miniatura do globo terrestre ou esfera de isopor) pode ser utilizada para representar o efeito da força de Coriolis em outros fenômenos.

3.2.4 A construção de explicações

Na última etapa da aula, o professor deve solicitar aos alunos que façam um novo relatório em forma de dissertação, relacionando a atividade de simulação com o que foi estudado sobre a força inercial de Coriolis. Esse relatório deve ser solicitado para que os alunos possam expressar, através da escrita, quais os principais aspectos vivenciados durante a atividade da sequência didática, e comparar as suas hipóteses iniciais, feitas no primeiro relatório, com o que eles aprenderam na discussão coletiva. Ambos os professores devem ler estas dissertações para que eles possam evidenciar os pontos positivos e negativos encontrados no relatório.

A avaliação dos alunos quanto a esta sequência didática, fica a critério dos professores envolvidos na utilização dela, tendo em vista, que é possível avaliar as discussões realizadas durante a roda de conversa, a participação durante a atividade prática, ou até mesmo a avaliação dos relatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta didática para o Ensino Médio que aborde como a força de Coriolis atua na ocorrência de fenômenos climáticos proporcionando uma oportunidade de interdisciplinaridade entre as disciplinas de Física e Geografia.

Através da síntese teórica construída durante a pesquisa, foi possível elaborar a proposta didática que além de apresentar os fenômenos climáticos que podem sofrer a ação da força inercial de Coriolis, também engloba a interdisciplinaridade.

Além disso, foi possível propor a utilização de um aparato experimental que pode servir como um facilitador do entendimento desta grandeza Física e de seu efeito em eventos climáticos, visto que muitos professores de Física do Ensino Médio acabam tendo dificuldades no ensino desse conteúdo e não o abordam em sala de aula. Entretanto, ao longo do trabalho foi possível perceber que é possível fazer uma

aplicação desse conteúdo explorando desde os seus conceitos até a sua influência nos fenômenos climáticos.

Tanto a proposta didática do uso do aparato experimental quanto da interdisciplinaridade, foram frutos de um processo de leitura e pesquisa sobre o efeito da força inercial de Coriolis, onde a metodologia de pesquisa empregada foi suficiente para conseguir chegar ao objetivo proposto neste artigo. Este trabalho, portanto, apresenta uma proposta de conhecimento para a abordagem do referido assunto no ensino médio, estabelecendo conexões entre as disciplinas de Física e Geografia.

É evidente que mesmo com esta proposta didática, o professor não deve abandonar a sua autonomia que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino de uma grandeza Física complexa como no caso da força inercial de Coriolis. Esta autonomia permitirá que cada educador possa fazer as melhores escolhas e as adaptações necessárias à proposta aqui apresentada, principalmente no uso da interdisciplinaridade.

Por fim, não existe a pretensão de que o educador ao aplicar essa proposta alcance completamente todos os objetivos pretendidos, mas a aposta é que com mais sequências de aulas similares a esta e a afeição ao seu uso, possa chegar à articulação de diversas estratégias didáticas, de forma que consiga atingir esses e outros objetivos, facilitando o ensino de Física para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BORGES, Emílio; BRAGA, João Pedro. **O efeito de Coriolis:** de pêndulos a moléculas. Química Nova, [s.l.], v. 33, n. 6, p.1416-1420, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, Adriana de Fátima Nibichiniack. O ensino por investigação em ciências na escola pública: Compreendendo sua relevância a partir do relato dos alunos. **EDUCERE**, Curitiba, p. 7161-7170, 26 out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24987_12755.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. (2013) **Ensino de Ciências por Investigação:** condições para implementação em sala de aula. (pp. 1–20). São Paulo, SP: Cengage Learning.

CASTRO, Nubya Cirqueira de. **Ganhos Ambientais e Econômicos do Sistema de Compensação de Energia na Microgeração Eólica à Luz do Modelo Brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado Stricto Sensu em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, [S. l.], 2014. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2709/1/NUBYA%20CIRQUEIRA%20ODE%20CASTRO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DOMELLEN, David J. Van. Entendendo a força de Coriolis. **Physics Education Research Group**, Ohio State, p. 1-8, 12 jul. 2000. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5217078/mod_folder/content/0/Leitura_compilmentar_For%C3%A7a_de_Coriolis.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, Artur Gonçalves. **Meteorologia Prática**. São Paulo: Oficina de textos, 2006. 188 p.

FORSDYKE, A.G. **Previsão do Tempo e Clima**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 159 p.

FREITAS, Ernani Cesar; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

LONGO, Felipe Roberto; FRAGA, Richard; SILVA, Wesley Mateos. **Meteorologia e Recursos Costeiros**. Orientador: Prof. Michel Muza. 2013. Monografia (Curso técnico em Meteorologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, 2013. Disponível em:

http://meteorologia.florianopolis.ifsc.edu.br/formularioPI/arquivos_de_usuario/201321B.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

MAZIERO, Jonas. Leis de Newton. In: MAZIERO, Jonas. **UFSM: Física - Curso de Graduação**. Santa Maria, 19 jul. 2021. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/fisica/2020/02/20/leis-de-newton/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. (2010). **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências**: reunindo elementos para a prática docente. Acta Scientiae. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/31/28>. Acesso em: 28 ago. 2021.

REBOITA, Michelle Simões *et al.* Entendendo o Tempo e o Clima na América do Sul. **TERRÆ DIDÁTICA**, Brasil, v. 8, n. 1, p. 34-50, 11 jul. 2012. Disponível em:

<https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/v8-1/pdf81/s3.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SANTOS, Murilo Lacerda dos; OLIVEIRA NETO, Deraldo Augusto. Experimento lúdico para o estudo das forças inercias. **IX colóquio do museu pedagógico**, [S. l.], p. 1-12, 7 out. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Bira%20Costa/Downloads/2608-8798-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

SERWAY, Raymond A; JEWETT JR, John W. **Princípios da Física**. Tradução EZ2 translate; revisão técnica Márcio Maia Vilela. São Paulo. Cengage Learning. 2014.

TAHA, M. S.; LOPES, C. S. C.; SOARES, E. L.; FOLMER, V. (2016).

Experimentação Como Ferramenta Pedagógica Para O Ensino de Ciências.

Experiências em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana/RS. Disponível em:

http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID305/v11_n1_a2016.pdf. Acesso 28 Ago. 2021

TAYLOR, John R. **Mecânica clássica**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2013.

THORNTON, S. T.; MARION, J. B. **Dinâmica Clássica de Partículas e Sistemas**.

5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

VALENTIM, William da Silva *et al.* Forças fictícias no ensino médio: aplicação de referenciais não inerciais no ensino básico. **I Brazilian Congress of Development**, [S. l.], p. 1-17, 8 dez. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/346719150_Forcas_Ficticias_no_Ensino_Medio_Aplicacao_de_Referenciais_Nao_Inerciais_no_Ensino_Basico. Acesso em: 10 nov. 2021.



Capítulo 7
TRANSIÇÃO POLÍTICA E MEMÓRIA DA DITADURA
MILITAR BRASILEIRA: ENTRE O SILÊNCIO E O RESGATE
Lavínia Izidoro Martins

TRANSIÇÃO POLÍTICA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ENTRE O SILÊNCIO E O RESGATE

Lavínia Izidoro Martins

*Mestranda no Programa de Pós Graduação em História Social da UFRJ (PPGHIS),
bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense. E-mail:*

laviniamartins@id.uff.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise das estratégias de transição para a democracia no Brasil após a Ditadura Militar, com o objetivo de identificar as permanências e rupturas que marcam esse processo. Pretendemos, então, discutir as políticas de memória implementadas no país, em que se destaca uma maneira de lidar com o passado mais ligada ao esquecimento e ao apagamento, e a importância do reconhecimento dos lugares que guardam a memória de períodos de trauma na afirmação do dever de memória.

Palavras-chave: Memória. Ditadura. Anistia. Patrimônio.

Abstract: This article aims to present an analysis of the strategies of transition to democracy in Brazil after the Military Dictatorship, in order to identify the continuities and ruptures that mark this process. We intend, then, to discuss the memory policies implemented in the country, in which a way of dealing with the past more linked to oblivion and erasure is highlighted, and the importance of recognizing the places that keep the memory of periods of trauma in the affirmation of the memory duty.

Keywords: Memory. Dictatorship. Amnesty. Patrimony.

INTRODUÇÃO

A construção de uma memória pública sobre a ditadura militar no Brasil enfrenta muitos desafios, tanto no sentido de políticas partindo do Estado brasileiro, de rememoração ou de preservação - ou mesmo reconhecimento - de lugares de memória da repressão; quanto da sociedade civil, em alguns momentos, em reconhecer narrativas que se sobrepõem à memória oficial.

A partir disso, caracterizamos o período de transição para a democracia, entre os anos 1979 e 1985, e as estratégias de abertura aplicadas pelo governo militar como mecanismos que colaboraram (intencionalmente) para o apagamento da memória de suas vítimas, desde a lei da anistia, nos moldes em que foi aplicada, até

a própria Constituição redigida em 1988, por seus aspectos conciliatórios que mais caminhavam no sentido de uma continuidade das estruturas sociais e econômicas do período militar, do que de rupturas em relação ao passado ditatorial. Por isso, o reconhecimento dos lugares de memória ligados à repressão se torna mais difícil, dadas as estratégias de esquecimento implementadas durante e depois da ditadura.

Neste trabalho, procuramos analisar de que forma esses mecanismos de transição influenciaram um certo silenciamento das vozes das vítimas da violência de Estado, bem como traçar uma breve cronologia dos movimentos de luta por memória e justiça no Brasil, evidenciando, nesse contexto, a importância do reconhecimento dos lugares que guardam a memória das vítimas,

ANISTIA E IMPUNIDADE

A anistia que marca o processo transicional no Brasil passou por uma série de significados, desde os primeiros movimentos que surgiram para reivindicá-la, passando por sua aplicação até a instauração da Comissão Nacional da Verdade e as investigações dos crimes de Estado acontecidos durante o regime militar. Nosso objetivo é analisar em que medida essas investigações e as tentativas de reparação foram impossibilitadas pela própria anistia.

Aprovada a lei em 1979, a anistia era, na realidade, uma reivindicação muito antiga: poucos dias após o golpe, já havia a sugestão de um projeto de anistia para o ex-presidente João Goulart e para Leonel Brizola (LEMOS, 2018). Sendo a primeira proposta sobre o assunto, esse projeto antecedeu em um dia o Ato Institucional (AI) no qual ficou clara a impossibilidade de sua aplicação; mas a partir daí a ideia esteve em discussão no país durante todo o regime, em maior ou menor grau, e diversos projetos surgiram.

Essas reivindicações se intensificaram especialmente às vésperas das eleições de 1965, e a anistia vinha sendo vista como condição para a sustentação das eleições. Nesse momento, Renato Lemos classifica a aplicação de anistia como uma impossibilidade sistêmica, uma vez que proposta no momento em que o Estado se colocava em perseguição a todo opositor e a repressão aumentava com a edição do segundo Ato Institucional (AI-2). E prossegue:

Já a sua vinculação à ‘pacificação da família brasileira’ apresentava

problemas de outra ordem. A família (sociedade) brasileira assistia ao espetáculo oferecido por filhos vencedores tripudiando sobre os filhos derrotados. Como pacificar ânimos se o campo vencedor tratava os vencidos, como talvez tivesse dito o escritor Cornélio Penna, com a fria senha de muitas pequeninas vinganças ao serviço de uma forte vingança. (LEMOS, 2018, p. 60)

Importante chamarmos atenção ao termo “pacificação”: essa ideia de anistia para ‘pacificar a família brasileira’ é muito presente nos discursos que o autor apresenta, bem como termos como “reconciliação”, que discutiremos mais à frente.

Ainda assim, uma série de movimentos em favor da anistia surgem ao longo do regime, especialmente após 1966, através da Frente Ampla, e toma espaço de fato na agenda política brasileira a partir de 1970 (CUNHA, 2010, p. 31), quando surgem então diversos movimentos e comitês de discussão e luta pela aprovação da anistia. Destacamos a atuação de dois deles: o Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA) e o Comitê Brasileiro Pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita. O MFPA foi criado em 1975 para reivindicar a concessão de anistia ampla, geral e irrestrita a todos os perseguidos políticos, pautado principalmente na ideia de que seria a única forma de garantir a paz. Formado principalmente por acadêmicas, mulheres bem sucedidas e de certa influência (como é o caso de sua fundadora, Therezinha Zerbine), o movimento cresceu com o apoio popular e junto aos familiares que buscavam respostas sobre seus entes desaparecidos. No entanto, é necessário pontuar alguns detalhes importantes sobre a atuação e o posicionamento político do MFPA.

Em primeiro lugar, havia uma certa necessidade das lideranças do movimento de distanciá-lo o máximo possível de quaisquer ideais políticos que não a própria anistia, especialmente de qualquer vinculação partidária de si ou de seus membros: um movimento de cunho político que queria se dizer apolítico ao máximo a fim de evitar conflitos diretos com o governo e de agregar mais membros. Além disso, em seu anseio por pacificação e conciliação, propunham ainda a anistia ampla, porém retórica, como neste trecho, de uma palestra de Zerbine em 1977 que Lemos transcreve:

(...) será que todo esse sacrifício foi em vão? sacrifício de todos os lados: de mães, de pais, de filhos, até dos torturadores, até de quem cometeu a violência contra os outros. Porque em sã consciência ninguém faz isso (...). Nós, mulheres brasileiras, nós, povo brasileiro, nós, os cidadãos conscientes, não podemos entender como fatos passados há treze anos, quatorze anos atrás ainda venham a influir como entrave do progresso e da paz nacional. (LEMOS, 2018, p. 237)

Chamo atenção para a constante presença da ideia de paz nacional, nunca de reparação, e para o entendimento do movimento de que os acontecimentos de “treze, quatorze anos atrás” se justificavam em sua época, mas deveriam ser deixados para trás em nome da paz e do progresso, em discursos “que combinavam sentimentalismo e valores liberal-democráticos”. (LEMOS, 2018, p. 237) Esse objetivo de pacificação nacional, sem culpabilização do Estado, no sentido de passar uma borracha no passado, norteou propostas dos mais diversos grupos em relação à anistia.

Em dezembro de 1977, a criação do Comitê Brasileiro pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita (CBA) traz uma nova perspectiva no sentido de “lutar pela anistia plena e universal para todas as pessoas atingidas pelos atos institucionais baixados após 64.” (LEMOS, 2018, p. 246) Apesar de atuarem juntos em muitos momentos, os dois grupos divergiam, por exemplo, na questão da reciprocidade da anistia: enquanto para o MFPA ela era caminho para a conciliação, dentro do CBA as opiniões sobre isso divergiam bastante. Para Eni Raimundo Moreira, presidente, o Estado não podia ser anistiado justamente porque nunca havia sido punido (ou reconhecido de fato culpa) (LEMOS, 2018, p. 254).

Além disso, muitos dos membros do governo que formularam propostas nesse sentido discordavam da ideia de anistia ampla, especialmente em se tratando dos chamados “crimes de sangue”, e apontavam para uma revisão das penas no lugar de anistia total. Embora dentro do MDB essa proposta tenha agradado a alguns, o MFPA e CBA não aceitaram a ideia de uma anistia restrita. Esses dois pontos (reciprocidade e amplitude) foram as principais divergências que permearam a luta por anistia. Para muitos, além de prevenir o possível revanchismo, essa era a forma de o governo consentir com a lei, como foi defendido por José Sarney (Arena-MA): “No seu modo de ver, o assunto não podia ‘ser tema de radicalização nem de julgamento da Revolução, sob pena de não haver anistia e de não cumprir os objetivos da conciliação’” (LEMOS, 2018, p. 259).

Em 1978, as ruas foram tomadas pelas manifestações pautadas na anistia ampla, geral e irrestrita, especialmente associada à retomada da democracia e para que se desfizesse a atmosfera de guerra civil que tomava o país durante o regime e, no mesmo ano, é realizado o I Congresso Nacional da Anistia e o Encontro Nacional dos Movimentos pela Anistia, onde foi redigida a Carta de Salvador, documento que

conclamava uma união nacional em torno da luta pela anistia. A palavra de ordem era, nesse contexto, liberdade, pela aplicação de uma anistia ampla, geral e irrestrita.

O caso é que, em 79, diversos projetos diferentes de anistia tramitavam no congresso. A aprovação da lei, nesse contexto, foi retratada como um acordo político entre os dois grupos que apresentavam as principais propostas: o MDB, oposição consentida do governo, que tinha por objetivo trazer liberdade a todos os que foram criminalizados pela ditadura, e o próprio governo, que excluía do perdão os chamados “crimes de sangue”, e cujo principal ponto era a bilateralidade, a partir da inserção da anistia aos “crimes políticos e conexos”. De maneira velada, a ideia de crimes conexos refere-se diretamente à tortura, cuja ocorrência o governo tentou negar ao máximo e, ao meso tempo, criar dispositivos que seriam as bases para a impunidade dos crimes do Estado na retomada da democracia.

Paulo Abrão e Marcelo D. Torelly (2012) indicam a problemática em entender este processo de disputa como acordo entre iguais: em primeiro lugar, muitos dos parlamentares presentes nem mesmo haviam sido eleitos pelo povo; em segundo, a vitória do projeto governista foi alcançada, na verdade, por uma apertada maioria, ou seja, a anistia aprovada ao final foi, na verdade, um processo de disputa, e não de acordo. Por fim, apontam que “revela-se aí a sua face autoritária, ao produzir-se uma chantagem odiosa e repressiva: a concessão de uma liberdade restrita somente seria admitida com a condição da impunidade” (ABRÃO; TORELLY, 2012, p. 363)

O período de transição política no Brasil foi, antes de mais nada, um processo mais de continuidade do que rupturas. A aplicação da abertura lenta, gradual e segura de Ernesto Geisel garantiu à democracia que se iniciava um silêncio e um papel pacificador. A aplicação da lei de anistia, 6.683/79, é um episódio particularmente ambíguo: se, por um lado, permitiu aos exilados políticos o retorno ao país, e aos presos a liberdade e o perdão pelos seus crimes, por outro impediu as investigações das violações aos direitos humanos, por seu caráter retórico, afinal, por que investigar algo que não é passível de punição?

Em função desse questionamento, nos debruçamos sobre os conceitos de direito à verdade e direito à memória, discutidos por José Carlos Moreira da Silva Filho (2010) ao analisar as consequências da lei da anistia após o regime militar. Ele aborda o caráter construtivo, político e público da memória, e ressalta a importância do exercício da lembrança dos horrores da ditadura:

Nessa acepção o que deve ser esquecido é o interdito das narrativas sufocadas e dos crimes acobertados. O esquecimento das dores e violências só pode acontecer como resultado de um exercício terapêutico de luto e de memória. (SILVA FILHO, 2010, p. 9)

O autor destaca a lei da anistia como maior fator de esquecimento em relação aos crimes do Estado; segundo ele, a anistia no Brasil teve um conceito diferente: não dizia respeito ao perdão do Estado a um crime, mas no próprio Estado fugindo do reconhecimento de seus crimes ou da culpa, mas, principalmente, da possibilidade de investigação, e, mais do que isso, baseando-se na necessidade posta de que se apagasse a culpa “dos dois lados” para que a sociedade pudesse ser pacificada, tudo em nome da reconciliação.

Paul Ricoeur (2007) discute a aplicação de anistia como um ‘esquecimento comandado’, onde demonstra a relação paralela entre os abusos da memória e os abusos do esquecimento. Abuso porque a anistia, “(...) enquanto esquecimento institucional, toca nas próprias raízes do político e, através deste, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido” (RICOEUR, 2007, 460).

TRANSIÇÃO POLÍTICA, MEMÓRIA E CONCILIAÇÃO

A segunda fase a que nos referimos traz o conceito de anistia como reparação e memória, que, de acordo com Abrão e Torelly, tem início no processo da constituinte, cenário que marca “uma nova disputa pelo conceito de anistia, tida em um ambiente efetivamente mais democrático” (ABRÃO, TORELLY, 2012, p. 363) Ao fim desse processo, um novo cenário é inaugurado: a nova constituição rompe com os conceitos anteriores aplicados na anistia, bilateral, ambígua e restrita:

Ao contrário, a Constituição da República de 1988, faz referência em seu Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, a uma anistia para os que foram atingidos por atos de exceção, prevendo inclusive, mais um conjunto de novos direitos reparatórios. Portanto, a anistia constitucional dirigiu-se aos perseguidos políticos e não aos perseguidores, omitindo-se quanto a anistia a crimes políticos e conexos. (ABRÃO, TORELLY, 2007, p. 366)

Jorge Zaverucha (2010) identifica esse aspecto de continuidade em diversos pontos, tanto da Constituição quanto da própria transição: a influência dos militares

na eleição de Tancredo Neves, por exemplo, o não estabelecimento de controle civil sobre os militares, a manutenção do Sistema Nacional de Informações e o controle deste pelas próprias forças armadas, inclusive na escolha de seu diretor-geral. E mais, “O artigo 142 diz que as Forças Armadas ‘destinam-se à defesa da pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.’” (ZAVERRUCHA, 2010, p. 48) Ao não explicar o que constitui essa defesa da ordem (isso fica a cargo dos próprios militares), e estabelecer que às forças armadas cabe a manutenção do Estado, e não o contrário, torna a possibilidade de um golpe constitucional, assim como na constituição anterior, “desde que liderado pelos militares.” (ZAVERRUCHA, 2010, p. 49) Muito frágil, portanto, é a nova liberdade adquirida.

Apesar dos entraves no que diz respeito à nova democracia em construção, a nova Constituição declarava que ao Estado democrático caberia a responsabilidade da reparação às vítimas. Essa reparação trouxe consigo, no entanto, a necessidade da memória e da investigação, afinal, é necessário conhecer os crimes do Estado para poder se redimir com as vítimas, familiares, movimentos sociais, etc. A criação de memoriais, o reconhecimento dos lugares que guardam a memória das vítimas, é fundamental no resgate das histórias do regime autoritário.

Após a aplicação da Lei 6.683/79 e com o fim do regime militar, a luta pela anistia no Brasil inicia uma nova fase, ainda mais desafiadora: a luta pela memória e pelo direito à verdade, através da criação e implementação de políticas de memória. A memória política é construída por um conjunto de escolhas do que lembramos e do que esquecemos, e as políticas em relação à memória que constroem essa lembrança refletem exatamente essas escolhas. Mas é possível então dizer que o que vimos no caso da ditadura brasileira foi uma política do esquecimento?

Johan Michel (2010), ao se debruçar sobre esse termo, que chama de “política de anti- memória”, define a memória em si como, por natureza, seletiva, e aponta tipos diferentes de esquecimento. O esquecimento ligado à omissão ou à negação advém, muitas vezes, de ações involuntárias, não objetivados por uma política específica de memória, ou anti-memória. Já o que observamos no período de transição é um esquecimento que se impõe, que o autor chama de esquecimento-manipulação, um esquecimento voluntário, pensado e aplicado pelos atores sociais que se responsabilizam pela “memória pública oficial”.

Muito observado nos períodos de unificação nacional, justamente pelas

situações de conflito que convém apagar, essa política se mostra nas estratégias de transição pensadas pelo governo militar, no intuito de evitar o revanchismo, trazer o sentimento da conciliação e passar por cima das marcas do passado que seriam traumáticas em nossa história: “Em nome da reconciliação da nação com ela própria, em nome da refundação de um viver junto, em nome da concórdia civil, o esquecimento pode ocupar um lugar de vazio narrativo nos discursos oficiais (...)” (MICHEL, 2010, p. 19) Uma política que vai além da própria anistia: está na própria narrativa que foi feita do período, no sigilo sobre os documentos oficiais das forças armadas, no silêncio sobre o real destino das vítimas, e numa transição que mais continuou o seu projeto de governo, do que rompeu com as leis e práticas deixadas pela ditadura (entre elas própria permanência da Polícia Militar Estadual).

Até mesmo em narrativas ficcionais essa escolha de conciliação aparece: em 1979, logo em sua volta do exílio, o jornalista Fernando Gabeira publicou o livro *O que é isto, companheiro?*, obra ficcional que retrata os movimentos revolucionários dos anos 60 basicamente como uma grande aventura irresponsável. Em 1997, Daniel Aarão Reis Filho (1997) reúne uma série de textos que discutem a apropriação e apresentação da memória baseadas na recepção e na construção desse livro e do filme a que deu lugar, também em 97. Nele, o autor demonstra como essa visão do período contribuía para o anseio de conciliação, quando “a sociedade queria recuperar e se reconciliar com a história agitada dos anos 60, mas na concórdia, sem revanchismos estéreis, como aconselhavam os militares e os homens de bom senso. (FILHO, 1997, p. 102)

Assim, em nome do esforço da paz nacional, narrativas conciliatórias, e até mesmo voltadas ao apagamento, encontram seu espaço na sociedade de transição: “Esta atitude distanciada, crítica, irônica, a maioria dos leitores a desejava, e assim foi possível reconstruir o passado sem se atormentar com ele.” (FILHO, 1997, p. 103)

Quando se trata de um passado sobre o qual, particularmente, todos os esforços foram no sentido do apagamento, um conjunto de políticas de memória é necessário para que essa lembrança venha à tona, para que esse passado traumático possa de fato ser superado, não através do esquecimento, mas da verdade e da justiça; uma série de políticas em função da defesa do dever de memória, de garantir a voz às vítimas que foram silenciadas e a busca por verdade e justiça foram implantadas nos últimos anos, com diferentes propostas e cada uma com importante papel, dentro de suas limitações.

A LUTA POR MEMÓRIA

Ao longo do século XX a expressão “dever de memória” ganhou protagonismo, especialmente relacionada à memória do holocausto na Europa. Mas, a partir daí, ela assume um papel importante no resgate de memórias de diversos grupos atingidos, em diferentes contextos sociais e políticos e se torna um imperativo no caminho para a justiça a esses grupos.

No caso da França, Luciana Heymann (2006) analisa os limites desse resgate, discutindo a partir de que ponto se iniciam os abusos da memória, que ela configura como “um passado que não passa”, um excesso de rememoração. No caso do Brasil, a questão do dever de memória tem seu entrave no longo acervo de tentativas de apagamento: Heymann opõe o excesso de rememoração na França ao excesso de esquecimento no Brasil, para o qual ela usa o termo “resgate de memória” como mais apropriado, “em um país em que o ‘passado passa’ e deixa poucos vestígios” (HEYMANN, 2006, p. 7). A forma como a memória se estabelece e é reivindicada varia de acordo com contextos, organizações sociais e políticas diferentes de memória que são aplicadas em cada caso, e com a forma com a qual cada sociedade lida com seu passado traumático. Buscamos aqui analisar como se deu a inclusão de políticas de memória no contexto brasileiro.

O ano de 1985 marcou o início de muitas dessas lutas, com a criação do Grupo Tortura Nunca Mais, um dos mais importantes na luta por justiça nesse momento, formado principalmente por vítimas (ex-presos políticos) e familiares, com objetivo de discutir maneiras de garantir o afastamento de torturadores, ou pessoas ligadas à tortura, dos cargos públicos que ocupavam. A partir daí, o grupo passou a receber depoimentos de ex-presos políticos, e, a partir de 1992, conseguiu apoio financeiro para que essas vítimas tivessem apoio psicológico e pudessem resgatar suas histórias e reivindicar suas memórias. Em 1996, o grupo já prestava apoio a 77 pessoas no Rio de Janeiro (HEYMANN, 2006, p. 6).

Também em 1985, entidades religiosas e advogados, sob coordenação do cardeal d. Paulo Evaristo Arns, publicaram a primeira edição do livro *Brasil Nunca Mais*, que reuniu resultados de análises de documentos de mais de 700 casos de torturas, mortes e desaparecimentos, e mais de 10.000 inquéritos policiais, apresentando, além dos nomes das vítimas, relatórios das modalidades de tortura contabilizadas, localização de centros clandestinos de detenção (casas da morte) e

identificação de funcionários e pessoas ligadas aos crimes em questão. Segundo Janaína de Almeida Teles, foi o livro mais vendido do Brasil por dois anos após a publicação (TELES, 2012, p. 265).

Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a lei “lei dos desaparecidos políticos” (ampliada em 2002), que reconheceu como mortas todas as pessoas desaparecidas no período entre 1961 e 1979 que houvessem se envolvido em ações políticas e detidas por agentes públicos. Além disso, por meio dessa lei criou também a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), incumbida de fazer o reconhecimento de pessoas desaparecidas e proceder esforços para a localização e reconhecimento de corpos e emitir parecer sobre indenizações, e teve papel fundamental nos primeiros esforços por uma política de reparação, sendo responsável pela abertura dos primeiros documentos oficiais das Forças Armadas; no entanto seu caráter era puramente econômico e individual, apenas no sentido de reparação financeira às famílias. A partir de então diversas comissões, comitês e coletivos por verdade e justiça surgem na luta pela restauração das memórias das vítimas da ditadura militar. No mesmo ano, foi publicado o *Dossiê de mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964*.

Em 2002 o Ministério Público Federal sancionou a lei 10.559/02, relacionada aos termos de reparação aos familiares e vítimas que, entre outras coisas, prevê o pagamento de indenização por parte do Estado e cria a Comissão da Anistia (CA), para analisar os casos inconclusos. A criação da CA trouxe a ressignificação do conceito de anistia, que começa, então, a relacionar-se ao resgate de memórias e reparação, através de diversos projetos implementados pela comissão, que, ao valorizar testemunhos e fontes orais, deu às vítimas voz e protagonismo na construção da memória coletiva. Exemplo disso foram as Caravanas da Anistia, iniciadas em 2008, responsáveis por descentralizar as sessões da comissão, até então agindo somente em Brasília. Até 2015, já haviam sido feitas mais de 90 caravanas, nas quais recolheram mais de 75 mil requerimentos de anistia/reparação.

Além disso, a CA iniciou uma série de projetos com o objetivo de ampliar o alcance e atuação de suas ações, como o Projeto Marcas da Memória, de fomento a iniciativas de memória (textos, produções de vídeos, entre outros); e o Projeto Clínicas do Testemunho, que cria núcleos de apoio psicológico a vítimas, familiares e testemunhas. Todas essas atividades fazem parte do Projeto Anistia Política: educação para a democracia, cidadania e os direitos humanos, iniciado para ampliar

os debates sobre direitos humanos no Brasil e levar a voz das vítimas a todos os espaços.

Por outro lado, no mesmo ano, Fernando Henrique Cardoso baixou o decreto número 4.553, que estabelecia a salvaguarda dos documentos públicos, definia graus de sigilo (ultra- secretos, secretos, confidenciais e reservados) e colocava prazo para a abertura, relativo ao grau de sigilo. Aos documentos classificados como ultra-secretos, por exemplo, foi dado um prazo de 50 anos, sendo que poderia ser renovado indefinidamente, “de acordo com o interesse da segurança da sociedade e do Estado”. Esse estabelecimento de prazos para abertura de documentos diz muito sobre a construção do pensamento sobre o estudo do passado, de que o passado deve ser visto, ou julgado, de longe, depois que os atores não estivessem mais vivos, ou quando o historiador, por exemplo, pudesse ser imparcial, obstáculos que a História do Tempo Presente enfrenta constantemente e paradigmas que precisam ser quebrados. O prazo de 50 anos, por exemplo, foi uma forma de afastar a possibilidade de a culpa cair sobre os atores.

Assim, no mesmo ano em que é criada a comissão responsável por uma nova visão da anistia no Brasil, esse decreto representa a impossibilidade de investigação e um retrocesso no sentido da verdade e da justiça, tornando o próprio trabalho da CA mais difícil em termos de fontes documentais. Esse era o momento em que se intensificaram as lutas dos familiares do Araguaia por informações acerca da ação do Estado no enfrentamento da Guerrilha, e pelos restos mortais das vítimas.

Um dos marcos mais importantes na luta por verdade foi o caso Gomes Lund¹², que recebeu repercussão internacional e levou o Estado brasileiro à condenação pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Desde 1982, familiares de vinte e cinco mortos e desaparecidos da Guerrilha do Araguaia vinham reivindicando, através de uma ação na Justiça Federal, informações sobre as circunstâncias dos desaparecimentos e mortes, além da localização e traslado dos corpos das vítimas. O caso foi levado à Corte Interamericana de Direitos Humanos em 2009, e a decisão saiu em 2010, quando a Corte concluiu a responsabilidade do Estado pelo desaparecimento de 70 pessoas, entre militantes envolvidos na Guerrilha e camponeses da região, e, portanto, a responsabilidade do Estado em

¹² Guilherme Gomes Lund foi militante do Partido Comunista do Brasil e membro da Guerrilha do Araguaia. O caso foi movido inicialmente por seus familiares, em conjunto com familiares de outras vítimas.

garantir a reparação perante os familiares (e a sociedade), além de permitir o acesso deles aos documentos oficiais que contenham informações sobre a guerrilha, acesso que foi sancionado através da lei 12.527, chamada “lei de acesso a documentos públicos”. Além disso, atribuiu ao Estado a obrigação de investigar as violações aos direitos humanos de modo eficaz, com a participação das vítimas e familiares nesse processo, e valorizando os testemunhos destas, e considerou a lei de Anistia contrária ao Direito Internacional.¹³

Assim, a condenação do Brasil perante a Corte significou um divisor de águas no processo de luta pela verdade, uma vez que obrigou o Estado a implementar políticas de memória, através da criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Até aqui, embora tenham sido implantados mecanismos para o resgate de memórias, as únicas reparações do Estado às suas vítimas foi no sentido de reparações financeiras e, embora a CA, por exemplo, tenha dado novo significado ao conceito de anistia, na prática do Estado o silenciamento se manteve como característica. Além disso, foi a primeira vez em que os documentos oficiais puderam ser abertos e a responsabilidade pela investigação cai sobre o Estado.

A Comissão Nacional da Verdade foi criada em 2011, por meio da lei 12.528/11, como um órgão temporário, vinculado à Casa Civil da Presidência da República, destinado a combater a impunidade, por meio de investigações e identificação dos agentes de crimes de lesa-humanidade no período ditatorial, tornando públicas as violações do Estado, além dos espaços utilizados para interrogatórios e torturas, sejam eles públicos ou privados, tudo isso através dos depoimentos e testemunhos de vítimas, familiares e pessoas ligadas aos casos.

Nesse sentido, é importante lembrar que a CNV já era uma reivindicação, mesmo antes da decisão da corte, por parte dos movimentos por memória e Justiça. Juliana Grigoli (2016) chama atenção para um aspecto em que a CNV no Brasil se distingue das comissões instaladas em outros países: em geral, elas foram instaladas imediatamente após o fim dos regimes ditatoriais, no Brasil isso acontece quase 50 anos depois, tempo que já dificulta a busca por documentos e testemunhos, até mesmo rastros dos corpos de desaparecidos (GRIGOLI, 2016, p. 195).

O trabalho da CNV foi fundamental para a construção de novas políticas de memória, no sentido de apontar caminhos para uma reforma das instituições do

¹³ Caso Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”) versus Brasil. op. cit. notas 138, 139 e 149.

Estado, para além das investigações e coletas de testemunhos. Ao fim de seu período de atuação (as comissões da verdade são, como dito, órgãos temporários), a CNV apresentou uma lista de 29 recomendações ao Estado brasileiro para que fizesse valer a afirmação de políticas de memória em diversos âmbitos. Vale ressaltar que muitas delas ou não foram cumpridas de fato, ou foram postas em prática em um ritmo tão lento que seus resultados ainda não são visíveis.

Dentre essas recomendações estavam: a ampliação da abertura dos arquivos militares, imprescindível na garantia do direito à memória; o reconhecimento de culpa das forças armadas e punição dos agentes públicos envolvidos em torturas, além da proibição de todo o tipo de comemorações do golpe¹⁴. Além disso, recomendou a revogação da Lei de Segurança Nacional e o fim da Polícia Militar estadual, herança do período ditatorial. A questão dos currículos escolares também entrou em discussão, recomendando uma reformulação na forma como a história da ditadura foi tratada nos livros didáticos. Por fim, destacamos a indicação de manutenção dos trabalhos realizados pela Comissão e da busca pelos corpos das vítimas.

LUGARES DE MEMÓRIA E A AFIRMAÇÃO DO DIREITO À MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA

O reconhecimento e a preservação de espaços que guardam a memória do passado ditatorial vêm sendo defendidos como parte das políticas necessárias de direito à memória e à verdade. Os lugares de memória assumem um espaço significativo na memória coletiva, no sentido do pertencimento, da identidade coletiva e, como aponta Pierre Nora (1993), esses espaços de memória assumem uma função especial para os grupos marginalizados. Na Europa, por exemplo, a criação de museus do holocausto, memoriais para as vítimas e outras formas de preservação da memória em lugares foi estratégia para lidar com o passado traumático, para garantia da não repetição (HEYMANN, 2006)

A patrimonialização de lugares e objetos é sempre uma escolha do que se

¹⁴ A falta de seriedade no cumprimento dessa recomendação se viu, por exemplo, quando das recomendações do Presidente Jair Bolsonaro de que se comemorasse os 55 anos do golpe em 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47741593>. Em São João del Rei - MG, o Hotel de Trânsito do 11º Batalhão de Infantaria de Montanha exibe um mural de comemoração à “revolução de 1964”. Acesso em: 10/11/2022.

deseja lembrar e o que se deve esquecer, escolha essa que reflete os interesses da sociedade no geral, bem como do Estado, nessa disputa pela memória. Por muito tempo, a tarefa de julgar esses lugares e definir patrimônios e tombamentos coube aos arquitetos, e não aos historiadores, cuja “curiosidade do ofício os conduz insensivelmente a pesquisas laterais demoradas e absorventes com prejuízo dos informes simples e precisos que interessam à repartição” (NEVES, 2012, p. 53).

A memória é sempre um espaço de disputa, e a problemática dos lugares de sua preservação se coloca, particularmente em relação aos crimes do Estado na ditadura, em especial reconstrução dos significados até então atribuídos a eles. É o caso, por exemplo, dos nomes de ruas e praças, a memória preservada em lugares públicos, que muitas vezes retrata uma memória oficial glorificadora de agentes da repressão e presidentes do regime militar, como no caso, por exemplo, da Ponte Costa e Silva, que liga a cidade do Rio de Janeiro a Niterói. Desde a aprovação do III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), em 2009, é discutida a mudança de nomes desses locais, numa tentativa de ressignificar a memória da ditadura e caminhar no sentido do uso pedagógico dela, em sua diretriz 25, relacionada às alterações na legislação que promovam o direito à memória e à verdade. Em suas ações programáticas consta a de “Fomentar debates e divulgar informações no sentido de que logradouros, atos e próprios nacionais ou prédios públicos não recebam nomes de pessoas identificadas reconhecidamente como torturadores” (PNDH3, p. 177).

Também o relatório final da Comissão Nacional da Verdade aponta para essa mudança, em sua 49ª recomendação:

b) promover a alteração da denominação de logradouros, vias de transporte, edifícios e instituições públicas de qualquer natureza, sejam federais, estaduais ou municipais, que se refiram a agentes públicos ou a particulares que notoriamente tenham tido comprometimento com a prática de graves violações.¹⁵

Apesar disso, há um dissenso com relação a alterações desse tipo, como aponta Padrós: “De um lado estão os que defendem a retirada sem contemplações; do outro, os que consideram que não se deve mexer em algo que já é patrimônio da cidade” (PADRÓS, 2012, p. 77). Essa ideia de que a redefinição de nomes vai contra

¹⁵ RELATÓRIO FINAL COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Presidência da República/Casa Civil. Volumes I, II, III. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>. Brasília, 2014. Acesso em: 21/09/2022.

o patrimônio da sociedade e mesmo de que a mudança sugere um mero revanchismo está muito presente, e deve ser muito discutida no sentido de que, ao mesmo tempo que se configuram como patrimônio, a alteração ou a ressignificação desses lugares faz parte da construção da história viva, e lança um novo olhar, mais problematizador, pautado no direito à justiça, sobre o nosso passado. Padrós ressalta, também, que a simples mudança do nome pode ser mais prejudicial do que a permanência, a depender da forma como for trabalhada, justamente por conta de seu uso pedagógico: é necessária uma prática educadora em relação àquele lugar, ao nome e ao que significa: sendo mantido, que se discuta a problemática dele e porque está ali, ou seja, que leve a uma discussão a respeito dos motivos que levaram a sociedade a homenageá-los. E, sendo retirado, que isso seja feito também de forma explicativa, que haja uma discussão a fundo com a sociedade a respeito do que essas figuras representam:

A tentativa reparatória de impedir que persista esse tipo de reconhecimento público a cidadãos associados a práticas antidemocráticas, pode gerar um dano muito maior, o de impedir que se faça a devida reflexão, não sobre o “prócer” escolhido, mas sobre aqueles que, em dado momento históricos, decidiram homenageá-lo. Ou seja, dentro dessa perspectiva, poderia ser encarado como forma de desresponsabilização de um setor da sociedade, que pelos motivos que forem, agraciou alguém associado à ditadura. (PADRÓS, 2012, p. 78)

De qualquer forma, uma série de ações nesse sentido vêm sendo propostas, em geral para que se altere o nome de envolvidos em crimes de lesa-humanidade por nomes de suas vítimas, de pessoas ligadas à resistência. No projeto de mudança de nome da ponte Rio - Niterói (PL 3388/2012), por exemplo, de autoria do deputado Chico Alencar (PSOL), propõe-se a mudança para "Ponte Herbert de Souza - Betinho", nome do sociólogo e ativista que foi exilado durante o regime. Outros projetos tramitam pela substituição de nomes de logradouros, especialmente no Estado de São Paulo, e demonstram como lembranças da ditadura ainda são um amplo espaço de disputa em memória.

A menção à necessidade dos locais que configuram espaços de memória em relação à ditadura militar aparece pela primeira vez no PNDH-3, cuja diretriz 24 aponta para “preservação da memória histórica e construção pública da verdade”, por meio de ações de identificação e patrimonialização dos lugares públicos que foram utilizados pela repressão, bem como aqueles em que os corpos das vítimas

foram ocultados. Além disso, propõe a criação de museus e memoriais, além de centros de documentação sobre a ditadura (p. 176). É importante salientar que o PNDH é um guia para as ações do Estado brasileiro, mas não tem efetivamente nenhuma força de lei, nem fornece os subsídios necessários para a implantação dessas medidas.

Em 2009, em cumprimento às decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos, foi iniciada em Belo Horizonte a construção do Memorial da Anistia Política do Brasil, que, após dez anos de construção, corre o risco de nunca ser inaugurado. Em agosto de 2019 a ministra do Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, anunciou o cancelamento das obras devido aos altos gastos do projeto, e afirmando que o governo já via outras finalidades para o prédio.¹⁶ Originalmente, o memorial estava a cargo do Ministério da Justiça. Já em outubro, o Ministério Público Federal abriu uma ação na justiça para obrigar o Estado a terminar a construção. Vale lembrar que a implementação do memorial foi utilizada pelo Estado brasileiro como argumento no caso Gomes Lund e outros, “com vistas a comprovar o cumprimento de suas obrigações internacionais em termos de justiça transicional.”¹⁷ Esse processo demonstra a dificuldade ainda existente na implementação do direito à memória pelos órgãos do Estado.

Outras estratégias de memorialização importantes são as relacionadas aos locais utilizados para ocultação de corpos das vítimas da repressão. Em 1990 foi encontrada uma vala clandestina no Cemitério Dom Bosco, em Perus - SP, graças à luta de familiares de desaparecidos políticos que descobriram registros da atividade no local ainda na vigência do regime. A abertura da vala, após o fim da ditadura, teve grande repercussão nacional, e levou à instalação de políticas investigativas importantes:

A pedido dos familiares, o presidente Fernando Collor promoveu a abertura dos arquivos das polícias políticas estaduais, os DOPS, a partir de 1991. Este processo culminou na criação da Comissão de Direitos Humanos do Congresso Nacional e a promulgação da Lei dos Mortos e Desaparecidos Políticos (lei 9.140), em 1995. (TELES, 2012, p. 265)

¹⁶ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/memorial-da-anistia-que-ja-custou-r-28-mi-sera-cancelado-diz-damares/> acesso em: 22/09/2022.

¹⁷ Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2019/outubro/mpf-entra-na-justica-para-obrigar-uniao-a-concluir-construcao-do-memorial-da-anistia-politica/> acesso em: 22/09/2022.

Foram encontradas ossadas de mais de 1049 pessoas, entre indigentes, perseguidos políticos assassinados e mesmo “crianças vítimas da meningite (desde um surto “censurado” da doença, que ocorrera nos anos 1970)” (TELES, 2012, p. 281), e foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigação a respeito dos crimes do Estado e dar circunstâncias das mortes dessas vítimas. A descoberta da vala de Perus influenciou a busca de outros locais utilizados para essa finalidade. Em 11 de dezembro de 2011, foi inaugurado o Memorial dos Presos Políticos da Ditadura, no Cemitério Ricardo de Albuquerque, no Rio de Janeiro, onde foram encontradas ossadas de 14 militantes enterrados clandestinamente.

CONCLUSÃO

Apesar dos avanços no sentido de políticas de memória que vêm sendo implantadas nas últimas décadas, ainda há muito que se fazer, principalmente em questões de patrimonialização e de práticas educacionais relacionadas à memória da ditadura militar. Além das construções do Memorial da Anistia, tramitam outras medidas em aberto, como a construção de um Memorial do Araguaia em Xamboiá, destinado à preservação da memória da guerrilha, além do tombamento da chamada Casa Azul, também na região, apontado pela CNV como um dos principais centros de tortura utilizado pelo governo. Além disso, a ressignificação dos locais que carregam o nome de agentes da repressão ainda precisa ser posta em prática de forma satisfatória. Os lugares que guardam a memória da ditadura seguem sendo um espaço de grande disputa simbólica, entre a memória oficial e a história dos vencidos.

Nesse sentido, nossos esforços na construção deste trabalho foram de levantar, de forma breve, os passos que foram dados até aqui na afirmação do dever de memória no Brasil, traçando em paralelo as dificuldades impostas, principalmente, pelas políticas transicionais conciliatórias. O reconhecimento dos espaços que abrigam a memória traumática tem, portanto, a função de reafirmar esse dever, e nesse quesito ainda existem muitos esforços por vir.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. Mutações no conceito de anistia na justiça de transição brasileira. **Revista de Direito Brasileira**, vol. 3 n. 2. Brasília: 2012.

CARTA DE SALVADOR. Encontro Nacional de Movimentos pela Anistia, 2006. Disponível em: csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/memoriae-historia/exposicoes-virtuais/carta-de-salvador, acesso em: 12/11/2022.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FILHO, Daniel Aarão Reis. **Versões e ficções: O sequestro da História**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

GRIGOLI, Juliana de Jesus. **Política de memória histórica: A atuação dos movimentos políticos e das Comissões da Verdade no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2013.

HEYMANN, Luciana. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LE MOS, Renato Luís do Couto Neto e. **Ditadura, anistia e transição política no Brasil (1964- 1979)**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MEZAROBBA, Glenda. **Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas conseqüências: um estudo do caso brasileiro**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; FAPESP, 2006.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política do esquecimento?. **Revista memória em rede**, vol. 2 n. 3. Pelotas: 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, vol. São Paulo:1993.

NEVES, Deborah Regina Leal. O símbolo de uma memória escolhida: o patrimônio cultural e a difícil tarefa de construir a memória da ditadura. **Revista Memória em Rede**, vol. 4 n. 6. Pelotas: 2012.

PADRÓS, Enrique Serra. Ditadura brasileira: verdade, memória... e justiça?. **Revista Historiae**, n. 3. Rio Grande do Sul: 2012

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos

Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília : SDH/PR, 2010.


RELATÓRIO FINAL COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Presidência da República/Casa Civil. Volumes I, II, III. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>. Brasília, 2014. Acesso em: 21/10/2022.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In ABRÃO, Paulo et al. **Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Sociais, 2010, p. 9.

TELES, Janaína de Almeida. A constituição das memórias sobre a repressão da ditadura: o projeto Brasil Nunca Mais e a abertura da vala de Perus. **Revista Anos 90**, v. 19, n. 35. Porto Alegre: jul. 2012.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.



Capítulo 8
A POESIA SLAM COMO RECURSO LITERÁRIO E
INTERCULTURAL DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Alcione dos Santos
Rafaela Martins da Silva

A POESIA *SLAM* COMO RECURSO LITERÁRIO E INTERCULTURAL DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA¹⁸

Maria Alcione dos Santos

Professora Efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino em Alagoas - SEDUC, Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió. E-mail: alcionnysantos@outlook.com

Rafaela Martins da Silva

Professora Efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino em Alagoas – SEDUC, Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió. E-mail: rafaelamartins123@hotmail.com

Resumo: É comum ouvirmos muitos professores falarem sobre a importância da leitura, da formação crítica do aluno e da sua atuação ativa na sociedade, no entanto, na prática, pouco tem sido feito efetivamente em sala de aula para mudar essa realidade. Freire (1985, p. 11-12) discorre sobre a importância da valorização do “mundo” do educando e a relação que ele deve ter com o processo educacional; é importante que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam ou estejam relacionados de alguma forma com a realidade do aluno, com o contexto social em que ele está inserido, para que aquilo que está sendo dito/ensinado pelo professor faça sentido para o educando, para o autor “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de uma professora de Literatura de uma escola estadual do estado de Alagoas, mais especificamente na cidade de Arapiraca, em uma turma do primeiro ano do ensino médio, sobre o trabalho com a poesia *slam* em sala de aula, discorrendo sobre a sua importância enquanto recurso literário intercultural e crítico, contribuindo para a formação do sujeito leitor e, sobretudo, da sua identidade enquanto ser social. É evidente que trabalhar a literatura em sala de aula exige um desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas que possibilitem uma maior aproximação dos alunos com o universo da leitura, por isso acreditamos que o trabalho com a poesia *slam* apresenta-se como uma forma eficiente de despertar o prazer pela literatura e manter o educando engajado com as questões sociais nas quais ele está inserido,

¹⁸ Artigo resultado das discussões nas aulas de Seminários temáticos em LA e Seminários em estudo do texto, ministrada pela Professora Doutora Flávia Colen Meniconi, no período letivo 2022.1, no programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas-Ufal, campus A.C.Simões- Maceió. A referida professora contribuiu ainda com a produção desse artigo na condição de Orientadora.

assim como possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para o desenvolvimento do trabalho, tomamos como aporte teórico as considerações de Thiollent (2011), quando se refere à sequência didática (SD), Duboc (2016), Cosson (2012) e Freire (1985), no que se refere ao letramento crítico, Silva (2000) e Hall (2006) que tratam sobre identidade. Ao fim da SD, foi notável a contribuição do gênero literário – a poesia *slam* – para as aulas de literatura e para a formação da identidade do sujeito leitor, por fomentar, de forma crítica e reflexiva, a discussão sobre temas relevantes da sociedade, entre eles, o respeito e a aceitação das diferentes culturas e sujeitos. A SD utilizada pode também ser adaptada a outras realidades de sala de aula, com seus diferentes contextos e especificidades.

Palavras-chave: Interculturalidade. Poesia *slam*. Identidade.

Abstract: It is common to hear many teachers talk about the importance of reading, the critical training of the student and their active performance in society, however, in practice, little has been done effectively in the classroom to change this reality. Freire (1985, p. 11-12) discusses the importance of valuing the "world" of the student and the relationship he must have with the educational process; it is important that the contents taught in the classroom are or are related in some way to the reality of the student, with the social context in which he is inserted, so that what is being said/taught by the teacher makes sense for the student, for the author "reading the world precedes the reading of the word". In this perspective, this work aims to present an experience report of a literature teacher from a state school in the state of Alagoas, more specifically in the city of Arapiraca, in a first year high school class, about working with slam poetry in the classroom, discussing its importance as an intercultural and critical literary resource, contributing to the formation of the reading subject and, above all, of his/her identity as a social being. It is evident that working literature in the classroom requires the development of specific pedagogical strategies that allow students to be more close to the universe of reading, so we believe that the work with slam poetry is an efficient way to awaken pleasure in literature and keep the student engaged with the social issues in which he is inserted, as well as enabling the development of reading and writing skills. For the development of the work, we take as theoretical contribution the considerations of Thiollent (2011), when referring to the didactic sequence (SD), Duboc (2016), Cosson (2012) and Freire (1985), with regard to critical literacy, Silva (2000) and Hall (2006) who deal with identity. At the end of the DS, it was remarkable the contribution of the literary genre – slam poetry – to the literature classes and to the formation of the identity of the reading subject, for promoting, in a critical and reflexive way, the discussion on relevant themes of society, among them, the respect and acceptance of different cultures and subjects. The DS used can also be adapted to other classroom realities, with its different contexts and specificities.

Keywords: Interculturality. Slam poetry. Identity.

SOBRE AS AUTORAS

Antes de iniciarmos as discussões acerca do nosso relato de experiência com a poesia *slam* na sala de aula, acreditamos ser necessário destacarmos o nosso lugar de fala que, segundo a filósofa Djamilia Ribeiro (2019), é o lugar (*locus social*) a partir do qual compreendemos o mundo e produzimos conhecimento. Para a autora, "[...]

quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania.” (RIBEIRO, 2017, p. 61), considerando, sobretudo, o ato de produzir conhecimento como um ato de poder e, por isso, não pode ser considerado neutro. Assim, este é o lugar de fala das autoras deste artigo:

Maria Alcione dos Santos, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda (apesar dos muitos questionamentos e discussões que existem em volta dessa declaração), que reconhece os privilégios da branquitude em uma sociedade racista e desigual, sempre estudei em escola pública e, atualmente, sou professora efetiva da rede pública estadual de ensino em Alagoas e Mestranda na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), filha mais velha de seis filhos de um casal composto por uma mulher negra e costureira que só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e um homem pardo, trabalhador rural e analfabeto.

Rafaela Martins da Silva, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda. Estudei toda a minha vida em escola pública em Pernambuco e hoje sou professora efetiva da rede estadual do estado de Alagoas. Também, com muito orgulho e gratidão, mestranda da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha do meio em uma família de cinco irmãos, primeira filha mulher de uma família protetora e muitas vezes também machista e opressora. Não julgo (não mais) meus pais por isto; em sua tentativa de proteção, fui muitas vezes coagida a agir assim simplesmente porque as coisas são assim e pronto (não há argumento diante disto). Meu pai era fazendeiro, pardo, concluiu a sexta série do ensino fundamental e minha mãe, branca, rainha do lar, concluiu a quarta série do ensino fundamental.

Feitas as apresentações, partiremos agora para o nosso relato de experiência que objetiva discorrer sobre a importância do trabalho com a poesia *slam* na escola como recurso literário decolonial e crítico, contribuindo para a formação do aluno leitor e, sobretudo, da sua identidade enquanto ser social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Freire (1985) discorre sobre a importância da valorização do “mundo” do educando e a relação que ele deve ter com o processo educacional. É nessa perspectiva que consideramos ser importante a ministração de conteúdos em sala de aula que sejam ou estejam relacionados de alguma forma com a realidade do aluno, com o contexto social em que ele está inserido, para que aquilo que está sendo

dito/ensinado pelo professor faça sentido para o educando, já que, como salienta Freire (1985, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Cabe, então, à escola fazer essa correlação para que o educando perceba a ligação entre o que está sendo ensinado e a realidade que ele está buscando transformar. É importante ressaltar que esse “mundo” do qual falamos anteriormente é entendido nesta pesquisa como a cultura na qual o educando está inserido para além da escola, nos termos do antropólogo Clifford Geertz (2019): cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, podendo de alguma forma orientar a sua existência. “A cultura é pública porque o significado o é” (p. 9). Em outras palavras, podemos dizer que qualquer pessoa dentro de uma mesma cultura (no caso professor e aluno) podem entender o que as suas diferentes práticas sociais significam.

Segundo Hall (2016, p. 17), “cultura diz respeito a ‘significados compartilhados’” e esses significados são compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Nessa perspectiva,

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. (HALL, 2016, p. 19).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que o indivíduo, por si só, é um ser interpretativo e, conseqüentemente, constituinte de sentido, uma vez que cada ação social (entendida aqui como a ação na sala de aula) significa algo tanto para quem a pratica quanto para quem a observa em razão das culturas em que cada indivíduo (professor-aluno) encontra-se inserido. Assim, toda ação social é, portanto, cultural e repleta de significado. Ainda segundo Hall (2016),

Membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos ‘códigos culturais’. Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido a’ ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, ‘lá fora’ no mundo (HALL, 2016, p. 23).

Podemos inferir então que é a partir do modo como vemos as coisas que construímos em nós a nossa percepção, representação ou o que chamamos de conhecimento, considerando que estamos em constante processo de aprendizagem. Por isso, a importância do contato com diferentes tipos de textos/culturas, para que possamos ampliar o nosso modo de ver e perceber a realidade, além de construirmos nossa identidade à medida que desconstruímos relações de poder historicamente estabelecidas e homogêneas.

O trabalho com a poesia *slam* possibilita e evidencia o protagonismo do aluno, conforme expresso na BNCC, uma vez que, por meio do *slam* o aluno se mostra como autor da sua narrativa, posicionando-se socialmente e refletindo sobre o seu lugar no mundo, considerando todas as desigualdades que o rodeiam (social, política, econômica, de gênero, entre outras), para só então (re)construir sua própria história, conforme ratifica Baptista (2019, p. 123): “por meio da linguagem são tanto (re)afirmadas como negociadas as múltiplas identidades”.

É nítido que a modernidade contemporânea é definida sobre as bases da colonialidade à medida que nos apresenta uma identidade única e padronizada, a “identidade geocultural” definida por Quijano (2000, p. 221) em que as identidades e conhecimentos legitimados são dos brancos, deixando todos os outros não-brancos como inferiores ou subalternos. Por isso, a importância de nós, enquanto professores, proporcionarmos aos nossos alunos um ensino crítico e decolonial, nos desprendendo da lógica do mundo capitalista de um único mundo possível e abrirmos espaços na sala de aula para a diversidade, as múltiplas identidades e nas palavras de Walsh (2013, p. 28), “os saberes outros”. Assim, a nossa escolha do trabalho é com a poesia *slam*, por ser um gênero marginalizado e pouco conhecido e trabalhado por professores em sala de aula, no entanto, trata-se de um gênero que abre espaço para a diversidade, liberdade de expressão, formação, identificação e aceitação de diferentes identidades.

LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO NA SALA DE AULA

Entendemos a necessidade de despertar em nossos alunos a prática da leitura, mas não a leitura silábica, e sim a leitura dinâmica, com propriedade do que se está lendo, com perspectivas de análises interrogativas, exclamativas e reflexivas. De acordo com Kleiman (2008):

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (KLEIMAN, 2008, p. 487).

Ainda de acordo com Kleiman (2008), “O processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola”. Assim, sob a necessidade de refazer as leituras em um mundo digital e interativo, precisamos, além de apresentar diversas propostas diferentes, também abrir o leque para que o jovem possa conhecer e apreciar não apenas as formas de produção tradicionais, mas a visão contemporânea de visualização e releitura do mundo de hoje.

Sendo assim, podemos enfatizar sobre o quanto as variadas práticas sociais são importantes para a conscientização e valorização do letramento literário crítico. Além disto, reforçamos, embasadas em Duboc (2016), sobre como é significativo para o desenvolvimento deste tipo de trabalho o planejamento processual das atividades para que o caminhar faça sentido e para que o ensino seja menos verticalizado e mais participativo e colaborativo, delineando uma sequência didática com os possíveis procedimentos que precisam ser cumpridos e respeitados no desenrolar do projeto.

Por conseguinte, como afirma Ribeiro e Miranda (2020, p. 68) sobre a importância da sequência didática, a escolarização da literatura não pode ser tratada como uma simples leitura. Ao contrário, e sem deixar o prazer de lado, o seu trabalho exige um compromisso com o saber, que não pode ser assistemático; há a necessidade de um método “para se trabalhar a leitura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos” (COSSON, 2014, p. 13).

Nessa direção, o docente pesquisador delinea e sugere a sequência didática como um dos possíveis procedimentos para efetivar o letramento literário na sala de aula. Uma salutar forma de despertar este desejo prático e dinâmico de leitura é apresentar a ele os mais variados gêneros textuais, para que assim ele possa ter a oportunidade de se identificar com algum ou alguns. Limitar o acesso da linguagem, enquanto professores de língua portuguesa, pode ser considerado uma falta de comprometimento com o juramento de comprometimento feito na esperada graduação de letras.

Partindo desse princípio, consideramos o trabalho com o gênero textual *slam* um recurso literário muito pertinente para ser trabalhado em sala de aula; por ter um caráter político e social, ele permite discussões diversas e profundas, dependendo da maturidade da turma, podendo ser trabalhado, dentre outros aspectos, o silenciamento que muitos alunos vivem diariamente. Para Silva (2018),

[...] “o *slam* é, empiricamente, esse lugar de equivalência democrática, no qual diversas lutas se encontram em um corpo engajado”. A forma poética e performática é a identidade dessas lutas transformadas, o meio pelo qual as vozes de uma multidão de artistas periféricos e marginalizados deixam de ser invisibilizadas (SILVA, 2018, p.11).

SLAM: LITERATURA MARGINAL

No inglês a palavra *slam* corresponde a uma onomatopeia para representar um som de uma batida, é como se no português correspondesse à expressão “pá” também de uma batida. A poesia *slam* é considerada um movimento de afirmação e resistência. No Brasil, o *slam* chegou em 2008, trazido por Roberta Estrela D’Alva, apresentando todas as quintas-feiras, exceto no mês de janeiro, disputas denominadas de ZAP! *Slam* (Zona Autônoma da Palavra). Aos poucos este tipo característico de poesia foi chamando a atenção e ganhando destaque em mais áreas do país e ganhando força. Logo, ocorriam apresentações de destaque nacional, que normalmente ocorrem em 10 disputas mensais no decorrer do ano, de fevereiro a novembro; e em dezembro é realizada a grande batalha final, onde apenas os vencedores de cada mês disputam e o vencedor representa o Brasil no torneio anual que acontece em Paris. Segundo D’Alva (2011), uma das maiores estudiosas da poesia *slam* no país,

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (D’ALVA, 2011, p.109).

Ainda segundo D’Alva (2011), a poesia *slam* precisa seguir algumas regras básicas: os poemas necessitam ser de autoria da pessoa que irá apresentá-lo; não é aceito o uso de figurinos ou ainda acompanhamentos musicais nas apresentações e

cada apresentação só pode ter três minutos que são cronometrados por um *conter* (nome dado à pessoa que desenvolve esta tarefa), este também tem a incumbência de registrar as notas estabelecidas pelos jurados. Estas notas são reveladas apenas no final da competição.

Assim, podemos considerar a poesia *slam* um gênero lírico de grande dinamismo e aceitação por parte dos jovens. Pode ser abordado com diversos temas diferentes e chama o público para assistir este tipo de espetáculo, por isto podendo ser trabalhada em sala de aula sob a perspectiva dos mais diversos assuntos.

POR UM ENSINO DECOLONIAL: REFLEXÃO

Brasil – o país colônia, nossa história enquanto nação é marcada por esta fase, o que acarreta que esta marca de país dependente deveria ter ficado no passado, mas no decorrer do tempo, nossa cultura vai sendo enraizada tendo como preceitos diversos conceitos tidos como verdadeiros por muitos no passado. Afinal, ser colonial não era apenas uma questão de subserviência econômica, mas ser colocado como inferior enquanto cultura, enquanto nação pensante e criadora de arte, precisar muitas vezes do aval dos filósofos estrangeiros para algo ser categorizado como bom e que vale a pena ser lido ou apreciado.

Mignolo (2009) afirma que “Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência”. Ele defende, nesse fragmento, a necessidade de ruptura da cultura estrangeira e a imprescindibilidade de valorizarmos nossas produções, assim como nossos conhecimentos decoloniais, o que se faz necessário para crescermos enquanto nação democrática, ética e não colonial.

Precisamos valorizar nossas tão ricas formas de conhecimentos criadas no próprio país, por brasileiros, por pessoas de nosso meio, por nossos alunos. Como já dizia a música de Titãs “a gente não quer só comida”, não queremos apenas criar por criar, queremos também ser lidos, mostrar nossa arte, temos o que falar. Esta abordagem apresentada sobre poesia *slam* pretende valorizar as criações dos nossos alunos, estudando e apresentando os textos criados por eles, suas produções. Para isso, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011), para quem os participantes da ação envolvem-se de modo cooperativo e, sobretudo, participativo, como no exemplo da sequência didática utilizada.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde a sequência didática foi desenvolvida é uma Instituição da rede estadual de ensino em Arapiraca/AL, Escola Manoel André, localizada na Avenida Jose Lucio da Silva, Bairro Jardim Esperança, CEP: 57307-430. A escola possui 11 salas de aula, um laboratório de informática e um de ciências, uma cozinha com despensa e um almoxarifado, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores com banheiro feminino e masculino e uma sala dos coordenadores, uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois banheiros para os alunos (feminino e masculino e um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), um pátio coberto e uma área verde. A escolha por realizar a atividade nesta escola foi por ser a instituição em que uma das autoras deste artigo leciona atualmente como professora de língua portuguesa em turmas do primeiro ano do ensino médio. A escola oferta o ensino fundamental 2 no período vespertino e o ensino médio no período matutino, com uma média entre 45 e 50 alunos por turma e com aulas na modalidade presencial.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. IDENTIFICAÇÃO DA AULA: A poesia *slam* como recurso de valorização e construção de identidades

DISCIPLINA: Literatura

TEMA/ASSUNTO: Poesia Contemporânea

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

TEMPO DE AULA ESTIMADO: 4 aulas (50 minutos cada)

2. APRESENTAÇÃO DO TEMA/ASSUNTO DA AULA

Nesta aula, discutiremos sobre a diversidade da literatura com foco na poesia *slam*, sua história e cultura.

3. OBJETIVO DA AULA

- Conhecer o gênero literário *slam*;
- Discutir sobre o preconceito linguístico e social;
- Refletir sobre as múltiplas identidades e a importância da representatividade.

4. DESENVOLVIMENTO OU METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS

Aula expositiva com apresentação de vídeos na plataforma YouTube sobre a poesia *slam* (vídeos de outros alunos participando de apresentações de batalhas de

slam/poesia falada), mostrando que a poesia não é somente escrita e considerando a valorização da oralidade.

5. MATERIAL/RECURSOS DIDÁTICOS

- Computador
- TV
- Material impresso (com alguns poemas da poesia *slam*)

DESENVOLVIMENTO E CONDUÇÃO DA AULA

1ª AULA: Iniciei a aula levantando o seguinte questionamento à turma:

- Vocês conhecem ou já ouviram falar na poesia *slam*?

Após ouvir a turma, apresentei *slides* com um pequeno resumo da história da poesia *slam*, em seguida mostrei vídeos com performances de outros alunos apresentando a poesia, o “*slam* interescolar”⁵⁴ Preferi apresentar vídeos aos estudantes de outros estudantes como eles (em vez de vídeos de youtubers famosos) para causar uma maior identificação, para que eles pudessem se ver naquela situação, declamando os poemas como aqueles alunos. Depois, deixei que eles falassem sobre o que tinham achado, a fim de compreender suas percepções relacionadas ao gênero.

2ª AULA: Nesta aula, focamos na leitura dos poemas impressos, que eu tinha entregue na aula anterior, com foco nos versos, estrofes, rimas e o caráter político dos poemas: o conteúdo abordado. Pedi para alguns alunos lerem em voz alta para a turma, em seguida mostrei os vídeos dos autores dos poemas declamando no YouTube. Depois deixei que falassem sobre a diferença da leitura feita pela turma e a leitura dos autores dos poemas, as diferentes entonações e expressividades.

3ª AULA: Nesta aula, propus a elaboração de poemas pelos próprios alunos, deixando livre a temática que seria abordada (como política, racismo, feminismo etc.). Como nem todos os alunos gostam de apresentações orais, permiti que formassem grupos de até cinco pessoas (foram quatro turmas de primeiros anos e cada turma tem, no mínimo, 50 alunos) e cada grupo poderia eleger um representante para ir até a frente da sala apresentar ou, se achassem necessário, o grupo todo poderia apresentar. Marcamos então a data da apresentação para a próxima aula de literatura que seria na semana seguinte.

4ª AULA: Cabe ressaltar que, durante o espaço de tempo entre a última aula e o dia da apresentação, os alunos que tiveram dúvidas ou inseguranças sobre a escrita da

poesia me contataram via WhatsApp e eu os orientei sobre esse processo de escrita. Na hora da apresentação, não conseguimos fazer círculos, em nenhuma das turmas, devido à grande quantidade de alunos por turma, e eu preferi não levá-los para o pátio, por ser a primeira apresentação desse tipo por parte dos alunos e minha primeira experiência com esse gênero literário em sala de aula também (gênero esse que tomei conhecimento em uma das aulas do Mestrado lecionada pela professora Dra. Flávia Colen Meniconi, em uma apresentação de seminário realizada por outros dois colegas de turma).

Os alunos se apresentaram na frente da turma em forma de seminário (por ser a performance parte essencial do gênero trabalhado) e optei também em não fazer em forma de batalhas, como esse gênero costuma ser trabalhado, justamente porque queria ver como os alunos iriam se sair nas apresentações orais, como suas poesias seriam performatizadas e também queria deixá-los bem à vontade, proporcionando um momento de prazer e apreciação do gênero, logo, esta atividade não foi avaliativa; trabalhei mais como uma forma de apreciação do gênero literário e debates sobre diferentes reflexões de questões referentes à realidade na qual eles se encontram inseridos. A seguir, apresentaremos três textos produzidos pelos alunos.

POEMA 1: Tema abordado: **POLÍTICA**

É lamentável o Brasil ter um Governador racista/ Falo e falo mesmo/ Campanha baseada em mentira/ Fake News e Kit Gay e tem gente que acredita.

POEMA 2: Tema abordado: **VIDA PESSOAL**

Muitos me perguntam como eu tenho passado/ Por que eu passo tanto tempo acordado/ O que eu tenho feito nos últimos anos/ Quantos sonhos eu deixei de lado/ Amigos perguntam por que eu sumo tanto/ Muitos perguntam por que eu fumo tanto Minha mãe se pergunta no que eu estou pensando/ Mas não pensa no que eu tenho passado/ Mas tenho tentado, eu estou tentando/ Tentando ser menos paranoico e mais simpático/ Ninguém tem culpa de eu ser problemático/ Ninguém me escuta quando eu estou cantando/ Às vezes estou bem, não muito bem/ Mas isso é normal, não lhe convém.

POEMA 3: Tema abordado: **VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Enquanto esse mundo todo parece adormecido/ Ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor/ Somos julgadas desde cedo em qualquer lugar aonde vamos/ Algumas mortas por dentro, outras a sete palmos do chão/ Mas a luta não foi em vão/ Falam da minha roupa, cabelo e cor/ Eu não pedi para ser assediada, meu senhor/ Meu

corpo, minhas regras, sobre isso ninguém pode opinar/ Defendem um estuprador, mas, quanto a mulher, vão perguntar “que roupa ela estava a/ usar?”/ Engoli até o ódio, não tenho forças para ficar brava, qual o motivo de tanta raiva?/ Sobreviveríamos unidas, nas letras, nos bares, para onde os sonhos nos levarem/ É hora do patriarcado, girl *power* generalizado!/ Nas quebradas, no rolê, de salto alto ou a pé, daremos o nosso recado/ A culpa não é da vítima, tá ligado? Você é um perigo constante, machista e galante.

ANÁLISE

Baseada no modelo tridimensional de Norman Fairclough (2001), que entende o discurso como prática social, a análise dos poemas escritos pelos alunos nos mostra que esse gênero textual pode contribuir para formação do pensamento crítico dos educandos e diminuir consideravelmente as possibilidades de manipulação por meio do discurso. Segundo Van Dijk (2008, p. 234), “a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados”. Como podemos observar, os alunos abordaram temas variados como Política, Desigualdade Social, Vida Social, Feminismo e Racismo, expondo, através do discurso, suas inquietações, percepções de mundo e subjetividades e revelando o desejo de transformar as práticas sociais que os rodeiam. Após as apresentações, realizamos um debate sobre os temas apontados por cada equipe ou aluno individualmente, desenvolvendo um pensamento crítico acerca de questões que fazem parte do nosso cotidiano, como o nosso lugar de fala e as intersecções de marcadores sociais que contribuem para a construção da nossa identidade, mas que a escola, muitas vezes, não abre espaço para que os alunos possam falar sobre essas questões abertamente, de forma mais engajada e comprometida socialmente falando.

NO POEMA 1 o que gerou mais discussão na aula foram as expressões: Governador Racista, Fake News e Kit Gay, por se tratar de expressões que são corriqueiramente ditas e ouvidas, principalmente por estarmos em ano de eleição. Alguns desses alunos que apresentaram já têm 16 anos ou mais e, portanto, já podem votar, o que fomenta frequentes discussões sobre política na sala de aula, por isso eles viram na poesia marginal uma forma de expressar suas opiniões sobre a política no contexto atual, falando abertamente sobre a realidade vivenciada.

No poema 2 o aluno falou sobre ele mesmo, foi um momento em que a turma se comoveu e o aluno também se emocionou ao terminar a leitura do poema. Falar sobre nossa vida pessoal exige muita coragem e sensibilidade. O aluno construiu uma narrativa onde ele era a referência, mostrando que escrever é também um ato de autoconhecimento e reflexão e o momento em que ele encontrou essa abertura para falar de si na sala de aula foi por meio da poesia marginal. “Mas tenho tentado, eu estou tentando”: essa frase evidencia o esforço que esse aluno especificamente faz para se manter na escola, para estudar apesar da adversidade, do seu contexto social e da falta de perspectiva. Essa escola tem um público muito periférico, alunos que não têm referência familiar e que muitas vezes se sentem sozinhos. Assim, a poesia *slam* possibilita uma liberdade de expressão que dá ao aluno a “licença poética” para falar o que estava preso na garganta por algum motivo.

No poema 3 a aluna trouxe um discurso feminista, o que gerou bastante burburinho na turma na hora da apresentação, porque essa aluna é conhecida como “a militante” da turma (claramente uma forma naturalizada do discurso machista, mesmo que inconscientemente). Na expressão “ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor”, a aluna fala sobre a mulher branca que ocupa espaços de poder e desconhece a diversidade na qual se encontra inserida e, ainda, da mulher negra que não se reconhece enquanto minoria oprimida, abordando conseqüentemente o que a autora Djamila Ribeiro (2019) enfatiza sobre lugar de fala: não é porque a pessoa pertence ao grupo dos oprimidos que ela vai saber falar sobre a opressão. No entanto, procurei discutir com a turma sem me aprofundar muito no assunto, considerando, sobretudo, a maturidade da sala para abordarmos assuntos mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, após a análise crítica discursiva realizada, que a leitura é crucial para nosso desenvolvimento e atuação na sociedade, pois por meio da leitura nós podemos conhecer e entender outras culturas e podemos ainda transformar a nossa identidade e atuação no convívio social, uma vez que ler e ser leitor são práticas sociais que transformam as relações humanas (COSSON, 2012). E é justamente esse o objetivo de uma leitura ativa: transformar o leitor e fazê-lo transformar a sua realidade a partir daquela leitura.

Assim, sob a perspectiva do modelo tridimensional, que considera o texto, a prática discursiva e a prática social como tópicos interligados, evidenciamos como o

discurso nos poemas analisados é carregado de intenção, considerando a língua como interação e, portanto, indissociável do seu contexto de uso.

Em relação à poesia *slam*, destacamos que é um gênero relativamente novo e, aos poucos, está conquistando seu espaço como literatura marginal na escola, uma literatura de resistência e representatividade, no entanto, esperamos “que um dia ela não mais precise resistir, mas existir em todos os espaços e que não seja apenas a poesia que está à margem [...] tendo inclusive respaldo legal para ser trabalhada nos ambientes escolares.” (OLIVEIRA, 2020, p. 30) Esse gênero literário é uma forma de manutenção, preservação e socialização de diferentes culturas, refletindo diretamente na formação e aceitação das identidades, com um olhar crítico, reflexivo e interseccional sobre as diferenças que as constituem e moldam suas vivências.

Os marcadores de diferença que mais apareceram nos textos dos alunos foram: gênero, classe social, raça e sexualidade, evidenciando as diferenças que interpelam e constituem as identidades. Esses aspectos são constantemente mobilizados para estabelecer relações de privilégio e opressão. Logo,

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim, de modo indissociável. (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Nesse sentido, enfatizamos que não podemos desconsiderar a leitura de livros canônicos na sala de aula, no entanto, antes de partir para a leitura de clássicos, é interessante que o professor desperte o desejo e a curiosidade dos alunos por meio de livros e temas que sejam considerados por eles interessantes, que faça parte do seu cotidiano e que faça sentido de alguma forma. É nessa perspectiva que enfatizamos o papel fundamental do professor enquanto formador de novos leitores e contribuinte ativo para a (re) construção das múltiplas identidades, é a isso que chamamos de pensar pedagogicamente decolonial, sendo a colonialidade entendida como processos permanentes de violência do outro não-europeu na face oculta da modernidade (QUIJANO, 2009).

Nesta perspectiva, como relevância científica e social, este artigo contribui com as crescentes reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e o fazer decolonial na escola, considerando, sobretudo, a implementação da prática da poesia *slam* e possibilitando a disseminação do conhecimento, fazendo com que

muitos professores possam se inspirar e usar esse recurso em suas aulas, incentivando o protagonismo do aluno, visando a formação de novos leitores atuantes e críticos na sociedade. Que esse relato de experiência possa contribuir significativamente e que ele possa ser aplicado e aprimorado de acordo com as especificidades de cada realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123- 145, 2019.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

D’ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. **Synergies Brésil**, Pelotas, n. 9, p. 119-126, 2011.

DIJK, Teun. A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes

Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e decolonial**. Tradução Isabella B. Veiga. Universidade Federal do Paraná, 2021.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. **O slam como recurso educacional na construção da identidade de alunos do ensino fundamental II das escolas públicas municipais de Curitiba.** 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, B. S.; MENEZES,

M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** Palheira-Assafarge: Gráfica de Coimbra, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, B. S; MENEZES,

M. P. (org.). Epistemologias do sul. Palheira-Assafarge: Gráfica de Coimbra, 2009.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

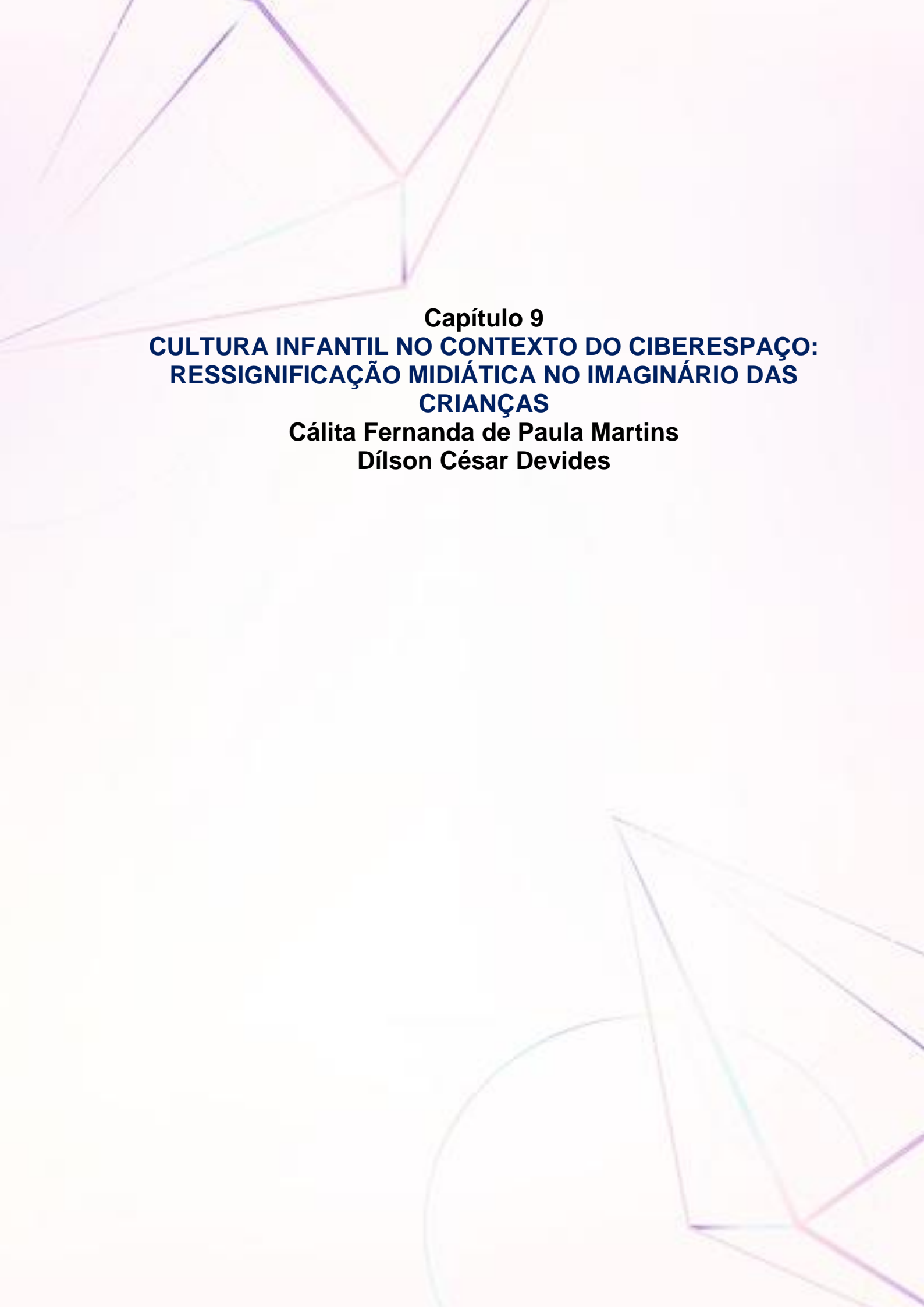
RIBEIRO, João Ricardo Vieira Santos; MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com o Poetry Slam? **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 31, n. 61, p. 53-75, 2º sem. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TITÃS. **Música Comida.** Disponível em:

<https://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In:* WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito-Ecuador, 2013.



Capítulo 9
CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO:
RESSIGNIFICAÇÃO MIDIÁTICA NO IMAGINÁRIO DAS
CRIANÇAS

Cálita Fernanda de Paula Martins
Dílson César Devides

CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO: RESSIGNIFICAÇÃO MIDIÁTICA NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

Cálita Fernanda de Paula Martins

Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais.

Professora pedagoga (efetiva) na rede municipal de Cuiabá. E-mail:

calitajornalista@gmail.com.

Dílson César Devides

Doutor em Estudos Literários pelo IBILCE/UNESP. Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Brasileira. E-mail:

dilson.devides@ufmt.br.

Resumo: O universo da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver a criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea, e, principalmente, a forma de pensar os jogos, brincadeiras, práticas de consumo e as representações midiáticas no imaginário dessas crianças. A partir disso, a questão a ser pesquisada consiste em compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere as práticas de consumo, jogos e brincadeiras. Para isso será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva e quanto aos procedimentos, um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo. A instituição apresentada como lócus da pesquisa pertence a rede pública municipal de Cuiabá e atende a Educação Infantil (4 anos e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). A pesquisa proposta será desenvolvida com crianças na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, por intermédio da observação participativa e entrevistas. Tendo como orientação teórica para este estudo: Buckingham (2007), Cairoli (2010), Castells (2002), Dornelles (2005), Lemos (2002), Levy (1999), Menezes (2013), Munarim (2007), Piaget (1978), Sarmiento (2004), Vygotsky (1984), entre outros autores. A pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio as tecnologias digitais tem uma experiência diferenciada com relação as práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

Palavras-chave: Infância; Criança; Ciberespaço; Cultura Contemporânea.

Abstract: The universe of cyber childhood allows us to re-signify the way of seeing children and their childhood in the context of contemporary culture, and, mainly, the

way of thinking about games, games, consumption practices and media representations in the imagination of these children. From this, the question to be researched consists of understanding and analyzing children's culture in the context of cyberspace, in particular, with regard to consumption practices, games and games. For this, a qualitative approach research will be carried out, regarding the objectives, a descriptive research and regarding the procedures, a bibliographical survey and a field research. The institution presented as the locus of the research belongs to the municipal public network of Cuiabá and serves Early Childhood Education (4 years and 5 years) and the initial years of Elementary School (1st year, 2nd year, 3rd year and 4th year). The proposed research will be developed with children aged 8 to 10 years old, through participatory observation and interviews. Having as theoretical orientation for this study: Buckingham (2007), Cairoli (2010), Castells (2002), Dornelles (2005), Lemos (2002), Levy (1999), Menezes (2013), Munarim (2007), Piaget (1978), Sarmiento (2004), Vygotsky (1984), among other authors. The research to be carried out seeks to verify the thesis that children who were born in the midst of digital technologies have a differentiated experience in relation to consumption practices, games and games in the context of cyberspace.

Keywords: Childhood; Child; Cyberspace; Contemporary Culture.

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada no mestrado resultou em questões problematizadoras, que nortearam o desenvolvimento deste projeto. E na intenção de aprimorar e dar sequência ao estudo sobre a presença dos elementos midiáticos no imaginário das crianças, busco apresentar narrativas que justifiquem a realização da pesquisa apresentada neste projeto, pois com os resultados da pesquisa pude perceber a necessidade de aprofundar acerca das teorias e saberes epistemológicos sobre a temática da cultura infantil no ciberespaço.

Em resposta à busca por compreender as possíveis relações entre os meios eletrônicos, com o brincar e o imaginário dessas crianças, notamos uma resignificação dos elementos midiáticos através do imaginário, pois sentidos diferentes são dados aos brinquedos e ao espaço em que brincam. Ao resignificarem os elementos midiáticos, cada criança interpreta e dá sentidos diferentes a esses elementos, gerando outros sentidos e significados, aos discursos produzidos pela mídia. De modo que as crianças possuem um jeito próprio de vivenciar esses discursos, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também suas relações com as próprias mídias.

E na oportunidade de dar sequência a pesquisa busco mais uma vez relacionar minhas formações iniciais de jornalista e pedagoga com o interesse em investigar a temática apresentada, pois muito se discute da criança e da infância, mas

notei que é preciso buscar por teorias que sustentem essa discussão para além do ambiente pedagógico, pois é necessário perceber a vivência dessas crianças durante sua infância para o desenvolver das suas ações.

E a partir da realidade educacional que estou inserida, observo que as crianças que frequentam o ambiente escolar vivem intensamente o mundo do ciberespaço e, por isso, elas não têm ideia do que seria a falta de acesso à internet. As manifestações de divertimento dessas crianças acontecem através dos jogos e da interação com o outro no ciberespaço. E embora os jogos representem o grande destaque da manifestação lúdica, quando se fala da relação criança-internet, pude perceber que a própria interação com o outro se revela um momento de grande prazer e divertimento.

E outro fato que justifica é a importância em debruçar nesse conhecimento para o âmbito educacional e comunicacional a partir de um enfoque teórico e epistemológico, na oportunidade de ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no contexto da cultura contemporânea, pois as crianças de hoje, impulsionadas pelas tecnologias eletrônicas e digitais estão construindo seu próprio estilo de vida e modificando a forma na qual compreendemos essa criança e sua infância. São novas possibilidades de pensar seu modo de se divertir, brincar e consumir, que passam ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do ciberespaço.

Nesse viés, a discussão acerca da relação das crianças, do brincar e do imaginário com os meios eletrônicos abre caminhos para que questões relativas a este tema possam vir a ser investigadas. O poeta e cronista Fabrício Carpinejar (2006, p. 121) nos ajuda a situar o problema da pesquisa e a necessidade de investigar o assunto ao mencionar que “sempre existirá um jeito de brincar de outro modo, de brincar diferente”. Assim, o estudo proposto é um dos caminhos, e possibilita compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere às práticas de consumo e aos jogos.

Por esse motivo torna-se necessário compreender a cultura infantil no contexto do ciberespaço, pois entendo que o universo da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea e, principalmente, a forma de pensar os jogos, as brincadeiras, as práticas de consumo e as representações midiáticas no imaginário dessas crianças,

que nasceram junto às tecnologias digitais e cujo as vivências estão imersas no ciberespaço.

Assim, surge questionamentos, como: Quais elementos ciberculturais estão presentes na vivência dessas crianças? Qual o perfil das crianças que nasceram junto as tecnologias digitais? Como elas se manifestam no ciberespaço? Que elementos midiáticos são ressignificados no imaginário dessas crianças? Que ações conduzem os jogos, as brincadeiras e as práticas de consumo durante a infância? Quais autores se debruçam a esse conhecimento? De que forma esses saberes possibilitam ressignificar a forma de pensar a criança e a infância no contexto da cibercultura?

E a partir disso, a pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio as tecnologias digitais tem uma experiência diferenciada com relação aos jogos, brinquedos, brincadeiras e até mesmo as práticas de consumo, resultantes de um modelo de vida sustentado nas tecnologias eletrônicas e digitais.

Dessa forma é apresentado como objetivo geral deste estudo, analisar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea, debruçando nos princípios da ciberinfância para compreender a presença dos elementos midiáticos no imaginário dessas crianças. Para isso é apresentado como caminhos: verificar quais elementos ciberculturais estão presentes na vivência das crianças; compreender se os conteúdos exibidos pela mídia estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras e jogos infantis; entender como se constrói a relação entre as crianças com os meios de comunicação e descrever como essa relação reflete no imaginário das crianças; observar a vivência das crianças no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere as práticas de consumo, jogos e brincadeiras; e ressignificar a forma de pensar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea.

CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO

Ao discutir criança e infância deparamos com terminologias essenciais e que estão ligadas diretamente a esses termos, como: brinquedos, brincadeiras, jogos, movimentos, ludicidade, entre outros. As crianças de hoje, impulsionadas por essas tecnologias estão construindo seu próprio estilo de vida. São novas possibilidade de pensar a criança e sua infância, principalmente, seu modo de se divertir, jogar, brincar e consumir, que passam ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do

ciberespaço. Nessa perspectiva, temos um chamado emergente para estudar a ciberinfância.

Leni Dornelles (2005) é quem utiliza esse termo ao se referir a geração das crianças nativas digitais, ou seja, aquelas que nasceram na era da internet, em contato com as tecnologias e que desde cedo acessam e manipulam diversos recursos tecnológicos. E apesar das controvérsias em relação aos prejuízos e/ou benefícios da exposição precoce as tecnologias digitais, razão pelo aumento de pesquisas que discutem a relação infância-tecnologia.

A proposta da ciberinfância, apontada pela autora, ainda é um desafio para as famílias e profissionais da educação, até mesmo por não possuírem a mesma desenvoltura tecnológica dessas crianças. Também é válido refletir que as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano de muitas crianças, por isso entendemos que os professores precisam conhecer e refletir sobre o seu uso nas práticas pedagógicas. Para essa discussão é necessário embasar nas contribuições de André Lemos e Piérre Levy que desenvolveram estudos acerca cibercultura.

De fato, que a cultura contemporânea está ligada diretamente as tecnologias digitais. Lemos (2002) nos explica essa conexão ao falar de cibercultura, relacionando o termo as práticas tecnológicas. Considera-se que desde os primórdios o ser humano inventa, cria e recria para sua sobrevivência e com os avanços das tecnologias da informação e comunicação chegamos à criação da rede mundial de computadores e a comunicação via satélite. Os impactos dessas tecnologias e a dinâmica proporcionada por elas resultou no que chamamos de cibercultura. Sendo um conjunto das práticas sociais desenvolvidas a partir dessas tecnologias.

A cibercultura faz parte das nossas vivências através do uso dos celulares, cartões inteligentes, voto eletrônico, imposto de renda, jogos digitais, redes sociais, e-commers, internet banking, entre outros. Sendo o ciberespaço o local onde essas novas relações se desenvolvem. Esse ambiente de conexão possui sua estrutura, regras, códigos e linguagens específicas, assim como acontecem em qualquer outro local específico, por intermédio da conexão em rede. Essas características proporcionam aos usuários habilidades de produzir e fazer circular sua própria cultura, tornando o ambiente virtual um espaço de produção e trocas de informações. Levy (1999, p. 49-50) nos explica que:

A extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Das substâncias e dos objetivos voltamos aos processos que o produzem. Dos territórios, pulamos para o nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e as desenham. Dos processos e das redes, passamos à competências e aos cenários que as determinam, mais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: ciberespaço faz dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização.

Na perspectiva do autor, Manuel Castells (2002) acrescenta que as culturas são construídas por processos de comunicação baseados no consumo e na produção. Essa proposta considera como essência da cibercultura a inserção do comportamento humano dentro da realidade virtual. De forma que essa realidade promove possibilidades informativas oportunizando um comportamento dinâmico. Para Levy (1999, p. 111):

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. [...] Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida da sociedade. Contudo, trata-se de um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta.

No contexto do ciberespaço é preciso discutir a perspectiva da criança e da infância para desenvolver a pesquisa dentro da temática apresentada. Sarmento (2004, p. 11) nos explica que “a infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção, de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Dessa forma, o autor torna esse conceito mais explícito e afirma que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, na qual a criança é considerada um sujeito concreto, que integra um determinado grupo cultural, uma classe social e vive em um determinado tempo histórico. O autor vê a infância como uma forma específica de se pensar as crianças e de possibilitar as suas experiências de vida. A

partir disso, compreendemos que crianças sempre existiram, mas a infância foi sendo construída historicamente, pois nem sempre existiu. Springer (2016, p. 7) observa que:

Esse conceito ou ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias e sim, como um adulto em miniatura como já vimos anteriormente nas falas de Ariès. Nitidamente percebe-se que a criança e a infância avançaram muito em termos de conceituação e reconhecimento social. Muitos teóricos como Wallon, Vygotsky que traz a ideia do ser humano como “fruto” do contexto histórico e Piaget que em suas pesquisas, concebeu a criança como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade remeteram seus estudos ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, cada qual de uma perspectiva distinta, emocional, epistemológica ou social. Junto a esses teóricos muitos outros como Frenet, Froebel, Pestalozzi, Maria Montessori remeteram seus estudos a respeito da criança, da infância do seu processo de aprendizagem das influências que o meio em que a criança vive exerce sobre ela, entre muitas outras características. Ademais, a infância é um período da vida da criança em que ela legitima suas experiências.

A autora nos ajuda a compreender a infância como um período em que o ser humano se desenvolve integralmente - nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais. Na visão de Piaget (1978), as crianças são as construtoras ativas do seu conhecimento, elas criam e testam suas teorias sobre o mundo. Segundo o autor, os processos equilibradores da assimilação e da acomodação são responsáveis por todas as mudanças associadas ao desenvolvimento cognitivo.

Contudo, Munarim (2007) aponta que buscamos definir o que é ser criança de acordo com nossas próprias vivências, o que causa uma distância do modo de vida atual que elas possuem, pois agimos como se não soubéssemos o que é ser criança. De modo que as lembranças de um tempo passado já não se parecem com a sociedade de hoje. Há uma nova perspectiva de ver e pensar a infância, principalmente, o brincar. Segundo Fróis (2010, p. 88):

O brincar digital apenas traz questões que podem atravessar negativamente a experiência infantil por este desconsiderar e reduzir as vivências concretas e espontâneas. Isso não se pode eliminar a experiência concreta da vida de uma criança, nem considerar que tal experiência tenha sido sempre positiva para ela. Ela, ainda que brinque com jogos eletrônicos ou na internet, não pode se isolar nesse mundo, já que sua condição física e educacional lhe impõe uma dinâmica de alimentar-se, vestir-se, ir à escola, enfim, ter contato com a concretude do mundo.

A autora explica que em um período anterior ao brincar digital e virtual na internet, crianças com um desenvolvimento saudável embasado nas vivências infantis a partir do brincar concreto. Fróis (2010, p. 89) afirma que “este brincar, concreto e criativo, também é acometido pelas influências e moldes da época e, mesmo que indiquem uma possibilidade maior de manejo ante a realidade, também estão a indicar certo modo de brincar, de representar e de agir”, essas diferentes formas de brincar implicam em relações sociais que também podem ser estabelecidas no ciberespaço. Cairoli (2010, p. 344) ressalta que a todo momento surgem novas formas de interatividade, nesse caso os jogos eletrônicos:

Nota-se que uma criança jogando videogame possui pouco espaço para criar, já que os games já vêm com um roteiro pré-determinado, embora alguns mais do que outros. Mesmo que seja possível optar entre tarefas paralelas ou secundárias a missão de um jogo, estas já estão definidas previamente. Além disso, é possível permanecer horas frente à tela sem a presença do outro.

Os jogos eletrônicos não possuem a mesma dimensão simbólica das brincadeiras e brinquedos tradicionais. A autora afirma que jogar videogame, bem como outras brincadeiras que envolvem brinquedos eletrônicos podem empobrecer a experiência. Na internet também é comum que sejam jogados diferentes tipos de jogos. Cairoli (2010, p. 345) salienta que:

O cotidiano das crianças contemporâneas tornou-se diferente das crianças de alguns anos atrás que ainda não conviviam com a web. O ciberespaço é uma rede sem fronteiras determinadas, um espaço novo constituído pela interconexão de computadores do mundo inteiro. As crianças estão fazendo pesquisas escolares na internet, conversando com amigos através do Messenger, [...] escrevendo em blogs, participando de salas de bate papo, jogando games e até realizando compras pela web, entre outras atividades.

De acordo com a autora, as brincadeiras tradicionais como casinha e boneca estão sendo substituídas por versões online. Ao citar a pesquisa realizada pelo Ibope/NetRatings, ela afirma que existem sites de bonecas virtuais, que estão entre os dez mais acessados pelas crianças de nosso país. Cairoli (2010, p. 345) explica que:

Nessas páginas da web, as meninas podem “brincar” com bonecas, escolhendo roupas e acessórios disponibilizados on-line. [...] Os

meninos deixaram os conhecidos tabuleiros de War para brincarem de guerra na tela do computador. Muitos preferem os jogos de futebol virtuais em detrimento dos jogos nos campinhos de futebol.

Diante disso, é possível compreender que cada vez mais as crianças têm acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas. Buckingham (2007) ressalta que precisamos entender as limitações que as crianças têm em participar do mundo adulto. Ele observa que, geralmente, as crianças optam por brinquedos que estão no topo da lista dos mais vendidos, principalmente quando ligados à mídia, isso simboliza que elas estão atentas ao processo midiático, podendo estar sendo manipuladas pela indústria da mídia. Menezes (2013, p. 99-100) assevera que:

A presença da tecnologia digital, sobretudo da Internet, no cotidiano infantil e na cultura produzida pelas crianças é mais uma forma e condição de se fazerem sujeitos e parte da sociedade, mantendo seu modo específico de ver e sentir as coisas da vida, e também de expressá-las e significá-las. Nota-se que a capacidade criativa e imaginativa das crianças as leva para uma aprendizagem autônoma ou independente de adultos ou escolas para interagir com os produtos disponibilizados pela tecnologia digital, a hipermídia e a rede de computadores. No entanto, pelo que observei, o fascínio pelos jogos digitais não significa descolamento das demais formas de brincar e muito menos do seu contexto sócio-histórico.

É por meio da brincadeira que a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Vygotsky (1984) ressalta que é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, motor, visual, tátil, auditivo e seu modo de aprender. E através das atividades lúdicas que a criança reproduz, por meio da imaginação situações vividas em seu cotidiano. É por meio das imagens, símbolos e cultura em que está inserida, que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias.

Girardello (1998, p. 2) desenvolveu em sua tese¹⁹ uma pesquisa buscando compreender a relação entre imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura, feita pela criança. A pesquisa constatou que a televisão se fazia presente na casa de todas as crianças entrevistadas e elas garantiam que dividiam bem o tempo de brincar com o de assistir TV. De acordo com a autora, o que as crianças veem na televisão, as leva às mais diversas formas de brincar, trazendo para o seu mundo

¹⁹ Tese defendida em 1998 pela Universidade de São Paulo, intitulada *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*.

imaginário situações e personagens da mídia, agregando imagens televisivas a suas fantasias. Girardello (1998, p. 131) diz que “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasias das crianças”. Neste processo de apropriação as crianças ressignificam os conteúdos, fazendo-os seus em suas brincadeiras, ou seja, elas utilizam as imagens e discursos da mídia, porém esse material é ressignificado em suas vivências.

Assim como Girardello (1998), Monica Fantin (2006) considera que a criança reelabora os códigos audiovisuais conforme seu relacionamento com o mundo, com a família, com os amigos e com tudo que a cerca. Desse modo, cada criança interpreta e dá sentidos aos conteúdos de formas diferentes, gerando muitos sentidos e significados. A pesquisa desenvolvida pela autora em sua tese²⁰ deixou aparente a preferência das crianças por filmes relacionados às fantasias, contos de fadas e temas do gênero comédia, atribuídos à diversão. Fantin (2006) explica que a diferença entre o Brasil e a Itália está relacionada à forma de ver os filmes, pois no Brasil eles são assistidos, em grande parte, pelas crianças sem a presença da família, já na Itália a prática de assistir está inserida na atividade familiar.

Buckingham (2007) explica que as crianças possuem um jeito próprio de ressignificar os discursos da mídia, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também nas suas relações com as próprias mídias. Além disso, quando as mídias apresentam nos discursos de suas produções alguns signos estabelecidos pela sociedade como moradia, trabalho, escola e família, ela leva os indivíduos a serem nos fatos apresentados, dando maior proximidade entre a realidade da vida das pessoas e as narrativas da ficção.

METODOLOGIA

A proposta de pesquisa apresentada neste projeto decorre das inquietações resultantes da pesquisa de mestrado, principalmente, diante da necessidade de refletir a realidade que cerca as crianças e sua infância no contexto da cultura contemporânea. Observa-se que as formas de imaginar, comunicar, jogar, brincar, consumir, pensar e até mesmo se divertir modificaram com o tempo. Assim, a

²⁰ Tese defendida em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*.

pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio as tecnologias digitais tem uma experiência diferenciada com relação as práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

E ao propor analisar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea, compreende-se que a questão metodológica é de fundamental importância para alcançar os resultados esperados. Por isso, a necessidade em definir os tipos de pesquisa a serem realizadas. Demo (1985, p. 19) assevera que a metodologia trata das formas de se fazer ciência, “ela cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”.

E para o desenvolvimento do estudo apresentado neste projeto, está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, descritiva e quanto aos procedimentos, um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos. Em uma pesquisa qualitativa os resultados não podem ser traduzidos com números, o pesquisador é o instrumento chave para o processo. Assim, ele tende em analisar os dados indutivamente.

Dessa forma, a instituição apresentada como *locus* de trabalho e aqui pensada para desenvolvimento da pesquisa, pertence a rede pública municipal de Cuiabá e atende a Educação Infantil (4 anos e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). Sendo 4 turmas de cada etapa/ciclo, somando 24 salas de aula, 12 no período matutino e 12 no período vespertino, além da sala de apoio pedagógico.

A escolha desta instituição se ampara na possibilidade de explorar o ambiente de trabalho na busca por intervenções e soluções que respaldem a atuação profissional e que por meio de pesquisas científicas apresentem-se formas de compreender e analisar a ciberinfância, bem como a apropriação das tecnologias para retratar as vivências dessas crianças no âmbito do ciberespaço.

A possibilidade de ter o *locus* de trabalho como ferramenta de estudo tem o objetivo primordial de aprimorar a atuação profissional e as ações a serem desenvolvidas. É válido considerar que a divulgação do resultado da pesquisa, a ser realizada, pode amparar perspectivas inovadoras de pensar a criança e a infância no

contexto da cultura contemporânea. E na observação diária do ambiente educacional posso afirmar que as crianças têm contato com as tecnologias, estão imersas no ciberespaço e ressignificam diariamente os elementos midiáticos em suas vivências no âmbito educacional.

O estudo a ser realizado aponta como sujeitos, as crianças de 09 aos 10 anos de idade, que estão vivendo um período de descoberta do mundo vivido a partir da experiência, principalmente por demonstrarem autonomia no uso das tecnologias digitais e mesmo antes de serem alfabetizadas, essas crianças demonstram facilidade no uso de celular, computador, acesso à internet, redes sociais e outros.

E para apreender as formas de brincar e consumir dessas crianças, pretende-se inicialmente acompanhar pelo menos cinco, por meio de um processo de observação mais detalhada para compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere as práticas de consumo, jogos e brincadeiras.

E para desenvolvimento da pesquisa Bogdan e Biklen (2006, p. 126) nos ensina que “as crianças poderão olhar para os adultos de diferentes modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. [...] Uma alternativa consiste em participar com as crianças, não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como quase amigo”.

Corsaro (2005) também é uma das referências nesta etapa e explica que seu maior desafio durante sua pesquisa com crianças, nos Estados Unidos e na Itália, estava em não ser percebido por elas como um adulto. A partir disso, o autor passou a realizar estudos “com” crianças e não mais “sobre” crianças, pois assim elas passavam a participar e a contribuir de forma mais direta com os resultados da pesquisa.

Compreende-se, também, como parte da coleta dos dados, os instrumentos que serão utilizados pela pesquisadora para colher as informações. Nesse caso, é importante considerar a observação participativa, a entrevista não estruturada e o diário de campo enquanto instrumentos de pesquisa. Quanto a observação participante, Gerhardt *et al* (2009, p. 75) afirmam que é um método que consiste em ver e examinar os fatos que se pretende investigar:

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido

nas ciências sociais pelos antropólogos no estudo das chamadas sociedades primitivas. A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Esse tipo de observação é uma técnica que faz uso dos sentidos para compreensão de determinados aspectos da realidade. Assim, pretende-se acompanhar pelo menos cinco de cada turma por meio de um processo de observação mais detalhada. Essas crianças serão observadas no ambiente pedagógico durante suas atividades em sala de aula e na recreação.

Também, pretende-se entrevistar os pais das crianças observadas e os professores das salas de aulas escolhida enquanto *locus* de estudo. No que diz respeito a esse instrumento, Gerhardt *et al* (2009, p. 72) apontam que “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. A entrevista não estruturada permite a livre expressão do entrevistado ao mesmo tempo em que garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador.

O processo de coleta dos dados será registrado com a utilização de um gravador para a captação do som, para facilitar a transcrição dos dados, além de um diário de campo para registrar o processo de observação das crianças e as entrevistas com os pais e professores. Gerhardt *et al* (2009) afirmam que o diário de campo facilita na criação do hábito de observar e escrever com atenção, de refletir sobre os acontecimentos e de descrever com precisão, adquirindo, com isso, o caráter descritivo e reflexivo. Nele se anotam todas as observações de fenômenos sociais, acontecimentos, experiências, reflexões e comentários.

A partir dos objetivos, justificativas e procedimentos metodológicos apresentados neste estudo, busca-se averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio as tecnologias digitais tem uma experiência diferenciada com relação as práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

Contudo, as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isso se faz através de um processo continuado em que se procura identificar categorias, dimensões, padrões, tendências, desvendando os significados. Este é um trabalho complexo, que implica um trabalho de redução, organização, descrição e interpretação dos dados.

E à medida que os dados vão sendo coletados, a pesquisadora busca tentativas de identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões, o que por sua vez, leva a buscar novos dados. Portanto, deve estar presente em todas as fases da pesquisa, uma vez que a sua presença se reflete diretamente na qualidade dos resultados finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças de hoje, impulsionadas pelas tecnologias eletrônicas e digitais estão construindo seu próprio estilo de vida e modificando a forma na qual compreendemos essa criança e sua infância. São novas possibilidades de pensar seu modo de se divertir, brincar e consumir, que passam ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do ciberespaço.

E na oportunidade de ressignificar a forma de ver a criança e sua infância no contexto da cultura contemporânea, observo - a partir da realidade educacional que estou inserida - que as crianças que frequentam o ambiente escolar vivem intensamente o mundo do ciberespaço e, por isso, elas não têm ideia do que seria a falta de acesso à internet.

As manifestações de divertimento dessas crianças acontecem através dos jogos e da interação com o outro no ciberespaço. E embora os jogos representem o grande destaque da manifestação lúdica, quando se fala da relação criança-internet, pode perceber que a própria interação “virtual” se revela um momento de grande prazer e divertimento.

Contudo, as reflexões teóricas que foram abordadas no decorrer do texto norteiam a discussão da imagem midiática e o imaginário infantil. E como resultado dessa reflexão debruçamos na capacidade de ressignificação dos elementos midiáticos através do imaginário infantil, pois sentidos diferentes passam a ser dados as imagens presentes na mídia.

De modo que a criança tem a capacidade de ressignificar, através do seu imaginário, os elementos midiáticos, cada uma interpreta e dá sentidos diferentes as imagens presentes na mídia, gerando outros sentidos e significados, ou seja, cada uma possui um jeito próprio de vivenciar os discursos midiáticos, utilizando como roteiros para ressignificação suas relações com as próprias mídias e, também, suas vivências em família, em sociedade e na escola.

Nesse viés, a discussão acerca da cultura infantil na contemporaneidade abre caminhos para que questões relativas a este tema possam vir a ser investigadas. O poeta e cronista Fabrício Carpinejar (2006, p. 121) nos ajuda a situar a temática da pesquisa e a necessidade de investigar o assunto ao mencionar que “sempre existirá um jeito de brincar de outro modo, de brincar diferente”. Assim, o estudo proposto é um dos caminhos, acredita-se que é possível que venha aparecer outros sujeitos que estejam pesquisando situações semelhantes. Contudo, a pesquisa está em fase inicial e busca compreender a cultura infantil no contexto do ciberespaço.

Por esse motivo torna-se necessário essa discussão enquanto objeto de pesquisa do doutorado, pois entendo que o contexto da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea e, principalmente, as relações entre as práticas de consumo, os jogos eletrônicos e o imaginário das crianças, que nasceram junto às tecnologias digitais e cujo as vivências estão imersas no ciberespaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUDDEMEIER, Heinz. **Mídia e Violência: como as cenas de violência atuam, e por quê?**

Tradução de Rita de Cássia Fischer. São Paulo: Antroposófica: Aliança pela Infância, 2007.

CAIROLI, Priscilla. **Criança e o brincar na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da IMED, vol. 2, nº 1, p. 340-348, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155010.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

CANNITO, Newton Guimarães. **A TV 1.5 - A televisão na era digital**. Doutorado em Cinema e TV. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-21102010-103237/en.php>>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

CARPINEJAR, Fabrício. **O amor esquece de começar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; *et al.* **Ofício de professor**: aprender mais para ensinar melhor. Meios de comunicação e linguagem, vol. 4. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infância que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Doutorado (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlo. Representação: a ideia, a palavra, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (p. 85-103)

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Televisão e imaginação infantil**: Histórias da Costa da Lagoa. Escola de Comunicações e Artes. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

LAPLANTINE, François, TRINDADE, Liana. **O que é imaginário?** Coleção Primeiro Passos, São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEMONS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, José Américo Santos. **A criança na cibercultura**: brincar, consumir e cuidar do corpo. Tese (Doutorado). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. (p. 9-34)

SETZER, Valdemar Waingort. Os meios eletrônicos e educação: televisão, jogo eletrônico e computador. In: **Meios eletrônicos e educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SPRINGER, Jéssica. **A evolução do conceito de criança e infância e do atendimento em creches e pré-escola**. Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. **Crianças, adolescente e a mídia**. Tradução Sandra Mallmann. Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Capítulo 10
SOBRE NÃO SER A PRINCESA PERFEITA DA DISNEY: A
REPRESENTAÇÃO FEMININA DA PERSONAGEM MULAN
(1998) À LUZ DOS ESTUDOS FEMINISTAS
Bianca Ferreira de Araujo

SOBRE NÃO SER A PRINCESA PERFEITA DA DISNEY: A REPRESENTAÇÃO FEMININA DA PERSONAGEM *MULAN* (1998) À LUZ DOS ESTUDOS FEMINISTAS

Bianca Ferreira de Araujo

Acadêmica do sexto período do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) campus Profº. Alexandre Alves de Oliveira.

Email Institucional: biancaaraujo@aluno.uespi.br

Resumo: As representações da mulher, tanto na literatura quanto no cinema, variam, indo desde a mocinha indefesa que sempre precisa ser salva à jovem guerreira forte e decidida que luta bravamente com as próprias mãos. Essas mesmas representações eventualmente acabam se transformando em objetos de pesquisa que, apesar de muitas vezes seguirem em direções opostas, possuem objetivos semelhantes: expor suas características e responder alguma inquietação despertada pelo contato entre pesquisador e objeto literário. Nesse sentido, este artigo visa responder a seguinte pergunta: De que forma a representação feminina da protagonista Fa Mulan rompe com o estereótipo de mocinha indefesa na animação *Mulan* (1998) do Estúdio Walt Disney? Para responder essa indagação, foram delineados dois objetivos específicos: Discutir os pressupostos teóricos dos Estudos Feministas, especificadamente o conceito de representação da mulher, e descrever o estereótipo de mocinha indefesa perpetuado nas animações hollywoodianas, principalmente aquelas dos Estúdios Disney. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa de cunho bibliográfico está fundamentada em pesquisadores como Beauvoir (2009), Tyson (2006), Zolin (2009) e dentre outros. Os resultados obtidos revelam que a figura feminina representada por Mulan rompe com os padrões e modelos de comportamento impostos pela sociedade patriarcal às mulheres e que, mesmo carregando o título canônico de princesa, sua caracterização difere, e muito, das demais princesas criadas e estereotipadas pela Walt Disney como Cinderela, Branca de Neve e Rapunzel.

Palavras-chave: Estudos feministas. Mulan. Estereótipo. Animação.

Abstract: The representations of women, both in literature and in cinema, vary, going from the helpless little girl who always needs to be saved to the strong and determined young warrior who fights bravely with her own hands. These same representations eventually become research objects that, although they often follow opposite directions, have similar objectives: to expose their characteristics and respond to some concern raised by the contact between the researcher and the literary object. In this sense, this article aims to answer the following question: In what way, the female representation of the protagonist Fa Mulan breaks with the stereotype of helpless young girl in the animated movie *Mulan* (1998) from Walt Disney Studio? To answer this question, two specific objectives were defined: Discuss the theoretical premises of

Feminist Studies, specifically the concept of representation of women, and describe the stereotype of the defenseless girl perpetuated in Hollywood animations, especially those from Disney Studios. With a qualitative approach, the bibliographical research is based on researchers such as Beauvoir (2009), Tyson (2006), Zolin (2009) and others. The results obtained reveal that the female figure represented by Mulan breaks with the standards and behavior models imposed by the patriarchal society on women and despite carrying the canonical title of princess, her characterization differs considerably from other princesses created and stereotyped by Walt Disney, such as Cinderella, Snow White, and Rapunzel.

Keywords: Feminist studies. Mulan. Stereotype. Animation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A figura feminina sempre esteve rodeada por estereótipos e imposições estabelecidas pela sociedade. É, por meio das páginas dos livros clássicos conhecidos como literatura cânone, que vemos as muitas representações das mulheres como criaturas delicadas, frágeis e submissas aos seus maridos, os chefes da casa, com a única preocupação de realizar os afazeres domésticos, cuidar da educação e criação dos filhos e dar amor e respeito aos seus cônjuges.

No entanto, o cânone literário escrito por homens não é o único que conseguiu mostrar as representações das mulheres como servas de um sistema patriarcal, em que os desejos e ordens vindos da figura masculina se consideravam absolutas, e que um comportamento contrário do que se esperava delas poderia garantir julgamentos e repreensões de toda a sociedade. Dessa forma, muitas vezes o cinema, um meio visual mais moderno e próximo do público, expressa em suas telas, as mesmas características estereotipadas da figura feminina: indefesa, vulnerável e sobretudo, obediente.

De acordo com Zimmermann e Machado (2021), as produções fílmicas:

Desse modo, as produções cinematográficas contemplam representações, que podem ser perscrutadas tanto como potencial documento histórico de pesquisa, quanto como um importante instrumento didático de contextualização histórica e de formação humana. (ZIMMERMANN & MACHADO, 2021, p.663)

Nesse sentido, podemos afirmar que o cinema e seus feitos em geral, contribuem de forma significativa para a criação de objetos que mais tarde, podem ser analisados por pesquisadores das mais diversas áreas de estudo, colaborando com uma formação mais humana e uma nova onda de produção de conhecimentos. Em

outras palavras, a produção fílmica fornece ao pesquisador um objeto valioso que será investigado a fim de responder às suas inquietações acerca da temática.

Nessa esteira, este artigo é o fruto de uma análise da animação estadunidense *Mulan* lançada pelos Estúdios Walt Disney em meados 1998, problematizada a partir da seguinte questão norteadora: De que maneira a figura feminina é apresentada por Fa Mulan na animação *Mulan* (1998) lançado pelos Estúdios Walt Disney? Para responder essa indagação, foram delineados dois objetivos específicos: Discutir os pressupostos teóricos dos Estudos Feministas, especificadamente o conceito de representação da mulher e descrever o estereótipo de mocinha indefesa perpetuado nas animações hollywoodianas, principalmente aquelas dos Estúdios Disney. Para alcançar esses objetivos, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada em Beauvoir (2009), Selden et al. (2005), Tyson (2006) e outros.

No que diz respeito à sua estrutura, o artigo está dividido nos seguintes tópicos: *Considerações Iniciais; Estudos Feministas: Do conceito ao movimento; O Estereótipo de Princesa; A Princesa Mulan; Análise das Cenas e Considerações Finais.*

ESTUDOS FEMINISTAS: DO CONCEITO AO MOVIMENTO

Uma das perguntas que os Estudos Feministas visam responder está relacionada ao modo de como a mulher é retratada na sociedade e em obras literárias. Dessa forma, se partimos de um ponto em que podemos provar que a figura feminina vive inserida em um meio social que possui um sistema patriarcal que a oprime e a sujeita à submissão, forçada e mesmo inconsciente, temos um indício claro da resposta que buscamos.

Há séculos, os trabalhos domésticos e a educação dos filhos têm sido as principais tarefas e obrigações que uma mulher deveria saber realizar com perfeição em suas casas para seus pais e maridos, os líderes da família. Quanto à personalidade delas, a gentileza e submissão deveriam serem seguidas à risca para que elas pudessem ser consideradas verdadeiras mulheres pela sociedade que as rodeava. Ensinaamentos como esses eram passados por suas mães, que foram instruídas por suas mães e desta forma em diante, como um grande ciclo vicioso, pois, seguindo as tradições, era a maneira correta de se portar.

O indício de um ensinamento contrário ao que se ensinava às mulheres desde muito novas, era motivo para um forte preconceito e julgamento. Para exemplificar o

quão subestimadas intelectualmente e socialmente eram, Zolin (2009) fala que a figura feminina na Era Vitoriana (1837 – 1901), foi:

[...] tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino. Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa. (ZOLIN, 2009, p. 220)

Ainda por volta do século XIX, as mulheres deveriam ser e agir como um reflexo de toda a suavidade e educação que se era esperada. Durante esse período, de acordo com Tyson (2006), a figura feminina poderia ter duas identidades: a de “*boa garota*”, ou seja, ela obedecia às regras do regime autoritário; ou a de “*garota má*”, sendo julgada por seu comportamento e aparência, que iam contra ao desejo da sociedade. A pesquisadora supracitada acrescenta que a mulher, na cultura vitoriana:

[...] was the “angel in the house.” She made the home a safe haven for her husband, where he could spiritually fortify himself before resuming the daily struggles of the workplace, and for her children, where they could receive the moral guidance needed to eventually assume their own traditional roles in the adult world. (TYSON, 2006, p.90)²¹

Dessa forma, podemos ver claramente como a sociedade era dividida entre homens e mulheres da época. A figura masculina desempenhava um papel em que era lhe permitida uma imensa lista de regalos, como ser o líder da família e nunca ter suas ordens contestadas ou desobedecidas. Ao passo que a esposa ou filha, como eram lembradas, teriam que seguir as regras de um meio social ao qual as inferiorizava e moldava suas personalidades de modo que se encaixassem no ambiente normativo que estavam inseridas.

Tyson (2006, p.83) explica que os Estudos Feministas “[...] examines the ways in which literature (and other cultural productions) reinforces or undermines the economic, political, social, and psychological oppression of women.”²² Em outras palavras, eles buscam compreender de que formas os livros e produções culturais,

²¹ “[...] ela era o “anjo na casa”. Ela fez do lar um porto seguro para seu marido, onde ele poderia se fortalecer espiritualmente antes de retomar as lutas diárias do local de trabalho, e para seus filhos, onde eles poderiam receber a orientação moral necessária para eventualmente assumir seus próprios papéis tradicionais no mundo adulto.” (TYSON, 2006, p.90, tradução nossa)

²² “[...] analisa as formas pelas quais a literatura (e outras produções culturais) reforça ou mina a opressão econômica, política, social e psicológica das mulheres.” (TYSON, 2006, p.83, tradução nossa)

como filmes, perpetuam ou mesmo propagam a opressão da figura feminina em meios políticos, sociais ou mesmo econômicos.

Os Estudos Feministas estão presentes em diversos trabalhos cinematográficos e literários da atualidade, dando ênfase à perspectiva da figura feminina nas obras, considerando seu espaço de vivência e época em que está inserida. Segundo Zolin (2009, p. 217):

No que se refere à posição social da mulher e sua presença no universo literário, essa visão deve muito ao feminismo, que pôs a nu as circunstâncias sócio-históricas entendidas como determinantes na produção literária. Do mesmo modo que fez perceber que o estereótipo feminino negativo, largamente difundido na literatura e no cinema, constitui-se num considerável obstáculo na luta pelos direitos da mulher.

Assim, se antes tínhamos versões em que as mulheres eram sujeitas às regras impostas pela sociedade, os Estudos Feministas emergem com o propósito de desconstruir tal aspecto e evidenciar a própria figura feminina juntamente com seus pensamentos e vivências em um meio social cego para suas lutas.

Foi assim, buscando romper com as desigualdades de gênero que colocavam a mulher em uma posição submissa e marginalizada, que as primeiras manifestações feministas surgiram. Considerado um acontecimento que abarcou as diversas esferas da sociedade, o movimento feminista foi dividido em três grandes momentos que foram chamados de *ondas* e marcaram profundamente a história da luta pelos direitos de igualdade da mulher.

A chamada *Primeira Onda* se concentrou em trazer para a sociedade o início de uma nova virada para o lado feminino. De acordo com Selden et al (2005, p.118, grifo nosso), “*The Women’s Rights and Women’s Suffrage movements were the crucial determinants in shaping this phase, with their emphasis on social, political and economic reform [...]*.”²³ Em outras palavras, entendemos que essa fase do movimento estava fundamentada em um cunho político que se infiltrou tanto nos círculos econômicos como sociais da época.

A *Segunda Onda*, que ocorreu entre as décadas de 1960 à 1980, buscou intensificar a luta pela igualdade social ao mesmo tempo que fazia as mulheres

²³ “Os movimentos dos *Direitos da Mulher* e o *Sufrágio Feminino* foram os determinantes cruciais para moldar esta fase, com suas ênfases na reforma social, política e econômica [...]” (SELDEN et al., 2005, p. 118, grifo nosso, tradução nossa)

questionarem sua submissão ao patriarcado que as isolava e subjugava, pois, segundo Selden et al. (2005), visava a libertação de seus próprios corpos de um sistema impositor que as via apenas como objetos sexuais e reprodutores. Não obstante a isso, outras pautas que esta fase do feminismo centrou foram, segundo Selden et al. (2005, p. 120):

Although second-wave feminism continues to share the first wave's fight for women's rights in all areas, its focal emphasis shifts to the politics of reproduction, to women's 'experience', to sexual 'difference' and to 'sexuality', as at once a form of oppression and something to celebrate.²⁴

Por fim, temos a *Terceira Onda* que se iniciou após os anos 1990 e trouxe como objetivo principal de sua luta, a liberdade total do direito de escolha da mulher sobre sua própria vida. Foi nesta mesma época que os movimentos que visavam uma maior participação feminina, introduziram na sociedade o conceito *Interseccionalidade*, definida por Kimberlé Crenshaw (2002) como:

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.117)

Em outras palavras, a *Interseccionalidade* discute e analisa, de modo mais específico, a figura feminina levando em conta não apenas a opressão do sistema patriarcal, mas também sua classe social, etnia e mesmo cor da pele que oprimem e criam desigualdades de todos os tipos. Logo, percebemos que com os três momentos que formaram o movimento feminista e ajudaram a firmar os direitos da mulher, as reivindicações foram se desenvolvendo a fim de alcançar um maior número de pessoas e participantes que lutassem pelo mesmo propósito.

Esse movimento evidentemente repercutiu no mundo da literatura e das produções cinematográficas que ganharam uma nova perspectiva de pesquisa acadêmica e científica: de quais maneiras a figura feminina é construída e retratada

²⁴ “Embora o feminismo da segunda onda continue a compartilhar a luta da primeira onda pelos direitos das mulheres em todas as áreas, sua ênfase se desloca para a política de reprodução, para a “experiência” das mulheres, para a “diferença” sexual e para a “sexualidade”, como ao mesmo tempo uma forma de opressão e algo para celebrar.” (SELDEN et al., 2005. p.120)

nas obras literárias cânones e fílmicas e como esse estereótipo tem sido propagado e mesmo perpetuado na sociedade em que vivemos.

ESTERÓTIPO DE PRINCESA

Durante a infância, é comum para as meninas ouvirem que deveriam ser como as famosas princesas dos contos de fada, seguindo a tradição de como se portar delicadamente, gentilmente e, sobretudo, obedientemente. Este ciclo repetitivo seguido pelas mulheres, mesmo que na fase infantil, é o resultado do sistema social em que vivemos estar repleto de estereótipos acerca da figura feminina e sobre seu lugar no mundo.

Com o avanço da tecnologia, ficou cada vez mais simples ter em mãos filmes lançados décadas atrás. Produções fílmicas estreadas em preto e branco podem ser resgatadas facilmente com apenas alguns cliques permitindo assim visualizar seus protagonistas homens, sedutores e corajosos, e suas esposas, as mulheres gentis e obedientes que cuidam da casa e dão amor infinito para seus maridos e filhos. Sobre isso, Zimmermann e Machado (2021, p.664) ressaltam que “[...] o cinema é um rico campo de pesquisa, repleto de possibilidades, na qual o/a historiador/a pode resgatar ações de diferentes de grupos humanos e em diferentes dimensões sociais.”

Nessa esteira, os Estúdios Walt Disney são, na concepção de Zimmermann e Machado (2021, p.668), “[...] um verdadeiro império do mundo cinematográfico, reconhecida mundialmente pelo pioneirismo na indústria de longas-metragens de animação e uma história de produção de filmes com ampla circulação e popularização”. Dentre todas as animações já produzidas pelo gigante empresarial, a franquia “*Princesas Disney*”, referente às princesas dos contos de fada, se tornou a favorita do público, sendo amplamente difundida pelo globo como um conceito de marca de sucesso.

No entanto, apesar de estarem voltados para o coletivo infantil e fazerem parte das memórias de muitos, os filmes das princesas trazem à tona problemáticas que devem ser observadas sob um olhar mais crítico. Seja com *Cinderela* e seu sapatinho de cristal perdido no baile; *Branca de Neve e os Sete Anões* com o espelho mágico e a maçã envenenada ou mesmo *Bela Adormecida* com a roca enfeitiçada e seu sono profundo, todas apresentam características em comum: a gentileza, a delicadeza e, sobretudo, a obediência.

Todos estes perfis semelhantes nos levam em direção a algo mais profundo e de grande importância investigativa: os estereótipos que, de acordo com Filho (2005):

[...] reduz toda a variedade de características de um povo, uma raça, um gênero, uma classe social ou um “grupo desviante” a alguns poucos atributos essenciais (traços de personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal, comprometimento com certos objetivos etc.), supostamente fixados pela Natureza. (FILHO, 2005, p.22)

Em outras palavras, os estereótipos conseguem fazer com que os traços herdados pelos indivíduos e seus povos sejam reduzidos para apenas uma característica expressa por eles, tornando-se assim conhecidos com um sentido negativo. Filho (2005, p.22) acrescenta que “[...] os estereótipos não se limitam, portanto, a identificar categorias gerais de pessoas – contêm julgamento e pressupostos tácitos ou explícitos a respeito de seu comportamento, sua visão de mundo ou sua história.”

Nesse sentido, notamos claramente que *Branca de Neve e os sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *A Bela Adormecida* (1959), princesas dos contos de fadas da Disney, apresentam semelhanças curiosas em sua construção de personagem, seja em relação à sua personalidade, seja em relação à sua aparência exterior. De acordo com Pimenta (2009, p.29), “a representação feminina possui um padrão de beleza seguido por mulheres altas, de pele e olhos claros, cabelos macios e mãos delicadas que compõem assim, o estereótipo de uma mulher considerada bela criado pela sociedade”.

Referenciando-nos nas três princesas supracitadas, compreendemos que não apenas sua estética se baseia no estereótipo de Pimenta (2009) acerca da aparência física baseada em um aspecto encantador de cabelos suaves e corpos e rostos perfeitos, mas em seu comportamento em sociedade, demonstrando a delicadeza, gentileza e submissão para com uma figura de maior poder em seu meio comumente associados a figura feminina.

Segundo Lopes (2015, p.42), *Branca de Neve*, *Cinderela* e *Bela Adormecida*, conhecidas como princesas da era clássica:

Correspondem ao estereótipo da mãe no lar, as princesas clássicas são mulheres enaltecidas, idolatradas, idealizadas pelos homens segundo o perfil “esposa-mãe-dona-de-casa”, cujo único objetivo é encontrar o amor verdadeiro e, a partir daí, se dedicar à sua única razão de viver: cuidar do marido, dos filhos e da felicidade da família.

A pesquisadora supracitada ressalta que, ao contrário de Cinderela e Aurora, esse aspecto é mais facilmente visível em Branca de Neve pela “[...] forma como se preocupa em manter a casa dos anões limpa e organizada – antes mesmo de saber quem ali mora – e, como condição para ser aceita, conquista os anfitriões se comprometendo com os afazeres domésticos [...]”. Em outras palavras, é possível perceber que a personagem exprime um desejo inconsciente pela forma que, ao chegar na casa dos anões, logo se ocupa em arrumar a bagunça do local, de realizar os trabalhos caseiros, refletindo assim as características femininas estereotipadas. Sobre isso, Pimenta (2009, p. 34-35) nos alerta que:

A influência dos movimentos feministas abarcou grande parte da sociedade, motivo pelo qual a empresa de Walt Disney teve de adaptar seus personagens e enredos até então produzidos. Neste momento, em torno da década de 1970, ocorre uma mudança significativa no padrão dos filmes com protagonistas mulheres.

Logo, apesar de compartilharem um mesmo estereótipo, a empresa iniciou uma nova era para se adequar aos movimentos sociais da época e mudaram o rumo de muitas produções fílmicas, inovando a personalidade de suas princesas. E foi assim, que os estúdios Walt Disney criaram *Cinderela* (1950), a dona do famoso sapatinho de cristal, como sua nova aposta cinematográfica, após o lançamento da animação *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937).

De acordo com Lopes (2015), não apenas *Cinderela* como também *A Bela Adormecida*, ambas lançadas ao público na década de 1950, trouxeram o perfil “dona de casa” com menos força, e apresentaram os estereótipos, marcos das personagens clássicas, como a extrema valorização da beleza e a dependência de um homem. Ou seja, as princesas clássicas supracitadas ainda têm uma personalidade submissa e recatada como a maioria, mas comportamentos dedicados aos afazeres domésticos diminuídos, como é o caso de Cinderela cuja única preocupação é estar bonita para o baile no castelo.

Outra questão que está profundamente enraizada no estereótipo perpetuado pelas princesas da Disney é necessidade de haver um Príncipe Encantado, pronto para fazer sua entrada e salvar a mocinha das garras do inimigo e das adversidades da vida, levando-a para seu castelo onde, após se casarem, viverão felizes para sempre. Sobre Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida, Tyson (2006) as caracteriza como:

[...] a beautiful, sweet young girl (for females must be beautiful, sweet, and young if they are to be worthy of romantic admiration) is rescued (for she is incapable of rescuing herself) from a dire situation by a dashing young man who carries her off to marry him and live happily ever after. The plot thus implies that marriage to the right man is a guarantee of happiness and the proper reward for a right-minded young woman. (TYSON, 2006, p.89)²⁵

Nesse sentido, é notável que a maioria dos enredos apresentados nas animações que compõem o grande repertório cinematográfico dos estúdios da Walt Disney e da franquia das princesas, tenham como um dos personagens de maior visibilidade, o Príncipe Encantado. É ele quem, além de se exibir em um cavalo branco, resgata a heroína dos perigos que espreitam sua vida e a toma para si, colocando uma aliança de casamento em seu dedo anelar em uma demonstração considerada de amor e representando assim, o carinho, conforto e a segurança.

Segundo Gomes (2000, p.172), “sua vendagem é certa, todos querem comprar o imaginário deste amor, a certeza dos encontros, a união com a “pessoa certa”, a fusão das “almas gêmeas”, em que os conflitos são extintos, os sonhos são realizados e o “final feliz”, o início de um “belo recomeço”.” Logo, somos levados a crer que, nas palavras de Breder (2013, p.50), a figura feminina, ao encontrar seu Príncipe Encantado e “par perfeito”, estaria, enfim, encontrando a felicidade.

Entretanto, não podemos generalizar e afirmar que todas as princesas estão em busca de príncipes e relacionamentos heteronormativos, ou mesmo que, baseado em seus estereótipos, elas lutariam ou esperariam por um Príncipe Encantado e seu possível amor. Ao contrário de animações como *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *Bela Adormecida* (1959) que apresentam seus comportamentos e sentimentos ligados a um homem, *Merida* (2012) e *Mulan* (1998), por exemplo, batalham por suas próprias conquistas como mulheres independentes não precisando assim, de um homem e menos ainda, de um Príncipe Encantado.

A PRINCESA MULAN

Apesar de ter estreado nas telas de todo o mundo na década de 1990, a animação *Mulan* (1998) possui uma fonte de inspiração que data desde muito antes

²⁵ “[...] uma jovem bela e doce (as mulheres devem ser belas, doces e jovens para que sejam dignas de admiração romântica) é resgatada (pois ela é incapaz de se salvar) de uma situação terrível por um jovem destemido que a carrega para se casar com ele e viver feliz para sempre. (TYSON, 2006, p.89, tradução nossa)

de se pensar em fazer uma produção fílmica sobre tal. Baseado no antigo poema chinês “*A Balada de Mulan*”, de autor desconhecido, o longa-metragem *Mulan* (1998) pertencente aos estúdios Walt Disney, conta em linhas gerais, a história de Fa Mulan, uma jovem que toma a posição do pai adoentado no exército chinês e salva toda a China dos Hunos, os terríveis inimigos que desejam controlar o país.

Assim como o enredo principal da animação, o poema traz como personagem central Mulan, filha mulher de uma família chinesa comum. De acordo com Neto (2016), apesar das muitas versões conhecidas do poema, é certo de que, acreditando que seu amado e velho pai não conseguiria retornar da guerra lançada sobre a China, Mulan, impulsivamente, veste a armadura do homem, se apresenta como seu “filho” e vai em direção ao campo de batalha em que permanece lutando por quase doze anos.

Mesmo com acontecimentos que diferem do poema, a produção da Disney mostra ao telespectador a jornada corajosa da garota que, com o passar dos dias, acaba construindo uma amizade com os outros soldados no campo de treinamento, ao mesmo tempo em que luta para manter sua verdadeira identidade à salvo de todos e assim evitar as consequências de seu ato, esforçando-se para aprender as habilidades de um guerreiro e defender a si mesma.

No entanto, mesmo sendo um filme voltado para o público infantil, é possível notar que a sociedade em que Mulan está inserida tem como maior característica o sistema patriarcal em que o homem é a figura que deve ser obedecida fielmente pela mulher. Isso pode ser claramente visualizado nos momentos iniciais da animação quando todas as garotas da vila são convocadas para uma verificação de seus conhecimentos sobre os afazeres domésticos e regras que devem seguir para então, se consideradas boas o suficiente pela casamenteira, serem imediatamente colocadas como *disponíveis* para o casamento.

Apesar de ser pressionada por sua família, o casamento não é um assunto que anime Mulan, o que acaba contrariando os costumes do local em que ela vive. Por isso, obrigada a trazer honra para sua casa por meio de um bom casamento, ela se força para ser alguém que não consegue a fim de orgulhar seus pais e se encaixar na sociedade. Esse comportamento retraído acaba causando um nítido contraste de quando a protagonista está na guerra, lutando ao lado dos outros soldados, e usando sua perspicácia e bravura para proteger seu país e aqueles que ama.

Contrariando a delicadeza e ingenuidade de princesas como Cinderela e Branca de Neve, Mulan surge então, como uma princesa corajosa e astuta que não tem medo de lutar com as próprias mãos e não espera um príncipe encantado em seu cavalo branco chegar para salvá-la dos perigos. Nem por isso, ela não deixa de ser uma jovem que tem suas inseguranças e incertezas que a fazem humana, como o pensamento de que não é uma boa filha para seus pais ou que não conseguirá completar sua missão sem ser descoberta pelos outros.

Podemos afirmar então que Fa Mulan é uma princesa oriental que luta pela igualdade de gêneros. Ela possui força, inteligência e acima de tudo, vai totalmente contra o padrão estereotipado que uma mulher era impelida a ter séculos atrás. Sobre o perfil dela, Zimmermann e Machado (2021) a caracterizam como questionadora e que não tem medo de falar, mesmo tendo sido criada com o costume de permanecer em silêncio na presença de um homem.

ANÁLISE DAS CENAS

Apesar de ser um filme voltado para o público infantil, é inegável que *Mulan* (1998) traz em sua bagagem uma grande variedade de questões que merecem um tempo único para estudá-las à luz dos Estudos Feministas. Assim, nesta seção apresentamos duas cenas da animação problematizadas a partir dessas lentes teóricas.

Análise da primeira cena

Figura 1 — Mulan murmura algumas lições.

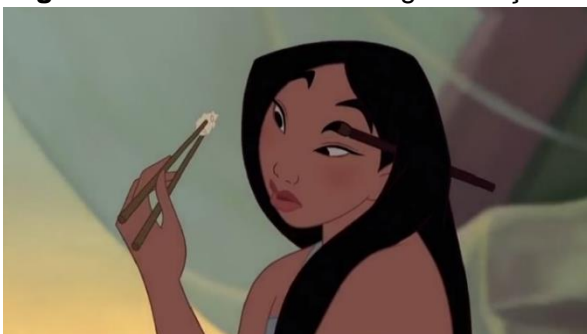


Figura 2 — Mulan anota as lições em seu braço.



Fonte: Mulan (1998)

MULAN: Calm and demure. Graceful. Polite. Delicate. Refinad. Poised. Ponctual. (MULAN, 1998, 00:03:06 — 00:03:19)²⁶

²⁶ **MULAN:** Calma e reservada. Graciosa. Educada. Delicada. Refinada. Equilibrada. Pontual. (MULAN, 1998, 00:03:06 — 00:03:19, tradução nossa)

Observando essa cena do filme, percebemos o *Patriarcado* como um dos conceitos centrais da animação. Seja nas cenas iniciais que apresentam ao público vários momentos em que Mulan é obrigada a seguir as imposições de um sistema dominador, ou mesmo quando tenta, inutilmente, convencer o pai a não ir para a guerra, sendo veementemente repreendida por ele.

O regime autoritário é, de acordo com Tyson (2006), “[...] thus, by definition, *sexist*, which means it promotes the belief that women are innately inferior to men” (2006, p. 85, grifo do autor)²⁷. Em outras palavras, a sociedade na Mulan está inserida a obriga a ter um comportamento repleto de imposições que a levam a crer que ela está em uma posição abaixo da do homem, seja de forma econômica, política e social.

Aqui, a personagem recita palavras (**figura 1**) ao mesmo tempo em que as transcreve em seu antebraço direito como forma de lembrete importante (**figura 2**). Podemos notar que os adjetivos como “*graciosa*” e “*delicada*” transmitem o sentimento de que a figura feminina deve moldar sua própria personalidade para algo que seja aprovado pela sociedade em que ela está inserida e, principalmente, por seu marido. Ao realizar tal ação, Mulan demonstra que seu principal objetivo é adequar sua própria essência a fim de seguir um padrão imposto pela sociedade em que vive.

Na mesma cena, Mulan está indo para a cidade onde seria, juntamente com outras garotas, entrevistada pela casamenteira para mostrar seus “valores” como mulher e, se aprovada, arranjada para um casamento. De acordo com Beauvoir (2009), para uma jovem, o casamento era o único meio de justificar sua existência e meio de vida. Ou seja, não apenas Mulan, mas também as outras garotas que foram levadas por suas famílias e aquelas que ainda seriam obrigadas a passar por isso, teriam o dever de aprender desde muito cedo, as qualidades femininas requeridas para se ter um marido.

A pesquisadora supracitada acrescenta que, “for young girls, marriage is the only way to be integrated into the group, and if they are “rejects,” they are social waste”²⁸. Em palavras mais simples, o casamento era considerado uma passagem importante para a integração em meio social e caso as jovens fossem recusadas, uma marca negativa cairia sobre sua figura de forma permanente. Na animação, Mulan

²⁷ “[...] ainda, por definição, *sexista*, o que significa que isso promove a crença de que mulheres são inerentemente inferiores aos homens.” (2006, p. 85, grifo do autor, tradução nossa)

²⁸ “[...] para as jovens, o casamento é a única forma de se integrar ao grupo, e se elas forem “rejeitadas”, serão um desperdício social.” (BEAUVOIR, 1949, p. 504, tradução nossa)

falhou em sua entrevista e foi recusada pela casamenteira na frente de toda a vila, provocando um grande constrangimento não apenas para a própria Mulan, mas também sua família.

Podemos inferir então, que a mulher deveria seguir uma imagem fabricada pelo regime patriarcal que as dominava. Para a sociedade, elas deveriam ser graciosas, educadas e submissas, regra principal para conseguirem um casamento e serem reconhecidas e respeitadas pela sociedade em que vivem, sendo assim consideradas mulheres adequadas às tradições patriarcais e milenares.

Análise da segunda cena

Figura 3 — Mulan tenta convencer Shang.



Figura 4 — Mulan questiona Shang.



Fonte: Mulan (1998)

MULAN: Shang!

SHANG: Mulan?

MULAN: The Huns are alive! They're in the city!

SHANG: You don't belong here, Mulan. Go home.

MULAN: Shang, I saw them in the mountains. You have to believe me!

SHANG: Why should I?

MULAN: Why else would I come back? You said you'd trust Ping. Why is Mulan any different? (MULAN, 1998, 01:06:33 — 01:07:00)²⁹

Depois de passar muito tempo no campo de treinamento disfarçada de homem sob o pseudônimo de Ping, a identidade verdadeira de Mulan é finalmente revelada para os soldados e Li Shang, o capitão das tropas. Após o confronto da verdade, a

²⁹ **MULAN:** Shang!

SHANG: Mulan?

MULAN: Os Huns estão vivos! Eles estão na cidade!

SHANG: Você não pertence aqui, Mulan. Vá para casa.

MULAN: Shang, eu os vi nas montanhas. Você tem que acreditar em mim!

SHANG: Por que eu deveria?

MULAN: Por que mais eu voltaria? Você disse que confiava em Ping. Por que com Mulan é diferente? (MULAN, 1998, 01:06:33 — 01:07:00, tradução nossa)

personagem é deixada para trás nas montanhas e decide retornar para casa quando é surpreendida pela visão dos inimigos que pensou estarem derrotados ainda de pé, o que a leva ir em direção ao local onde o imperador está.

No entanto, ao chegar na Cidade Imperial para avisar Li Shang sobre o perigo iminente, Mulan é inesperadamente inferiorizada por ele (**figura 3**). Sobre a inferiorização e invisibilidade da mulher, Beauvoir (2009, p. 193) as explica a partir do conceito de Outro:

History has shown that men have always held all the concrete powers; from patriarchy's earliest times they have deemed it useful to keep woman in a state of dependence; their codes were set up against her; she was thus concretely established as the Other.³⁰

Em outras palavras, a mulher considerada como o Outro, é marginalizada e inferiorizada pela figura do homem, que busca sempre colocá-la em um segundo lugar. Isso porque, segundo Lima et al. (2019, p.105-106), “[...] o homem é visto como o primeiro e isso também está relacionado às suas capacidades de conhecimento. Todavia, para a fêmea é atribuído o lugar do outro - o inferior.”

Nessa cena, Mulan questiona Li Shang sobre existir alguma diferença entre ele depositar sua confiança em Ping, mas não em Mulan (**figura 4**). Ping, como vemos durante toda a animação, é a caracterização e imagem de um homem e de como ele deveria ser e se portar: destemido, astuto e forte. Mas Mulan era uma mulher, e apenas esse fato incontestável foi o suficiente para colocá-la em um patamar inferior, pois ela está associada à fragilidade, submissão e a incapacidade de realizar outras tarefas que não sejam as domésticas.

O alarde feito por Mulan sobre os vilões estarem de volta é completamente desconsiderado por Li Shang que, apesar de estar agradecido por ela ter salvo sua vida anteriormente, demonstra que preferiria acreditar em Ping por ser homem e não em Mulan, uma mulher rebelde e totalmente fora dos padrões desejáveis à época.

Dito isso, mais uma vez voltamos ao regime patriarcal em que a mulher não possui voz e nem opinião que possa ser levada em conta pela sociedade. Isso também pode ser visualizado na cena em que Mulan chega à cidade, repleta de pessoas comemorando o retorno dos soldados vitoriosos, e ao tentar falar com alguns homens

³⁰ “A história mostrou que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro.” (BEAUVOIR, 2009, p. 193, tradução nossa)

próximos dela sobre o perigo que se aproxima, eles resmungam e lhe dão as costas quando viram que se tratava de uma mulher.

No entanto, o ostracismo sofrido por Fa Mulan na animação mostra o quão inferiorizada e discriminada a figura feminina seria se não respeitasse os padrões impostos e não soubesse o seu “local de fala”. Logo, podemos perceber que, de todo o esforço feito por Mulan ao longo do filme para conseguir ser visível, restou a inferiorização por ser quem era: uma mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patriarcado e a inferiorização da mulher são conceitos-chave dos Estudos Feministas, a partir dos quais problematizamos a figura feminina sempre tão estereotipada pela literatura cânone escrita por homens e pela própria sociedade no qual está inserida.

Mulan é uma princesa canonizada pelos Estúdios Walt Disney. No entanto, mesmo que o título de princesa seja associado à uma figura cuja imagem transmite fragilidade, delicadeza e que precise ser salva a cada momento do dia por seu Príncipe Encantado, Mulan possui a personalidade corajosa, teimosa e astuta o suficiente para lutar por si mesma e proteger aqueles que são preciosos para ela.

Mesmo com os estereótipos que rodeiam as princesas dos contos de fada da Disney, ainda é possível ver que, a medida em que movimentos revolucionários emergem na sociedade, as personagens em questão apresentavam mudanças importantes para serem adequadas a cada contexto histórico. Um exemplo claro disso são as diferenças de personalidades e atributos físicos entre Branca de Neve e Mulan, pois é possível notar que a primeira tem uma imagem de delicadeza exacerbada e a última, por sua vez, pouco se preocupa com sujar as mãos em uma guerra.

Dito isso, respondendo à pergunta motivadora deste artigo, afirmamos que a figura feminina apresentada por Mulan foge dos padrões antes mostrados por outras princesas famosas como Bela Adormecida e Cinderela. Não apenas pelo fato de se disfarçar de homem e ir para a batalha no lugar de seu pai para protegê-lo, mas também por lutar para poder decidir seu próprio futuro e honrar sua família não pelo casamento, mas por suas conquistas como uma mulher guerreira.

Assim, problematizar a produção fílmica *Mulan* (1998) com as lentes dos Estudos Feministas nos possibilitou perceber o quão inferiorizada e dominada a mulher é, não apenas no âmbito social em que vive, mas também pela própria família,

que é o lugar em são perpetuados esse tipo de comportamento. Por isso, esperamos que esse artigo tenha contribuído de forma significativa na discussão sobre a forma em que a figura feminina é vista aos olhos do regime patriarcal e de que maneiras ela é silenciada por ele.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **The Second Sex**. Tradução por Constance Borde; Sheila Malovany-Chevallier. United States: Vintage Books, 2009.

BELA ADORMECIDA. Direção: Clyde Geronimi, Eric Larson. United States: Walt Disney Pictures, 1959. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-bela-adormecida/1rc2EavpNV7U>.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. Direção: David Hand, Larry Morey. United States: Walt Disney Pictures, 1937. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/branca-de-neve-e-os-sete-anoes/7X592hsrOB4X>.

BREDER, F. C. **Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney**. 2013. Monografia (Graduação em Jornalismo) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske. United States: Walt Disney Pictures, 1950. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/cinderela/VJPw3bEy9iHj>.

FILHO, João Freire. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 28, p.18-29, dez. 2005.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

KIMBERLÉ Crenshaw. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p 175-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 21 setembro de 2022.

LENZI, Tié. O que é o movimento feminista?. **Toda Política**, 2019. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

LIMA, Andressa Bessa Machado *et al.* O espaço da mulher na sociedade: uma reflexão a partir de o Segundo Sexo de Simone de Beauvoir. **Alembra**, Mato Grosso, vol. 1, n.3, p.104-115, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/591>. Acesso em: 14 de setembro de 2022.

LOPES, Karine Elisa Luchtemberg dos Santos. **Análise da evolução do estereótipo das princesas Disney**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social) — Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

MULAN. Direção: Barry Cook, Tony Bancroft. Produção: Walt Disney Pictures. United States, 1998. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/mulan/85wmj4hahA0B>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

NETO, Renato Drummond Tapioca. A balada de Hua Mulan: a lenda da guerreira mais famosa da China. **Rainhas Trágicas**, 2016. Disponível em: <https://rainhastragicas.com/2016/09/03/a-balada-de-hua-mulan/>. Acesso em: 14 de setembro de 2022.

PIMENTA, Kareen Arnhold. **Estereótipo de Princesas: A representação feminina nos desenhos clássicos animados da Disney**. 2009. Monografia (Graduação em Jornalismo) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

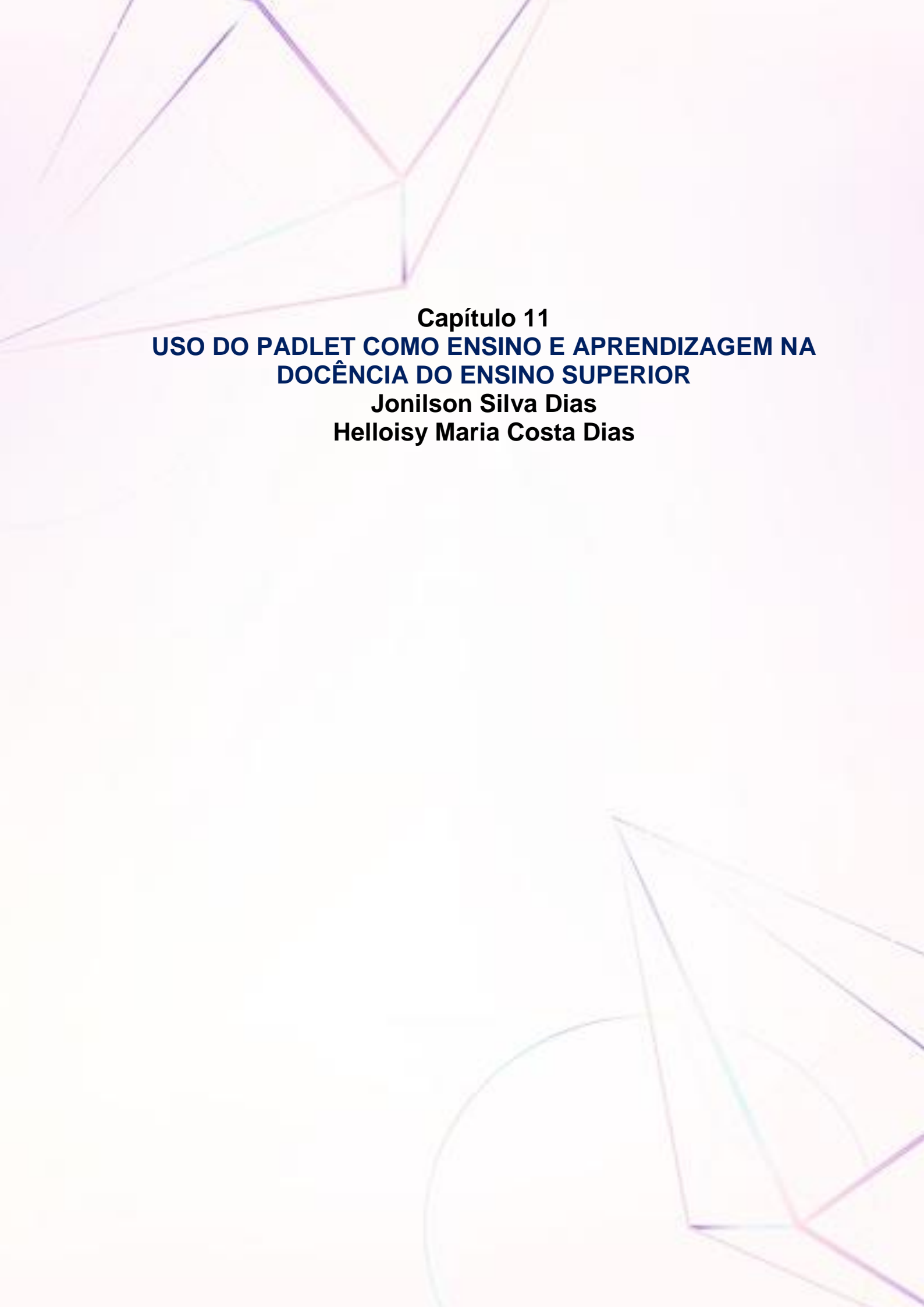
SANTOS, H. F. dos S.; BUFFONE, M. H. **Os filmes infantis como elemento de construção de identidade de gênero: um estudo a partir da análise das princesas da Disney**. *Ateliê de História*, v. 5, n. 2, p. 33-47, 2017.

SELDEN, Raman; WIDDOWSON, Peter; BROOKER, Peter. **A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory**. 5. ed. London: Pearson Longman, 2005.

TYSON, Lois. **Critical Theory Today: A User-friendly Guide**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. MACHADO, Aline Alves. Construção de princesas em filmes de animação da Disney. **Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p.662-688, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12273>. Acesso em: 14 de setembro de 2022.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, cap.12, p. 217-242.



Capítulo 11
USO DO PADLET COMO ENSINO E APRENDIZAGEM NA
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Jonilson Silva Dias
Helloisy Maria Costa Dias

USO DO PADLET COMO ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Jonilson Silva Dias

*Licenciado em Física-UFRR, pós-graduação em Docência no ensino médio-técnico
e Docência no ensino Superior – UNIBF,
jonilsong@gmail.com*

Helloisy Maria Costa Dias

*Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – UNAMA,
helloisydias@hotmail.com*

Resumo: A docência tem se transformado ao passar dos anos e em meio as tecnologias e mudanças de hábitos dos próprios profissionais que buscam se adaptar a tais evoluções, nas áreas do ensino superior o professor precisa ter melhorias significativas para incentivar e inovar o ensino e a aprendizagem dos discente, mas as dificuldades que aparecem mudam a visão de cada profissional e não seria diferente em meio a pandemia do corona vírus causada em pleno século em que vivemos. As mudanças trazem até um certo desconforto, pois tem que mudar a rotina, a forma de aplicar conteúdo e até trazer coisas diferentes dentro da metodologia aplicada e existe a dinâmica para com os discentes, as dificuldades dos docentes em meio a pandemia do corona vírus foi tão repentina que precisou-se acrescentar e aprimorar o uso das tecnologias no seu meio de trabalho e ensino, trazendo várias ferramentas digitais e educacionais para o dia a dia de cada profissional. O uso da plataforma padlet para a aplicação e troca de conhecimento foi acrescentada na forma de aprendizagem no ensino superior para ter diferentes ângulos de troca do saber e também o ponto de vista de ensinar os conteúdos aos discentes, aplicou-se temas já visto e abordados para alguns discentes do curso superior de arquitetura e urbanismo com uma turma do 3º semestre da Universidade da Amazônia (UNAMA), obtivemos resultados significativos, dando a possibilidade de troca de conhecimento, debates e criou uma liberdade de opinião e visão para os discente que é o seu tempo de estudo. Houve algo importante, o uso diversificado na forma de conteúdo e aprendizagem, para os discentes foi algo novo, pois os mesmo não conheciam a plataforma, fica claro que essa mudança foi algo inovador, pois os conteúdos precisam estar sempre dentro da rotina dos discentes, não tendo como escapar muito desses meios de ensino remoto, mas tendo em vista que se acrescenta também uma pratica através do uso da tecnologia para aprimoramento desses conteúdos, por tanto, foi uma metodologia de abordagem interativa e facilitadora para os discentes.

Palavras-chave: Pandemia, Tecnologias, Padlet, Ensino e Aprendizagem.

Abstract: Teaching has been transformed over the years and in the midst of technologies and changes in the habits of professionals who seek to adapt to such developments, in the areas of higher education the teacher needs to make significant improvements to encourage and innovate the teaching and learning of students. student, but the difficulties that appear change the vision of each professional and it would be no different amid the corona virus pandemic caused in the middle of the century in which we live. The changes even bring a certain discomfort, because you have to change the routine, the way to apply content and even bring different things within the applied methodology and there is the dynamics towards the students, the difficulties of the teachers in the midst of the corona virus pandemic was so sudden that it was necessary to add and improve the use of technologies in their work and teaching environment, bringing several digital and educational tools to the daily life of each professional. The use of the padlet platform for the application and exchange of knowledge was added in the form of learning in higher education to have different angles of knowledge exchange and also from the point of view of teaching the contents to students, themes already seen and addressed were applied. for some students of the architecture and urbanism university course with a 3rd semester class at the University of the Amazon (UNAMA), we obtained significant results, giving the possibility of exchanging knowledge, debates and creating a freedom of opinion and vision for the students that is your study time. There was something important, the diversified use in the form of content and learning, for the students it was something new, as they did not know the platform, it is clear that this change was something innovative, as the content must always be within the students' routine, not having much way to escape these means of remote teaching, but considering that a practice is also added through the use of technology to improve these contents, therefore, it was a methodology of interactive approach and facilitator for the students.

Keywords: Pandemic, Tchnologies, Padlet, Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

Através de várias ferramentas de ensino a distância os professores buscam diversificar e ampliar seus conhecimentos em relação as certas plataformas de ensino e aprendizagem, em meio a pandemia do coronavírus houve uma mudança drástica e repentina nos métodos de ensino de uma sala presencial para uma sala de aula remota, isso fez com que vários profissionais da área de ensino mudasse a forma de abordar e aplicar seus conteúdos, trazendo meios no qual facilitasse e ajudasse tanto o seu trabalho como também a aprendizagem dos seus discentes. De acordo com: SOUZA, 2017. “Dessa forma, impõe-se à prática docente a adoção de novas metodologias de ensino, com a diversificação de meios e recursos de aprendizagem e, principalmente, que exigem uma nova postura diante do processo de produção e construção do conhecimento. Isso exige dos professores que abram mão de práticas tradicionalistas, pautadas em rígidos modelos de instrução, passando a adotar práticas condizentes a essa nova realidade educacional. (MOGILKA, apud, 2003)”.

Assim, o aprimoramento dos profissionais é de tal importância que muda também a visão dos discentes em busca de conhecimento e aprendizagem, os próprios discentes têm suas dificuldades e limitações, afinal, são bem mais limitados que os docentes em algumas áreas da forma que aborda: Viana e Neto, 2020. “Do ponto de vista dos discentes, há também muitas situações adversas enfrentadas. Além de todo o isolamento social e a falta de interação aos moldes convencionais..., os alunos enfrentam outras adversidades como a falta de equipamentos compatíveis com as plataformas tecnológicas oferecidas pelas faculdades, a falta de acesso a uma internet com velocidade adequada, e a falta de conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas utilizadas. Isso é o bastante para causar no aluno desinteresse e desmotivação. Esse fato é deveras preocupante, visto que interfere diretamente na aprendizagem do discente, comprometendo significativamente a compreensão e assimilação do conteúdo”.

Para tanto, é necessário buscar e aprimorar os conhecimentos não só de acordo com o uso da tecnologia, mas também através do conhecer da realidade do próprio docente e discente, o meio no qual está inserido e também a realidade e dificuldade que os mesmos possuem.

Plataforma Padlet como uso de ensino e aprendizagem

O uso de uma plataforma que diferencia e também traga algo inovador para os discentes foi o maior desafio para se inovar, afinal, algo novo e também não sendo usado em sala de aula remoto, fez como que os discentes tivessem uma outra visão de instrumentação usada para aplicação de ensino a distância. A plataforma Padlet de acordo com: Inovaeh, 2019 “O **Padlet** é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas”. E o seu uso para metodologias de ensino já são bem utilizadas e encontradas, como também em pesquisa científica e artigos, como citadas nas referências finais desse trabalho de pesquisa de ensino científico, que foi o princípio e a motivação para conhecer e utilizar a plataforma.

Uso da plataforma Padlet no curso de arquitetura e urbanismo

Foi feita uma aplicação e apresentação da plataforma Padlet com os discentes de uma turma do 3º semestre do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade da Amazônia (UNAMA), aplicou-se uma proposta de metodologia na qual os discentes pudesse observar, interagir e analisar uma plataforma inovadora, no qual fosse inserida no contexto do curso e semestre em que eles estão estudando, com perguntas feitas e abertas a comentários e discussões, dentro do tema em que eles já viram e estão vendo, assim, trouxe um embasamento teórico dentro dessa análise de discussão e divulgação de conhecimento para o ensino e aprendizagem dos mesmos.

Nas figuras abaixo mostra-se as diferentes perguntas e interações que foram criadas para aplicação com os discentes junto a plataforma Padlet, sendo que algumas foram vistas, comentadas e curtidas pelo discentes do curso de arquitetura e urbanismo.

Print da plataforma Pladet 1 - interação dos discentes



Fonte: Figura do autor.

Print da plataforma Pladet 2 – pdf mais detalhes da plataforma.

ARQUITETURA & URBANISMO

Criado para discussão e troca de opinião sobre os temas envolvidos a arquitetura e urbanismo do 3º semestre.

JONILSON DIAS 28/06/21, 14:32 HS

FIGURAS DE ARQUITETURA E URBANISMO.

ADICIONAR FIGURAS QUE ENVOLVAM OS DIFERENTES TIPOS DE ARQUITETURA LOCAL E NACIONAL. VEJA E DEIXE SEU COMENTÁRIO OU ATÉ MESMO SUGESTÕES.



DESENHO TÉCNICO

COMPARTILHAMENTO DE APRENDIZADO DA DISCIPLINA. VEJA E DEIXE SEU COMENTÁRIO OU ATÉ MESMO SUGESTÕES.

HISTÓRIA DA ARQUITETURA E URBANISMO.

COMPARTILHAMENTO DE APRENDIZADO DA DISCIPLINA. VEJA E DEIXE SEU COMENTÁRIO OU ATÉ MESMO SUGESTÕES.

Influências arquitetônicas espanholas, francesas e holandesas no Brasil.docx (1)
Documento PDF
PADLET DRIVE

Esse material que compartilhei, foi apresentado por mim e por minha colega de sala onde, aborda um pouco das influências arquitetônicas deixadas pelos franceses, espanhóis e holandeses aqui no Brasil. Mostra também, imagens de lugares que possuem essa forte influência.

— HELLOISY COSTTA

Gostei bastante do material apresentado e inclusive vou compartilhar com alguns amigos que fazem arquitetura

— ANÔNIMO

APRENDIZAGEM NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMOS.

ESCREVA AQUI O QUE VOCÊ APRENDEU NO CURSO DE ARQUITETURA ATÉ O PRESENTE MOMENTO, DETALHANDO O SEMESTRE EM QUE ESTÁ. EXEMPLO: DISCIPLINA QUE MAIS GOSTOU, O QUE TANTO APRENDEU, ETC.

Fonte: Figura do autor.

06/07/2021

ARQUITETURA & URBANISMO

Mesmo cursando o 3º semestre, aprendi a fazer desenhos técnicos, maquetes bem estruturadas e usar o programa para fazer plantas. — HELLOISY COSTTA

VEJA E DEIXE SEU COMENTÁRIO OU ATÉ MESMO SUGESTÕES.

GEOMETRIA E TOPOGRAFIA

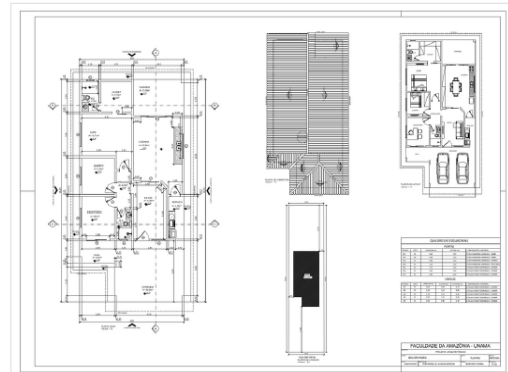
AQUI ESTÁ UMAS NOTAS DE AULAS SOBRE A DISCIPLINA APLICADA NOS CURSOS DE ARQUITETURA. VEJA E DEIXE SEU COMENTÁRIO OU ATÉ MESMO SUGESTÕES.

<https://www.unama.br/noticias/boa-vista/all>
<https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=72991&lang=en>

**APONTAMENTOS DAS AULAS DE
Topografia e Geoprocessamento I
LER 340**

Prof. Dr. Rubens Angulo Filho

fot_7010apostila_nova_de_topogbafia_pdf
Documento PDF
PADLET DRIVE



Plantas
Documento PDF
PADLET DRIVE

Esse material mostra todas as plantas que tem que ser feitas, me ajudou pra caramba — ANÔNIMO

USO DA PLATAFORMA PADLET PARA O ENSINO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM.

DESCREVA O QUE VOCÊ ACHOU DA PLATAFORMA PADLET PARA USO DE ENSINO NO SEU CURSO DE FORMAÇÃO DE ARQUITETURA E URBANISMO.

Plataforma de fácil acesso e navegação. Recomendável para estudantes de arquitetura sanar dúvidas. :) — HELLOISY COSTTA

Muito bom amigos, fácil e rápido acesso, recomendo :D — ANÔNIMO

PROJETOS DE ARQUITETURA E URBANISMO.

ADICIONAR TROCA DE PROJETOS DE ARQUITETURA E URBANISMO FEITO EM PLATAFORMAS TIPO: SketchUp, Armedia, AutoCad, Lumion 3D.

Fonte: Figura do autor.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pelo pressuposto trabalho apresentado aos discente do curso de arquitetura e urbanismo do 3º semestre demonstrou que a plataforma é algo inovador e diferenciado, de fácil acesso e navegação, que os mesmos recomendariam para outros discentes trabalhar e aprender, houve troca de conhecimento e informações

dentro do ambiente, compartilhamento de ideias e material do curso, além dos próprios discentes confirmarem que seria de muita ajuda no seu curso de formação, mesmo não tendo 100% de participação, mas a ideia principal é demonstrar uma ferramenta como base para uma metodologia de ensino e aprendizagem nos cursos superiores.

As mesmas afirmações se dão em trabalhos já publicado como: RANZAN, 2020 “Assim como incentiva a criatividade dos discentes ao explorar a internet na busca de maneiras de se expressar e realizar as tarefas solicitadas, pois os mesmos podem usar músicas, vídeos, textos ou imagens, conforme diversidade concedida para a execução das atividades... Cada estudante teve uma experiência diferente ao utilizar o padlet, nem todos os anseios pedagógicos planejados inicialmente foram atingidos por todos. Os alunos seguiram regras adequadas de etiqueta digital, e de modo geral colocaram suas opiniões de forma clara e objetiva, o que deveria facilitar a interação online”.

Os objetos propostos para esse trabalho foi concluído como análise da perspectiva de uma nova ferramenta utilizada como meio para abordar conteúdo para o ensino e aprendizagem no ensino superior, buscando aprimorar e trocar conhecimentos entre discentes do mesmo curso, além de mostrar aos profissionais de ensino superior uma ferramenta a mais para o seu trabalho em sala de aula remoto, saindo um pouco de uma dinâmica vídeo, conteúdo e discussões, e sim mostrando aos discente uma plataforma onde eles possam interagir entre si e com seu próprios colegas, compartilhar e diversificar a forma de aprendizagem mais próxima de sua realidade de conhecimento, sempre deixando claro que o docente precisa ser o mediador do conhecimento, pois assim o discente vai ser o protagonista de seu próprio saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOGILKA; MAURÍCIO.; **O que é educação democrática?: Contribuições para uma questão sempre atual.** Curitiba: UFPR, 2003. 101p.

MOTA M.C.; KARINE M.; THALLYANNA P.P.; RAYANE P.S.; **PADLET NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES.** 22º Seminário de Educação, Tecnologia e

Sociedade De 10 a 16 de outubro Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS. Revista Redin. v. 6 Nº 1. outubro, 2017.

RANZAN; MATEUS C.; **O uso do paldet como instrumento digital para discussão histórica na educação básica.** Associação Nacional de História (ANPUH-BA) X Encontro Estadual de História: Combates pela História. (Caderno de resumos) / Associação Nacional de História. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. 291p. il. ISBN: 978-65-87106-10-6.: **978-65-87106-10-**

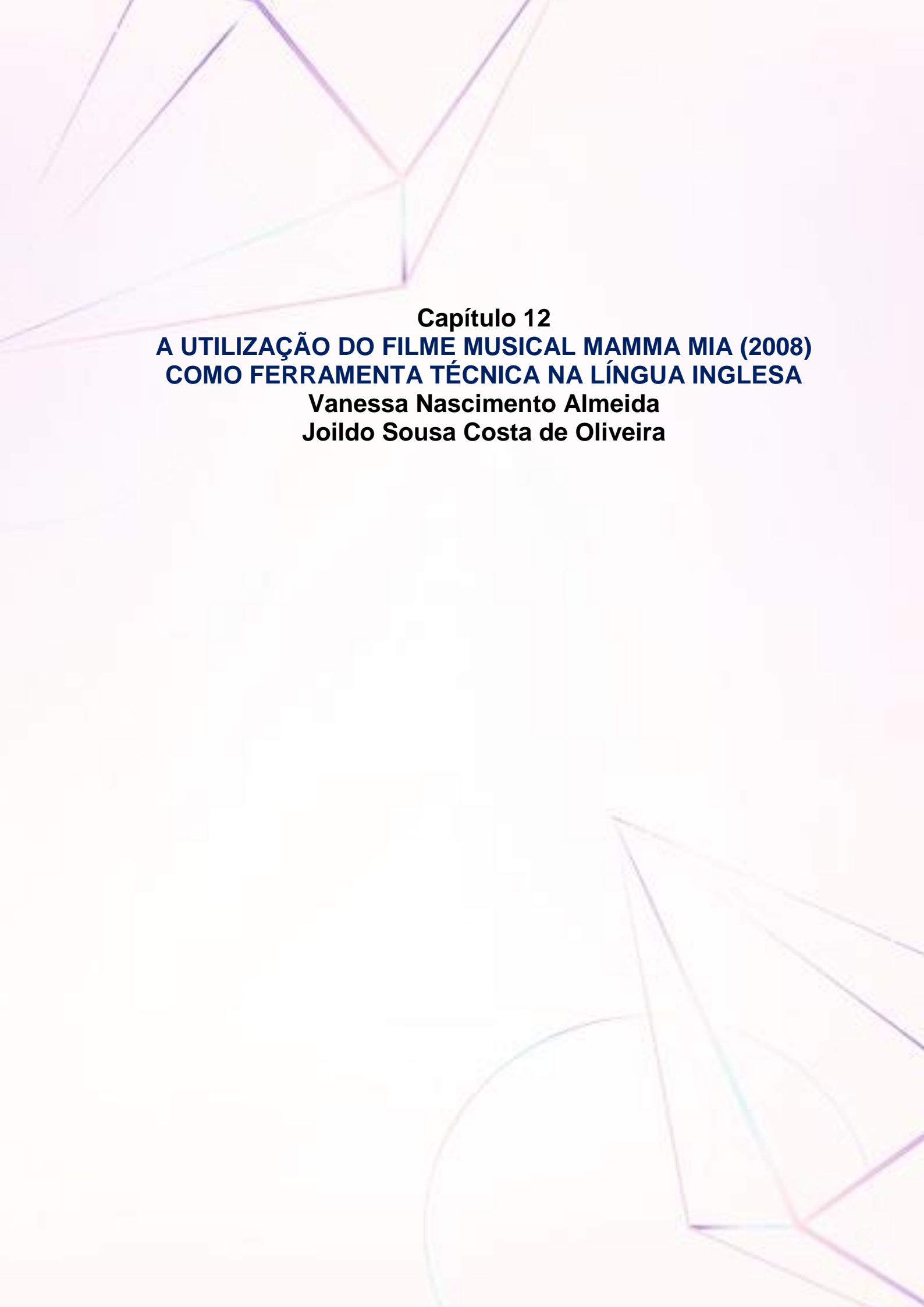
SOUZA; LILIANA B.O.; e; 2017. Dificuldades Docentes no Uso das Novas Tecnologias em Sala de Aula. **Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo.**

Site: <https://inovaeh.sead.ufscar.br> › uploads › 2019/04 **TUTORIAL PADLET: Criando murais – Inovaeh.** Acesso em: 06/ 07/ 2021 às 10 horas. 2p.

Site: <https://pt-br.padlet.com>. **Padlet: você é demais.** Acesso: 20/06/2021.

SILVA L.; PATRÍCIA G.S.; DIONE S.S.; **PADLET COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.** *Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS.* V. 16 Nº 1, julho, 2018 RÉNOTE DOI: 10.22456/1679-1916.86051.

VIANA N.; CAMILA A.; JOSÉ P.M.; REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. 96p.



Capítulo 12
A UTILIZAÇÃO DO FILME MUSICAL MAMMA MIA (2008)
COMO FERRAMENTA TÉCNICA NA LÍNGUA INGLESA
Vanessa Nascimento Almeida
Joildo Sousa Costa de Oliveira

A UTILIZAÇÃO DO FILME MUSICAL MAMMA MIA (2008) COMO FERRAMENTA TÉCNICA NA LÍNGUA INGLESA

Vanessa Nascimento Almeida

*Acadêmica de Letras graduanda da Universidade Estadual do Maranhão, email:
vanessaalmeida4600@gmail.com*

Joildo Sousa Costa de Oliveira

Mestre em Letras (Teoria Literária), email: joildosco@gmail.com

Resumo: O presente artigo originou-se no desejo de explorar os recursos linguísticos e dinâmicos especificamente usando o filme *Mamma mia*(2008) como objeto de estudo focando-se na língua inglesa em termos de auxílio na pronúncia, escuta, fala e reconhecimento de tradução prévio. Busca-se abordar ao longo dos tópicos escolhidos sobre o encorajamento a trabalhar com mídia em sala de aula de acordo com pontos da BNCC, uma introdução aos os conceitos de abordagem, método e técnica, a origem do gênero musical no cinema, análise e recortes de músicas e diálogos de *Mamma mia* que podem ser trabalhados em sala de aula. Os autores escolhidos para discorrer sobre os pontos citados foram Lima(2018), Anthony (1963), Shlindwein e Sorte (2016), Nicholls (2001), dentre outros.

Palavras-chave: abordagem, metodologia, musical, língua inglesa

Abstract: This article originated in the desire to explore linguistic and dynamic resources specifically using the film *Mamma mia*(2008) as an object of study focusing on the English language in terms of aid in pronunciation, listening, speaking and recognition of previous translation. It seeks to address along the chosen topics on the encouragement to work with media in the classroom according to BNCC points, an introduction to the concepts of approach, method and technique, the origin of the musical genre in cinema, analysis and clippings of songs and dialogues of *Mamma mia* that can be worked in the classroom. The authors chosen to discuss the points cited were Lima (2018), Anthony (1963), Shlindwein and Sorte (2016), Nicholls (2001), among others.

Keywords: approach, methodology, musical, english language.

Introdução

É de conhecimento geral que as metodologias da língua inglesa utilizadas em sala de aula evoluíram ao longo dos anos, dependendo de vários contextos como o econômico, social e até regional utilizava-se uma abordagem específica ou até mesmo

a mesclagem de algumas. O que se conclui de fato é que não existe uma metodologia perfeita. E devido às diversas abordagens e métodos produzidos e utilizados trabalhar com o ensino da língua inglesa requer atenção, prática e adaptação aos novos tempos em sala de aula, além de obviamente ter um documento nacional base para lecionar e produzir as aulas também há a evolução da tecnologia. Internet, aparelhos eletrônicos como ebooks, tablets adentram no mundo dos alunos a evolução e propagação da mídia. Músicas, filmes, séries, podcasts etc, atualmente existem vários meios de consumo midiático que obviamente um ou outro mecanismo faz parte do cotidiano do aluno, o presente artigo escolhe como recurso o filme musical norte americano como ferramenta pois é possível explorar diversas nuances de ensino e prática da língua inglesa nele como cenas de diálogo e músicas específicas do filme. Também irá ser apresentado trechos da BNCC sobre trabalhar em sala de aula recursos tecnológicos/fílmicos, um pouco da história do musical no cinema baseado nos estudos de Castro, Santaella, Castilho, Garcia e Dall'igna (2011), uma análise sobre o filme Mamma Mia e recortes de cenas e músicas que podem ser trabalhadas em sala de aula. O presente artigo tem por objetivo apresentar os conceitos de abordagem, metodologia e técnica de acordo com Lima(2018) apud Anthony (1963) e aplicá-los no trabalho de escolher um artigo midiático o filme musical Mamma mia na língua inglesa e em como o filme poderia ser trabalhado em sala de aula

A BNCC sobre a língua inglesa

Primeiramente, como a língua inglesa supostamente é para ser trabalhada em sala de aula? A BNCC encontra-se aqui pois é de enorme importância já que este documento projeta-se também sobre a língua estrangeira, neste caso em específico, serão observados trechos que introduzem o eixo de oralidade, como é sugerida e apoiada a criatividade com objetos de mídia em sala de aula e em como organiza-se o sistema da língua inglesa nesse contexto. O documento introduz os eixos organizadores, neste caso cabe a destaque o eixo Oralidade, sobre ele:

“Envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.”(BRASIL, 241, 2017)

No caso a ser trabalhado, a oralidade se encaixa por trabalhar a escuta, fala e aprendizado requerido ao praticar o diálogo, seja escutando ou produzindo com outra pessoa (no contexto da sala dialogar com um colega). Ou seja, é possível um professor da língua inglesa fazer recortes de diálogos de algum filme ou série e trabalhar com elas em sala de aula, primeiro pode-se apresentar e reproduzir o filme para os alunos e em um segundo momento utilizar as cenas com os diálogos. Mas, os recursos midiáticos são devidamente aceitos no ambiente escolar? São relevantes? A BNCC responde:

“Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa.” (BRASIL, 241, 2018)

Logo, com o apoio e encorajamento para explorar essas ferramentas é possível dar continuidade ao tema. Ao trabalhar com recursos midiáticos em específico o filme, apresentam-se diversas maneiras que os professores podem praticar com os alunos. Eles podem acompanhar as falas dos personagens, que vão estar em estado natural, trabalhar a escuta, pois escutarão um sotaque mais de um sotaque da língua inglesa, inclusive até trabalhar sua capacidade de tradução, ao acompanhar a legenda em português ao mesmo tempo.

Abordagem, metodologia e técnica

Ao tratar-se sobre ensino da língua inglesa é preciso reconhecer que para trabalhá-la, faz-se necessário apresentar abordagem, método e técnica. Existem diversos estudos e conceitos sobre abordagem, metodologia e técnica e para basear o presente documento foram escolhidos Thaina Rosalem Lima (2018) explicando o pensamento de Edward Anthony (1963):

“A abordagem refere-se ao conjunto de hipóteses sobre a natureza da língua, do ensino e da aprendizagem. Método foi descrito como um plano geral para apresentação sistemática da língua com base em uma abordagem selecionada. Técnica refere-se a atividades específicas usadas em sala de aula em consonância com o método e a abordagem escolhidos.” (LIMA, 2018 apud ANTHONY, 1963)

Ao basear-se nesses conceitos foram escolhidos uma abordagem, método e explicação da produção da técnica em sala de aula. Neste caso a abordagem que vai se encaixar na justificativa de utilizar filmes nas salas de aula baseado no conceito de oralidade nomeia-se como comunicativa, é explicado algumas características por Schlindwein e Sorte (2016) referenciando Nicholls (2001), são mencionadas as principais características que dão base a essa abordagem:

- A meta a ser alcançada é a competência comunicativa e estratégica, ou seja, o foco passa a ser no sentido da comunicação, que é determinada não só pelas formas linguísticas como também pelo contexto social, pelo conhecimento prévio e partilhado entre os interlocutores;
 - A língua é mais autêntica e significativa, refletindo uma realidade possível para o aluno. A comunicação tem sempre um propósito ou intenção. Abandonam-se os diálogos artificialmente montados e fora do contexto;
 - Com relação à fonética, não há mais uma preocupação excessiva pela pronúncia exata das palavras. Adota-se um enfoque que parte de problemas ao nível do discurso oral para saná-los no nível inferior, das unidades fonológicas discretas;
- (SCHLINDWEIN e SORTE, 2016 APUD NICHOLLS, 2001, 62)

Ou seja, após a reprodução e um momento de discussão sobre o filme, o professor pode praticar com os alunos diálogos específicos. Esses diálogos se justificam na abordagem escolhida por trabalharem a comunicação, conversações espontâneas retiradas do filme ao invés de utilizar conversas formais e padrão de algum livro, há também uma tranquilidade em relação às pronúncias, a intenção aqui não é fazer os alunos reproduzirem os diálogos tal como ouviram/viram no filme, pelo contrário, que o realizem sem a pressão da perfeição, o importante é seu interlocutor compreender o que foi dito.

A metodologia escolhida para basear o artigo denomina-se audiolingual e sobre ela Schlindwein e Sorte (2016) mencionando Oliveira (2014) afirmam:

“O objetivo principal do Método Audiolingual, explica Oliveira (2014), é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. As teorias estruturalista e behaviorista da linguagem dão base a esse método. (SCHLINDWEIN e SORTE, 2016, apud OLIVEIRA, 2014, 60-61)

O método audiolingual pode-se até ser considerado oposto à abordagem comunicativa caso não seja explorado seu conceito. Este método foi escolhido

justamente por remeter às consequências apresentadas ao trabalhar-se com diálogos de nativos, uma pessoa ao consumir mídia estrangeira em específico o inglês americano pode acabar-se por repetir entonações e expressões linguísticas com o tempo sem que o perceba. Esse método encontra-se aqui por esta razão, mesmo que o foco da abordagem apresentada não seja restrita em relação à pronúncia não seria de admirar-se caso um aluno adquirisse de alguma forma sotaques ou outras características vindas de nativos, se por assim o consumisse com certa frequência esses conteúdos.

Por último tem-se a técnica, aqui ela demonstra-se na maneira como o professor pode explorar as ferramentas que o filme pode ter. Pode-se retirar cenas específicas do filme para analisá-las, reproduzi-las, traduzi-las, pode-se escolher músicas e classificá-las nos modos fácil, médio e difícil, com as músicas pode-se praticar a escuta, praticar as pronúncias etc.

Primeiro, far-se-á uma introdução sobre a origem do gênero musical no cinema e análise e algumas informações sobre o filme *Mamma mia* e após isto, a técnica será apresentada exemplificando diálogos e cenas retirados do filme.

Um pouco sobre a história do gênero musical

Já que se está trabalhando um filme do gênero musical, se demonstra importante sobre como este gênero teve seu início. A música em filmes, contextualizada na história possui uma denominação chamada de musical, hoje ele possui um nicho específico do cinema mas como define-se? De acordo com Castro, Santaella, Castilho, Garcia e Dall'igna (2011): "Filme musical é um gênero de filme, no qual a narrativa se apoia sobre uma sequência de músicas coreografadas, utilizando música, canções e coreografia como forma de narrativa, predominante ou exclusivamente." Os autores prosseguem, a Warner produziu a ópera *Don Juan* com passagens cantadas, a produção fez sucesso e a empresa prosseguiu trabalhando com isso e produziu *O cantor de Jazz*, outro sucesso, então aqui oficialmente é marco do cinema sonoro, pois a música não se apresenta somente em trilha sonora pelo contrário, as produções musicais são produzidas justamente para encaixar-se na história contada do filme, podendo-se haver coreografias, cenários enfim, toda uma produção em conjunto para que o show continue.

Após o reconhecimento desse novo modo de produção fílmica, o primeiro musical é oficialmente produzido em 1929, "Broadway Melody", dali vários outros filmes foram produzidos seguindo este eixo até que o gênero evoluísse até tornar-se o que conhecemos hoje. Sobre a estrutura das cenas musicais naquela época os autores dão continuidade:

"A maior parte dos musicais, como já foi dito, vinha de adaptações da Broadway, mantendo características "teatrais": as câmeras geralmente mostravam planos gerais das cenas, como se vê nos teatros, os cenários eram mais limitados e havia poucos objetos ao centro, para que as danças fossem realizadas; os números musicais não faziam tanto parte da narrativa, era uma "parada para cantar" no meio do filme, a apresentação musical, muitas vezes, era diegética, ou seja, os personagens realmente estavam cantando dentro da narrativa; os números musicais também estavam ligados intimamente à dança, o sapateado, principalmente." (Castro, Santaella, Castilho, Garcia e Dall'igna ,2011)

E não se trata apenas da música tocando em alguma cena específica, há uma estrutura produzida com a finalidade de proporcionar ao telespectador toda a experiência dessa cena, seja o musical sobre algo bom ou algo ruim.

De acordo com os autores já mencionados, nos anos 40/50/60 devido à uma época difícil por causa da Guerra Fria, os musicais foram divididos em dois tipos: "Musical Up" e "Musical Down", nessa época produziam-se "Musical up" justamente para melhor fortalecer a sociedade telespectadora, ela assim é denominada pois os caracterizados como "Musical up" contém histórias felizes, músicas dançantes e/ou confortáveis de ouvir, cenários claros e com conclusões felizes, o que era muito necessário naquele contexto social.

Enquanto os classificados como "Musical down" apareceram em um novo contexto social de luta, mudanças ecológicas e movimentos contra a guerra, agora os musicais assim classificados dessa vez contém histórias pesadas, cenários escuros e cortes de cenas diretos e não necessariamente um final feliz. De modo geral, todos esses musicais eram (e ainda são) produzidos com o intuito de passar ao telespectador sensações que variam desde amor, paixão, conforto até tristeza, desconforto e solidão.

A história e um pouco de análise sobre Mamma Mia

Após explicar sobre o musical no cinema é possível apresentar o objeto de análise do artigo: o filme Mamma Mia. Toda sua produção foi baseada nas músicas

do grupo musical chamado ABBA, primeiro houve uma adaptação do livro de Catherine Johnson e após isso a adaptação lançada em 2008 que conhecemos hoje, uma produção realizada por Phyllida Lloyd, Benny Andersson e Bjorn Ulvaeus. O filme foi lançado em 2008, 18 de julho nos Estados Unidos e 12 de setembro no Brasil. a sinopse trata-se sobre basicamente Donna Sheridan (a incrível talentosa Meryl Streep) dormir com 3 homens em curtos espaços de tempo, engravidar de sua filha Sophie (Amanda Seyfried) e ela aos seus 20 anos e noiva quer ser levada ao altar por seu pai, acaba por encontrar o diário antigo da mãe, localiza seus possíveis pais e envia convites para seu casamento! Nisto o filme desenrola-se com bastante humor, uma paisagem de tirar o fôlego e claro músicas incríveis e cativantes.

Mamma mia não classifica-se como musical up à toa, além de todas características já citadas o elenco do filme faz um trabalho gigantesco. As melhores amigas de Donna, Tanya, interpretada por Christine Baranski e Rosie, interpretada por Julie Walters, são cativantes, bem humoradas e demonstram ao longo de todo o filme como amam e respeitam Donna, além de fazerem parte de um dos melhores números do filme, a tão bem conhecida Dancing queen! O elenco masculino também não fica de fora, Pierce Brosnan é Sam Carmichael, Stellan Skarsgard é Bill Anderson e Colin Firth é Harry Bright, os três em cena tornam-se um trio dinâmico e divertido de se assistir, afinal, ali estão eles na esperança de rever Donna pois se passaram mais de 20 anos e invés de provocarem um clima de estranheza e desconforto simplesmente formam uma amizade e se divertem e no final do filme decidem dividirem a paternidade de Sophie, uma estrutura de família nova mas com muito amor.

E obviamente a responsável por esse encontro inesperado, Amanda Seyfried traz à vida Sophie Sheridan. Se o telespectador não souber pode até confundir Seyfried com uma filha real de Meryl Streep, além da óbvia semelhança uma com a outra, as atrizes reproduzem uma dinâmica linda e prazerosa com suas personagens, afinal, Sophie foi criada apenas por sua mãe, logo, um laço específico foi desenvolvido ao longo de anos onde não havia outra figura para qual se olhar. Seyfried interpreta uma personagem que foi criada por uma mulher incrível e sabe viver sua vida, Sophie claramente divertiu-se no espaço onde foi criada, provavelmente aprendeu a nadar naquelas águas cristalinas, a estudar e aprender com facilidade a língua grega pois teve acesso a ela como língua materna, fez também incríveis melhores amigas como Donna e assim conheceu seu noivo Sky interpretado por Dominic Cooper. As atuações

de Streep e Seyfried aqui são muito bem apresentadas, é impossível não falar sobre um dos números mais emocionantes do filme “*Slipping through my fingers*”, protagonizado por elas, trata-se sobre o tempo que voa, Donna e Sophie fizeram e ainda fazem o máximo para se amarem e aproveitarem a presença uma da outra e mesmo assim não há tempo suficiente, como a vida real bem é exposta aqui, podemos ter todo o tempo do mundo com aqueles que amamos e nunca será possível fazer tudo que desejamos. Donna vai lembrando da filha pequena ao olhar para ela agora já uma mulher, prestes a se casar, realiza uma performance incrível ao cantar sobre a nostalgia e a saudade que implicam em um relacionamento de mãe e filha cujo amor demonstra-se enorme. Para finalizar, as músicas do filme foram estritamente baseadas e adaptadas do grupo musical ABBA, há diversos números musicais protagonizados por cada nicho dos personagens relevantes: Donna e suas amigas, Sophie com as amigas e o noivo, os possíveis pais etc, o filme é um grande doador de serotonina ao telespectador que o sabe aproveitar. No presente artigo o filme "Mamma mia" classifica-se como um forte *Musical Up*, afinal, sua história é um tanto cabulosa e engraçada e não obstante o humor, a história é ambientada na ilha de Kalokairi, um lugar claro, amplo, com águas cristalinas e sempre ensolarado, as cenas são iluminadas, amplas e sempre dão muito destaque ao cenário natural.

Exemplos de práticas para utilizar em sala de aula

Já apresentado um pouco da história do filme Mamma mia e uma introdução sobre o musical no cinema, direciona-se para a parte técnica do estudo do artigo. Lembrando que a técnica são as ferramentas e a produção das abordagens e métodos escolhidos, como eles são trabalhados em sala de aula. Pode-se escolher três casos de diálogos que poderiam ser trabalhados, esses diálogos aconteceriam entre os colegas. Exemplos:

Diálogo um

Sophie está no quarto com as melhores amigas que vão ser suas madrinhas de casamento, está arrumando seus vestidos. Sky entra, eles conversam sobre o casamento deles, Sky sai do quarto, as amigas de Sophie questionam.

Ali: Why haven't you told him you invited your dads?

Sophie: Because he would say that I'd have to tell my mom.

Lisa: Donna is absolutely gonna kill you when she finds out!

Sophie: By the time she finds out, it will be too late! I feel that's a part of me missing and when I meet my dad everything will fall into place.

Diálogo 2

Donna e as amigas conversam sobre a possibilidade de Sophie descobrir a verdade sobre seu pai, entrando no quarto de Donna.

Rosie: Do they know about Sophie?

Donna: What are they? Psychics? No! I've never told a soul!

Tanya: Oh, Donna! Keeping it to yourself all these years!

Donna: This isn't about me, that doesn't matter, the only thing that matters is that Sophie never finds out!

Tanya: Or maybe she will be cool with it.

Donna: Cool with it? You don't know my daughter. This would be like a bomb shell!

Diálogo 3

Sky está procurando e chamando Sophie na praia

Sky: Where have you been? People have been arriving all the afternoon, no one's seen you.

Sophie: I'm sorry. I was around the island and I just lost track of time. Where are you going?

Sky: It's my stag do, my last night of freedom! Which is how some people might see it but for me it's the last night before the greatest adventure of my life!

Sophie: So you know how I said that I wanted to find my father?

Sky: Sophie, we've talked about this a thousand times, you don't need a father, you have a family.

Sophie: And you'll never gonna leave me, right?

Sky: Are you kidding? You've turned my world upside down!

Os diálogos foram escolhidos focando-se na facilidade e cenários simples fora do padrão de formalidade. (as frases foram adaptadas para melhor leitura e compreensão dos alunos).

Seria interessante também imaginar que o professor poderia fazer um tipo de dinâmica entre os alunos dividindo a sala em grupos e os fazendo cantar em coro partes da música escolhida. Por exemplo, *Thank you for the music*, (esta aparece no fim do filme juntamente com os créditos) classifica-se no modo fácil, por ser lenta e com repetição contínua do refrão, segue a primeira estrofe e refrão:

Thank you for the music (Mamma mia- Amanda Seyfried)

I'm nothing special, in fact, I'm a bit of a bore

When I tell a joke, you've probably heard it before

But I have a talent, a wonderful thing

'Cause everyone listens when I start to sing

I'm so grateful and proud

All I want is to sing it out loud

*So I say
Thank you for the music, the songs I'm singing
Thanks for all the joy they're bringing
Who can live without it, I ask in all honesty
What would life be?
Without a song or a dance what are we?
So I say thank you for the music
For giving it to me.*

Primeiramente, o professor reproduz a música em alguma caixa de som ou outro elemento reproduzidor musical e os alunos acompanham a música sozinhos, apenas reconhecendo quais palavras podem identificar sozinhos. Após isto, o professor reproduz a música pela segunda vez e pode compartilhar páginas com a letra impressa para os os alunos e eles poderão acompanhar só que desta vez ouvindo e lendo a letra, para finalizar, a música é reproduzida por uma terceira vez e os alunos com letras e já ouvido duas vezes podem acompanhar cantando.

Classificando agora uma música de nível médio apresenta-se por acelerar em algumas partes da música mas também apresentar versos lentos: Money, money, money, é o segundo número musical no filme, também há repetições do refrão.

Money, money, money (Mamma mia- Christine Baranski, Julie Walters e Meryl Streep)

*I work all night, I work all day to pay the bills I have to pay
Ain't it sad?
And still there never seems to be a single penny left for me
That's too bad
In my dreams I have a plan If I got me a wealthy man
I wouldn't have to work at all I'd fool around and have a ball
Money, money, money, must be funny In a rich man's world
Money, money, money, always sunny In a rich man's world
All the things I could do If I had a little money
It's a rich man's world, it's a rich man's world
A man like that is hard to find
But I can't get him off my mind
Ain't it sad?
And if he happened to be free, I bet he wouldn't fancy me
That's too bad
So I must leave, I'll have to go to Las Vegas or Monaco
And win a fortune in a game, my life would never be the same.*

Por último, Voulez vous se classifica como difícil por ser mais rápida, logo, mais difícil de acompanhar, além de brincar em alguns momentos com outras línguas

porém, seria interessante trabalhar em sala de aula de modo gradativo e possivelmente perceber a evolução dos alunos:

Voulez-vous (Mamma mia- elenco completo)

*People everywhere
A sense of expectation
Hangin' in the air
Givin' out a spark
Across the room your eyes
Are glowin' in the dark
And here we go again
We know the start
We know the end
Masters of the scene
We've done it long before
And now we're back
To get some more
You know what I mean*

*Voulez-vous
Take it now or leave it
Now is all we get
Nothing promised
No regrets
Voulez-vous
Ain't no big decision
You know what to do
La question
C'est voulez-vous
Voulez-vous*

Considerações finais

Diante do que foi visto, é possível concluir sobre a importância de atualizar-se e produzir meios não convencionais em sala de aula. Também é importante apontar em como é interessante o fato da tecnologia evoluir aos poucos e de alguma forma adentra nos mais diversos ambientes e com o espaço escolar, não foi diferente. Não há como deixar de reconhecer o respeito que deve-se dar ao professor pois ele sempre estará em constante movimento de aprendizado para adaptar-se com seus alunos, sejam as mudanças econômica e/ou sócio culturais, a sociedade e a língua mudam e juntamente mudam-se os ambientes de ensino, vão se produzindo novas formas de incentivar o aluno a estar presente em sala de aula e logo aprende-se a

importância de atualizar-se junto a ele, neste caso utilizando-se de ferramentas midiáticas como complemento em sala de aula, cabe ao professor escolher sua abordagem, método e sua técnica para sua aula ter início. Gratificante também falar um pouco sobre como o gênero musical dentro do cinema se tornou uma fonte muito rica e prazerosa ao longo dos anos e como seria satisfatório utilizar musicais leves em sala de aula, pois além de diálogos, há músicas de melodias e letras envolventes que chamariam a atenção de qualquer telespectador, seja ele aluno ou professor.

REFERÊNCIAS

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

O ensino de Língua Estrangeira: Métodos e Pós-Métodos. FCE. 17 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo/>> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

SCHLINDWEIN, Ana Flora, SORTE, Paulo Boa. Tecnologias do Ensino da língua inglesa São Cristóvão/Se: Universidade Federal de Sergipe/Cesad, 2016. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10580320042018Tecnologias_no_ensino_de_lingua_inglesa_-_Aula_05.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

SOUZA, Amanda de Castro de. SANTAELLA, Nicole. CASTILHO, Patrícia. GARCIA, Pedro. SÁ, Zoe. A retomada do gênero musical. Rua, 16 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<https://www.rua.ufscar.br/a-retomada-do-genero-musical/#:~:text=O%20primeiro%20musical%2C%20%E2%80%9CBroadway%20Melody,chamados%20para%20trabalhar%20em%20Hollywood>>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

Biografia de Mamma Mia. Letras. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/mamma-mia/biografia>>. Acesso em 11 de outubro de 2022.



Capítulo 13
O LAR E A FAMÍLIA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO
EDUCACIONAL DE HANNAH ARENDT
Daiana dos Santos Silva Menendez

O LAR E A FAMÍLIA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE HANNAH ARENDT

Daiana dos Santos Silva Menendez

Cursou como aluna Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, a disciplina EDC J56 - TEE Educação e Liberdade: uma análise filosófico-política, 2019.2. Licenciada e Bacharel em Filosofia e Engenharia Civil pela UCSal.

Bacharel em Arquivologia pela UFBA.

Resumo: Pretende-se examinar, no presente artigo, o lar e a família sob a ótica do pensamento educacional de Hannah Arendt. Ela, enquanto pensadora, rejeitou o título de filósofa em uma entrevista e se declarou uma teórica política. A tradição do pensamento filosófico nos apresenta sempre os grandes filósofos pertencentes ao gênero masculino, todavia Hannah Arendt não se encaixa em nenhuma escola filosófica, ela trata de temas como educação, autoridade, liberdade, poder, o público e o privado. Neste estudo, procuramos interligar alguns pontos que se encontram nas obras de Hannah Arendt, destacando os aspectos significativos. O objetivo geral busca compreender o pensamento de Hannah Arendt sobre o lar e a família e seu posicionamento para a educação. A metodologia adotada é a da pesquisa bibliográfica. Neste texto, analisaremos, no primeiro momento, a concepção arendtiana de família e lar; por fim, a educação e a família numa reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. Convém enfatizar que o que mais chama atenção é a conclusão a que Hannah Arendt chega de que não podemos deixar as nossas crianças à deriva da sua própria sorte, nem arrancar das mãos delas a oportunidade de um futuro melhor que seus pais tiveram. A família é uma das responsáveis pela educação, mas todas as pessoas que amam esse mundo devem contribuir com um futuro melhor para o mundo e para os novos que aqui chegam.

Palavras-chave: Domínio do Lar. Educação. Família. Política. Vida Pública.

Abstract: The aim of this article is to examine the home and family from the perspective of Hannah Arendt's educational thinking. She, as a thinker, rejected the title of philosopher in an interview and declared herself a political theorist. The tradition of philosophical thought always presents us with the great philosophers belonging to the male gender, however Hannah Arendt does not fit into any philosophical school, she deals with themes such as education, authority, freedom, power, the public and the private. In this study we try to interconnect some points found in the works of Hannah Arendt, highlighting the significant aspects. The general objective seeks to understand Hannah Arendt's thinking about home and family and her positioning for education. The methodology adopted was bibliographic research. In this text we will first analyze the Arendtian conception of family and home, lastly, education and the family a reflection from Hannah Arendt thoughts. It should be emphasized that what draws the most attention is the conclusion reached by Hannah Arendt that we cannot

leave our children adrift to their own fate, nor snatch from their hands the opportunity for a better future that their parents had. The family is one of those responsible for education, but all people who love this world must contribute to a better future for the world and for the new ones who arrive here.

Keywords: Home Domain. Education. Family. Policy. Public Life.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina “Educação e liberdade - uma análise filosófica política”, do curso de mestrado, da faculdade de educação, na qualidade de aluno especial, da Universidade Federal da Bahia. Nesse contexto, optou-se por pesquisar sobre o lar e a família sob a ótica do pensamento educacional de Hannah Arendt.

O trabalho trata de um estudo verticalizado em filosofia com um tema relacionado às relações de afeto na família e educação das crianças traz rica discussão e ensinamentos, sobretudo da importância de se compreender questões filosóficas com fundamentos da autora Arendt. Para ela, o lugar tradicional da criança é na família. Neste artigo, selecionamos alguns pontos da obra de Hannah Arendt como: educação, família, lar, política, vida pública e vida privada. Também, numa perspectiva geral, para a construção deste texto, consultamos alguns ensaios de *Entre o passado e o futuro*, e sua obra de fundamental importância *A Condição Humana*, mais especificamente o segundo capítulo, além de outras obras de intelectuais que estudam o pensamento de Arendt.

A filósofa Hannah Arendt instituiu que a esfera privada corresponde à esfera do lar e da família, enquanto a esfera pública se refere exclusivamente à política; buscando, assim, conhecer as contribuições filosóficas do passado em torno da família e do lar para entender alguns aspectos da família e do lar na atualidade.

A opção metodológica adotada foi a da pesquisa bibliográfica. Foi necessário, para este estudo, recorreremos às obras da pensadora Hannah Arendt e de seus comentadores. Neste texto, analisaremos, no primeiro momento, a concepção arendtiana de família e lar. Cumprindo assim esse itinerário, estaremos aptos a conhecer um pouco sobre a relação entre a educação, a família e o lar em Hannah Arendt.

2 CONCEPÇÃO ARENDTIANA DE FAMÍLIA E LAR

Ao se pensar na estrutura de uma família, logo se imagina constituída por um casal e seus filhos. Nos dias atuais, essa constituição tem sido modificada. Temos visto família constituída por dois pais e seus filhos, duas mães e seus filhos, e mãe solo³¹. A concepção de pai e mãe do modelo tradicional não é mais a única referência de estrutura familiar. Para André Lalandre, a palavra família pode ter diferentes sentidos como:

- A.** Grupo de indivíduos parentes ou aliados que vivem conjuntamente. Distinguiram-se, nesse sentido, vários tipos de família: monogâmica, poligâmica, poliândrica, puna Luana, etc-perpétua, temporária etc. **B.** O conjunto de todos os indivíduos vivos num dado momento que mantêm entre si relações definidas de parentesco ou de aliança. **C.** Sucessão de indivíduos que descendem uns dos outros e daqueles a quem se uniram por alianças. **D.** Mais especialmente e, sobretudo nas sociedades contemporâneas, o grupo formado pelo pai, pela mãe e pelos filhos. **E.** Por analogia, nas ciências biológicas, grupo de gêneros reunidos por características comuns e que se pode considerar como descendentes de um tipo ancestral único. Termo usado primeiramente em botânica e que mais tarde se estendeu à zoologia, onde se tornou muito usual. (LALANDRE, 1999, p. 382-383, grifo nosso).

Alguns filósofos deram atenção à questão da família, dentre eles, o alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel³². Na obra *Princípios da filosofia do direito*, Hegel disserta sobre a família. Nas palavras de Hegel, a família

[...], como pessoa jurídica, será representada perante os outros pelo homem, que é o seu chefe. Além disso, são seus atributos e privilégios o ganho exterior, a previsão das exigências, bem como dispor e administrar a fortuna (HEGEL, 2003, p. 158).

O pensamento de Hegel é convergente ao de Arendt quando afirma que o homem é o chefe da família. Hannah Arendt (2019), em sua obra *A condição humana*, se refere “A distinção entre as esferas privada e pública da vida corresponde aos domínios da família e da política, que existiram como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-Estado; [...]” (ARENDR, 2019, p. 158).

³¹ Mãe solo é a mulher que criar seu filho sozinha. Ela pode ser viúva, solteira ou divorciada.

³² A pensadora Hannah Arendt foi leitora do filósofo alemão Hegel. Este é o que melhor desenvolve esse tema.

2019, p. 34)³³. A família necessita da vida privada, do ocultamento, de não estar exposta à luz do espaço público. O filósofo Aristóteles também pensou sobre a família em sua obra intitulada *Política*. Aristóteles afirma que: “A família é fundamentada sobre as duas relações: a de homem e mulher, e a de senhor e escravo; ela existe para satisfazer as necessidades diárias do homem” (ARISTÓTELES, 2017, p. 7). Para o pensador Aristóteles, a família é importante para subsistência das necessidades diárias dependendo de duas relações, como mencionado na citação anterior. A pensadora Hannah Arendt³⁴ era uma admiradora dos gregos, tanto que na sua obra *A condição humana* ela se refere à pólis grega como experiência inspiradora pelos seus conceitos de público e privado. A vida pública é o campo da política onde se é visto e ouvido por todos. A vida privada estava ligada à produção para subsistência. Vejamos, portanto, como a filósofa Hannah Arendt nos explica isso:

O fato de que a manutenção individual devesse ser a tarefa da mulher era tido como óbvio, e ambas as funções naturais, o trabalho do homem para fornecer o sustento e o trabalho da mulher no parto eram sujeitas à mesma premência da vida. Portanto a comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades realizadas nela. (ARENDR, 2019, p. 37).³⁵

Conforme o extrato acima, a tarefa da mulher era ser responsável pelo parto, através do nascimento, a chegada de novos membros na família. A pensadora afirma que: “Jamais existiu um domínio público entre os membros de uma família, e era, portanto, improvável que viesse a surgir da vida comunitária cristã, se esta fosse governada pelo princípio da caridade e por nada mais”. (ARENDR, 2019, p. 66)³⁶. Na família, não pode ter um domínio público, é necessária a proteção do lar. De acordo com Arendt, “(...)”, pois era só no lar que os indivíduos se preocupavam basicamente

³³ A obra *A condição humana* o original foi publicado em 1958 por The University Of Chicago Press. Essa citação se encontra desta forma na obra original: “The distinction between a private and a public sphere of life corresponds to the house hold and political realms, which have existed as distinct, separate entities at least since the rise of the ancient city-state [...]” (ARENDR, 1958, p. 28).

³⁴ Arendt também foi leitora de Aristóteles.

³⁵ Na obra original, este pensamento se encontra desta forma: “That individual maintenance should be the task of the man and species survival the task of the woman was obvius, and both of these natural functions, the labor of man to provide nourishment and the labor of the woman in giving birth, were subject to the same urgency of life. Natural community in the household therefore was born of necessity, and necessity ruled over all activities performed in it.” (ARENDR, 1958, p. 30).

³⁶ Na obra original, esta citação se encontra desta maneira: “A public realm had never come into being between the members of a family, and it was therefore not likely to develop from Christian community life if this life was ruled by the principle of charity and nothing else.” (ARENDR, 1958, p. 54).

em defender a vida e a sobrevivência próprias”. (ARENDR, 2019, p. 43).³⁷ No lar eram produzidos a alimentação e os bens de consumo. Para Arendt, existe uma diferença entre a pólis e o lar. “A pólis diferenciava-se do lar pelo fato de somente conhecer ‘iguais’, ao passo que o lar era o centro da mais severa desigualdade.” (ARENDR, 2019, p. 39)³⁸. Na pólis, não havia a luta pela sobrevivência; no lar, os filhos não poderiam dialogar com os pais como os cidadãos da pólis o faziam uns com os outros. Vejamos, portanto, como a filósofa Hannah Arendt nos explica isso:

Enquanto os homens organizam corpos políticos sobre a família, em cujo quadro familiar se entendem, o parentesco significa, em diversos graus, por um lado, aquilo que pode ligar os mais diferentes e, por outro, aquilo pelo qual formas individuais semelhantes podem separar-se de novo umas das outras e umas contra as outras. (ARENDR, 2018, p. 22).

Os estudiosos de Arendt sabem que a esfera da liberdade é o campo da política. A pensadora Hannah Arendt analisa a liberdade na família e conclui que é inexistente. Na pólis, a liberdade é essencial para a vida. Desse modo, estar junto no lar faz parte de uma necessidade e não de uma escolha. Segundo Correia,

[...], Hannah Arendt julga que na modernidade desapareceu o abismo que os antigos tinham de cruzar diariamente para suplantar a limitada esfera do lar e alcançar a esfera política. Justamente por isso a coragem era a virtude política por excelência, pois deixar a proteção do lar, em que se defende em segurança a vida e adentrar na esfera pública em que se devia de antemão estar disposto a arriscar a própria vida e se expor à insegurança de uma livre interação entre iguais, exige coragem – um excessivo amor à vida era um obstáculo à afirmação da liberdade e um claro sinal de covardia, como assinalava Aristóteles. (CORREIA, 2007, p.46).

É preciso ter coragem para participar da esfera pública e não ter um apego à vida, isso poderia atrapalhar a liberdade como afirma acima o autor Adriano Correia em referência à ideia assinalada por Aristóteles. Prosseguindo as nossas reflexões para entender o pensamento Arendtiano, passamos à segunda parte deste trabalho que é a educação e a família: uma reflexão a partir dos pensamentos de Hannah Arendt.

³⁷ Na obra original, encontramos desta forma: “[...] in the household was one primarily concerned with one’s own life and survival.” (ARENDR, 1958, p. 36).

³⁸ No original, temos: “The *polis* was distinguished from the household in that it knew only ‘equals,’ whereas the household in that it knew only ‘equals,’ whereas the household was the center of the strictest inequality.” (ARENDR, 1958, p. 32).

3 A EDUCAÇÃO E A FAMÍLIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE HANNAH ARENDT

A reflexão e a investigação acerca da questão da educação em Arendt são de interesse de muitos intelectuais da educação porque suas obras e o seu legado intelectual continuam a responder inquietações dos dias atuais. Para Celso Lafer (2003, p.11), “A fortuna crítica e o reconhecimento da obra de Hannah Arendt (1908-1975) vêm crescendo continuamente. Atualmente, a irradiação dos temas centrais de sua reflexão é muito mais significativa do que quando estava viva [...]”. Hannah Arendt, apesar de ter apenas dois artigos sobre a educação, sendo o texto *A crise na educação* o mais utilizado para as pesquisas acadêmicas, as pesquisas sobre a educação baseadas em seus pensamentos cresceram muito nos últimos anos.

Levantemos agora uma questão aparentemente estranha, mas proposta por Arendt. Qual o lugar tradicional da criança? A pensadora Hannah Arendt reconhece que “Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes”. (ARENDR, 2016, p. 156). O domínio privado é onde existe a proteção para a criança e ela não deve ser exposta à vida pública. Como sabemos, a família tem um papel fundamental na educação das crianças e dos adolescentes, ela contribui para o crescimento intelectual dos seus membros.

As crianças são, em primeiro lugar, parte da família e do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera de exclusividade idiossincrática que transforma uma casa num lar forte e seguro o suficiente para proteger os mais jovens contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. O direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e à família. (ARENDR, 2004, p. 279).

Desse modo, Arendt chama atenção para o fato do direito que os pais possuem de educar seus filhos do jeito que eles acharem melhor. Esse direito de privacidade tem a ver com a suas escolhas religiosas, seus valores morais que distinguem cada indivíduo. Podemos usar a palavra lar como um termo carinhoso para se referir a nossa casa, local onde habita a família. Ela pode ser constituída por

consanguinidade ou afetividade. Dessa forma, o mundo público, nos pensamentos de Arendt, é onde as pessoas e seus trabalhos são valorizados. Trabalho esse que cada um contribui para a igualdade do mundo, mesmo o mundo não dando atenção à vida que deve ser oculta e protegida do mundo. Aqui não há só a discussão de qual o lugar tradicional da criança, também o da vida pública e privada. Para Arendt, um bom exemplo seria a fama que traz o mundo público para dentro do lar, ocasionando insegurança para as crianças, pois essas crescem sem ter um espaço seguro.

A escola, a criança e a família formam um tripé responsável pelo processo educativo. A criança tem sua responsabilidade gradativamente aumentada à medida que se desenvolve biologicamente, até então cabe à família assumir inteiramente essa responsabilidade. Ela é de fundamental importância no desenvolvimento da criança e dos jovens. Podemos, desde já, apontar que o que temos observado na educação é a escola assumir um papel que não é o da sua responsabilidade.

Os pais também são responsáveis pela educação das crianças e jovens. Eles não necessitam apenas da parte material, mas também da afetividade e da presença na educação deles. Aos pais cabe assumir a responsabilidade por essas vidas que trouxeram ao mundo. É importante frisar que Hannah Arendt pensa: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. (ARENDR, 2016, p. 159). Os pais precisam cobrar dos filhos a execução das atividades da escola, o estudo para as avaliações e revisões.

O amor que os pais possuem pelos seus filhos pode não lhes permitir a correção de possíveis descuidos aos estudos. Nosso diálogo com a pensadora Hannah Arendt frutificou algumas reflexões a respeito deste assunto: os pais devem reconhecer a eventual falta de comprometimento dos próprios filhos com a sua aprendizagem, os pais não devem responsabilizar a escola e o professor pelas “notas abaixo da média”. O conhecimento transpassa os exames que apenas atribuem valores. A escola, para Arendt, está na intermediação entre o espaço público e o privado. Vejamos abaixo a explicação dessa pensadora a respeito da escola e da família:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da **escola**. No entanto, a **escola** não é, de modo algum, o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a **instituição** que interpomos entre o domínio do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a **transição**, de alguma forma, da **família** para o

mundo. [...] em relação à criança, a **escola** representa, em certo sentido, o **mundo**, embora não seja o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma **responsabilidade pela criança**, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. (ARENDDT, 2016, p. 158, grifo nosso).

É responsabilidade da família prover a educação às crianças e aos jovens, mas a escola também tem a sua responsabilidade, bem como os professores, esses que ministram o conhecimento das disciplinas. Almeida (2015) ao analisar a responsabilidade do professor pela educação ressalta:

[...] o professor é responsável pela educação dos jovens. Assumir essa tarefa exige um papel ativo e uma ação deliberada do professor. Há escolhas que cabem a ele, como decisões a respeito dos conteúdos e do modo como conduzir o processo educativo. Assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos significa, num sentido mais básico, não abandoná-lo a seus próprios recursos ou àquilo que possam aprender por conta própria, mas contribuir da melhor forma possível para que possam usufruir de seu legado, viabilizar seu direito de ter acesso aos bens culturais, transmitir saberes e familiarizá-los com a história do mundo que será deles e pelo qual futuramente, assim esperamos, assumirão, por sua responsabilidade. (ALMEIDA, p. 23).

O mestre é responsável pelo conhecimento a ser transmitido, ele é, nas palavras de Arendt, um “representante do mundo”. A educação, no pensamento arendtiano, envolve os habitantes desse mundo, não apenas a família, a escola, os professores. No entanto não há como dialogar sobre a educação nos pensamentos arendtianos sem tocar na questão da política, já que a própria Arendt se intitula teórica política. Vejamos como Arendt nos explica isso:

Em termos prático-políticos, porém, a profunda importância da família repousa sobre o fato de estar o mundo organizado de tal modo que não há nele lugar para o indivíduo, ou seja, para de tal modo que não há nele lugar para o indivíduo, ou seja, para quem quer que seja diferente. As famílias são fundadas como abrigos, poderosas fortalezas num mundo inóspito e estranho no qual queremos introduzir o parentesco. Este desejo conduz à perversão fundamental da política, porque abole o atributo básico da pluralidade, ou melhor, confisca-a pela introdução do conceito de parentesco. (ARENDDT, 2009, p. 145-146).

A filósofa Hannah Arendt é uma teórica política³⁹, defende que devemos separar a criança, o jovem, aquele que está sendo educado do contato com a política. Conforme Silva, para Arendt,

quem quer educar deve proteger a pessoa que vai ser educada de se relacionar com a política, pois na política convivemos com indivíduos que já têm personalidade formada, ou seja, que já está intrínseco os seus conceitos e pré-conceitos sobre os fatos. Desta forma não podemos mais nos posicionar a esta personalidade. (SILVA, 2007, p. 16-17).

Não devemos expor as crianças e os jovens à vida pública sem, de fato, estarem com uma personalidade formada, isso porque a política se utiliza da persuasão. Os pais devem proteger os filhos que trouxeram a esse mundo, e serem responsáveis pelos novos⁴⁰ e pelo mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pensadora Hannah Arendt deu importância central à questão política e a distinguiu da vida privada, ou seja, o que ocorria dentro do lar e da família. Arendt não estabelece um conceito de família em suas obras. A autora não se preocupa em dialogar sobre a relação da família e dos seus membros em suas discussões sobre a vida privada. Pelo motivo de o chefe da família ter total domínio sobre os outros membros da família, a mulher era vista como fundamental na manutenção da família. O lar era o local de sustento da família, no espaço privado está o ocultamento, a proteção do lar. A abordagem acima se refere ao século V a.C, na Grécia. No ensaio *A crise na educação*, a autora afirma que o lar é o local seguro onde as crianças devem crescer, sendo a família fonte de proteção das crianças.

Convém enfatizar que o que mais chama atenção é a conclusão a que Hannah Arendt chega de que não podemos deixar as nossas crianças à deriva da sua própria sorte, nem arrancar das mãos delas a oportunidade de um futuro melhor que seus pais tiveram. A família é uma das responsáveis pela educação, mas todas as pessoas que amam esse mundo devem contribuir com um futuro melhor para o mundo e para

³⁹ A pensadora Hannah Arendt se declara uma teórica política por reconhecer que a sua profissão seja a teoria política e não a filosofia.

⁴⁰ A palavra “novos” no vocabulário arendtiano quer dizer aqueles que são introduzidos neste mundo pelo nascimento. Os novos estão ligados ao conceito de natalidade.

os novos que aqui chegam. Nossas leituras levaram à seguinte reflexão sobre aqueles que representam a nação, os políticos e como uma família deveria ser eles os responsáveis por uma educação gratuita de qualidade para a população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Considerações sobre a responsabilidade do professor e o ensino de filosofia. **Revista Polyphonia**, 2015, 23(2), p.17-32. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/33908>>. Acesso em: 27 out. 2020.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

_____. **A promessa da política**. Organização e introdução de Jerome Kohn. Tradução Pedro Jorgensen Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

_____. **O que é política?** Editoria, Ursula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. Edição Jerome Kohn. Revisão técnica Bethânia Assy e André Duarte: [tradução Rosaura Einchenberg]. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **The human condition**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1958.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2017.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAFER, Celso. Reflexões de um antigo aluno de Hannah Arendt sobre o conteúdo, a recepção e o legado de sua obra, no 25^o aniversário de sua morte. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo J. de (Orgs.). **Hannah Arendt: Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Daiana dos Santos. **A crise na educação sob a ótica do pensamento de Hannah Arendt**. Salvador: 2007. 44 f. Monografia (Bacharel em Filosofia). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2007.



AUTORES

Bianca Ferreira de Araujo

Acadêmica do sexto período do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Profº. Alexandre Alves de Oliveira.

Cálita Fernanda de Paula Martins

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa "Comunicação e Mediações Culturais". Mestre em Educação (2019), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu-UNEMAT), na linha de pesquisa "Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas". Especialista em Gestão Pública (2018) pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT-UAB). Licenciada em Pedagogia (2022) pela Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UNEMAT-UAB). Graduada no Programa Especial de Formação Pedagógica com Habilitação em Pedagogia (2019) pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (2016) pela UNEMAT. Atualmente atua como professora pedagoga (efetiva) na rede municipal de Cuiabá e possui experiência na docência do Ensino Superior.

Daiana dos Santos Silva Menendez

Licenciada e bacharel em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador. Na mesma Universidade cursou Engenharia Civil. Além de Engenheira Civil é Arquivista pela Universidade Federal da Bahia.

Dílson César Devides

Doutor em Estudos Literários pelo IBILCE/UNESP (2018). Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006) e graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003). Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: MPB, Rock Nacional, anos 1970, Raul Seixas, jogos digitais, caminhos de jogos, literatura espírita, biblioterapia.

Gil Derlan Silva Almeida

Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão; Professor de Letras Português/Inglês do Instituto Federal do Maranhão- Campus Bacabal; E-mail: gil.almeida@ifma.edu.br

Helloisy Maria Costa Dias

Aluna em Bacharelado em Arquitetura em Urbanismo, pela Faculdade Unama.

João Gabriel Dias Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF. E-mail: joaogabrielsousa@aluno.uespi.br

Joildo Sousa Costa de Oliveira

Graduado em Letras Português com habilitação em Literatura de Língua Portuguesa pela UESPI (2003). Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade São Gabriel (2005). Mestre em Letras pela UEMA (2021). Docente com atuação na área de Língua Portuguesa, Literatura, Linguagem e Comunicação. Tem experiência no Ensino de Literatura e em Gestão de Instituições de Educação Tecnológica - IF's. O objeto de pesquisa de seu interesse é a Teoria Literária, Literatura e Sociedade, Literatura e Cinema e os desdobramentos sobre o contemporâneo. Tutor a distância do curso de Letras Português do sistema UAB. Membro do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos - GELITI na Universidade Estadual da Região Tocantina - UEMASUL.

Jonilson Silva Dias

Professor Licenciado em Física com Especialização em Docência no Ensino Médio-Técnico e Docência no Ensino Superior.

Kalinka Maria Leal Madeira

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

Larissa Nascimento de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí- PPGL. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

Lavínia Izidoro Martins

Mestranda em História Social pelo Programa de Pós Graduação em História (PPGHIS), UFRJ.

Leonete Cunha Fernandes

Professora de Rede Básica Instituição IFMA, Formação Letras português – inglês UEMA Caxias MA, Especialização em Língua Inglesa IESM – Timon Ma.

Luanda Dantas Sampaio

Graduanda em Letras Língua Portuguesa/Inglesa pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Bacabal. E-mail: luandasampaio1@gmail.com

Maísa dos Santos Souza

Graduação em Letras pela Faculdade Auxilium de Filosofia, Ciências e Letras de Lins/SP (1994). Professora efetiva da SEESP, desde 2000, ministrando aulas no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela PUC/SP (2013), com foco na Linguística Sistêmico Funcional, bolsista do CNPq, atuando também em Linguística de Corpus e Linguística Forense.

Maria Alcione dos Santos

Mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda (apesar dos muitos questionamentos e discussões que existem acerca dessa declaração). Reconheço os privilégios da branquitude em uma sociedade racista e desigual. Sempre estudei em escola pública e, atualmente, sou professora efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino em Alagoas e Mestranda em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha mais velha de um casal que possui seis filhos, composto por uma mulher negra, costureira, que só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental, e um homem pardo, trabalhador rural e analfabeto.

Maria de Fátima dos Santos Barros

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em LIBRAS pela Facapi. E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

Maria Verônica Monteiro Lima

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

Rafaela Martins da Silva

Mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda. Estudei toda a minha vida em escola pública em Pernambuco e hoje sou professora efetiva da rede estadual do estado de Alagoas. Também sou, com muito orgulho e gratidão, mestranda em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha do meio em uma família de cinco irmãos, primeira filha mulher de uma família muitas vezes machista e opressora. Não julgo (não mais) meus pais por isto, em suas tentativas de proteção. Meu pai era fazendeiro, pardo e concluiu a sexta série do ensino fundamental; minha mãe, branca, fazendeira também, concluiu a quarta série do ensino fundamental.

Roney Roberto de Melo Sousa

Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2015). Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009).

Ubiratan Costa Pereira

Licenciado em Física pela Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2022).

Vanessa Nascimento Almeida

Graduanda em Letras Inglês pela UEMA, campus Santa Inês. Possui a língua inglesa no nível intermediário de proficiência, área de pesquisa/estudo: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura romântica de William Shakespeare e Cinema.

Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez

Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Teresa Martin (1995) e apostilamento complementar em espanhol (2015), Licenciatura em Pedagogia (2017), Pós Graduação Lato Sensu em Administração Escolar pela UNIG -Universidade de Iguazu (1999), Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Bagozzi (2004) e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) foco em Linguística de Corpus. Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2019) foco em Linguística Forense. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ministrando aulas para Ensino Fundamental e Médio.

uniatual
EDITORA



ISBN 978-658601329-0



9 786586 013290